

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

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ПІКАНОВА НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 316.61:[-53.4:376.36]:376.091

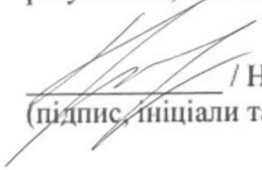
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ

Галузь 01 Освіта/ Педагогіка

Спеціальність 016 Спеціальна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів, текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 / Н.В. Піканова
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:

Омельченко Ірина Миколаївна,
доктор психологічних наук, старший науковий
співробітник, провідний науковий
співробітник відділу психолого педагогічного
супроводу дітей з особливими потребами
Інституту спеціальної педагогіки і психології
ім. Миколи Ярмаченка

Київ – 2022

АНОТАЦІЯ

Піканова Н.В. Формування соціалізованості у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в умовах інклюзивної групи. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 016 спеціальна освіта. – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, Київ 2022.

У дисертації вперше здійснено теоретичне узагальнення та наукове вирішення проблеми соціалізованості дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

Натепер в Україні традиційна освіта і практика проходять стан свого переформатування, розгортається організація навчально-виховного процесу в інклюзивному середовищі на засадах дитиноцентризму та особистісно орієнтованого навчання і виховання, використання педагогічних технологій, вироблення стратегії взаємодії всіх дорослих (педагогів, батьків) з орієнтацією на потреби дітей в інклюзивних закладах освіти.

Провідним завданням сучасної педагогічної науки стала підготовка особистості до життя в соціумі, орієнтована на створення повноцінної взаємодії дітей з особливими освітніми потребами з соціальним оточенням.

Відтак, на сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти набувають усе більшого поширення інноваційні технології, спрямовані не лише на підвищення ефективності навчально-виховного процесу, алей підготовку дитини до повноцінного життя в соціумі, її соціалізацію та інтеграцію.

Спираючись на результати теоретичного аналізу, зокрема педагогічних, психологічних, соціологічних підходів, вікових особливостей соціального розвитку дитини, з'ясовано структуру феномену «соціалізованість особистості» стосовно дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, визначено в його структурі рефлексійний та ресурсний компоненти.

Визначено сутність педагогічного впливу, який представлено нами у вигляді педагогічної технології прямого та опосередкованого впливу на формування соціалізованості у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в умовах інклюзивної групи.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що *вперше*:

- обґрунтовано та розроблено теоретичну модель соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ;
- виділено показники й рівні сформованості соціалізованості в означеній категорії дітей;
- обґрунтовано потенціал педагогічної компетентності фахівців інклюзивних груп закладів дошкільної освіти;
- науково обґрунтовано теоретико-методичні основи формування соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ;
- визначено зміст та методи реалізації педагогічного впливу на дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ;
- обґрунтовано та розроблено технологію прямого та опосередкованого впливу на формування соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти;

поглиблено та уточнено:

- сутність понять «соціалізація» і «соціалізованість», поняття «педагогічна компетентність»;

подальшого розвитку набули:

- положення спеціальної освіти про те, що сформованість соціалізованості є результатом успішної соціалізації, соціальної адаптації та, в кінцевому результаті, соціальної інтеграції дитини у соціум;

удосконалено:

- зміст, прийоми та засоби формування соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає у:

– розробленні діагностичного комплексу, який може бути використаний педагогами у закладах дошкільної освіти або спеціалістами реабілітаційних центрів в системі корекційно-виховної роботи зі старшими дошкільниками з ООП;

– розробленні, апробації та впровадженні у практику роботи інклюзивних груп закладів дошкільної освіти та реабілітаційних центрів педагогічної технології прямого та опосередкованого впливу на формування соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ, яка може використовуватись як цілісно, так і окремо в якості самодостатніх технологій;

– розроблені зміст, прийоми та засоби методичного забезпечення прямого впливу на формування навичок соціалізованості можуть бути використані дефектологами, вихователями, помічниками вихователів в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, а також у реабілітаційних центрах;

– можливості використання матеріалів дисертаційного дослідження у процесі проведення курсів перепідготовки педагогів, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, дефектологів, укладанні навчально-методичних посібників.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, старші дошкільники із загальним недорозвитком мовлення, соціалізованість, педагогічна компетентність, педагогічний вплив, педагогічна технологія прямого та опосередкованого впливу, інклюзивна група.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ ***Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації***

1. Pikanova, N. (2021). Socialization maturity of older preschool children with general speech impediment. New Challenges in the development of future specialists: collective monograph. Universitatea de Jos Galati, Romania, 183-197 <https://zenodo.org/record/5746561#.YbSOomdBzGg>

2. Piekharieva, A.; Omelchenko, I.; Kobylchenko, V.; Pikanova, N. & Petrykina, A. (2021). Pedagogia da parceria na educação inclusiva dos países da UE. Laplage Em

Revista, 7(Extra-C), p.10-19. <https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-C979p.10-19> (Web of Science).

3. Піканова, Н.; Омельченко, І.; Кобильченко, В. (2021). *Особливості ресурсного компонента соціалізованості у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Інноваційна педагогіка*. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій; Видавничий дім «Гельветика». Вип.38. 80-86. ISSN 2663-6093 (Index Copernicus).

4. Піканова, Н. (2020). Чинники соціального інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах дошкільних закладів освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка*. М.О. Носко. (Голов. ред.). *Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*; Чернігів: НУЧК. Вип.6 (162). 120-124.

5. Піканова, Н. (2018). Передумови соціального інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах дошкільних закладів освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої*. К.: Вид. «ФОП Симоненко О. І. Вип.14. 148-152.

6. Піканова, Н. (2016). Педагогічна взаємодія в інклюзивному середовищі дошкільного закладу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: за ред. А. А. Засенка, А. А. Колупаєвої*. Вип. 11. 143-149.

7. Піканова, Н. (2017). Виявлення особливостей організаційно-педагогічних умов в інклюзивних дошкільних закладах. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: науково-методичний збірник: за ред. А.А. Засенка, А.А. Колупаєвої*. Вип. 12. 85-92.

8. Піканова, Н. (2017). Супровід дітей з особливими потребами в інклюзивних дошкільних групах. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: науково-методичний збірник: за ред. А. А. Засенка, А. А. Колупаєвої*. Вип. 13. 191-199.

9. Піканова, Н. (2017). Виявлення особливостей організаційно-педагогічних умов в інклюзивних дошкільних закладах. *Освіта осіб з особливими потребами:*

шляхи розбудови: науково-методичний збірник: за ред. А.А. Засенка, А.А. Колупаєвої. Вип. 12. 85-92.

Наукові праці, які засвідчують апробацію результатів дисертації

10. Піканова, Н. (2018). «Педагогічні основи забезпечення соціалізації дітей з особливими освітніми потребами». *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції*. (м. Київ 21 червня 2018 року) (с.125-133).

11. Піканова, Н. (2019). Гра, як метод соціалізації дошкільника з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі: збірник матеріалів V міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10-11 жовтня – 2019 року: Чернігів (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка). с.256) Київ: Симоненко О.І.*

12. Піканова, Н. (2020). Компетентність педагога як одна з умов успішної соціалізованості дошкільника з загальним недорозвитком мовлення в інклюзивних групах. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка: сучасні методика та інновації, досвід практичного застосування» (м. Львів 23 - 24 жовтня 2020 року). (с.51-54).

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації

13. Жук, В.; Литвинова, В.; Литовченко, С.; Піканова, Н.; Таранченко, О. (2018). Соціальний розвиток. *Навігація для батьків: навчально-методичний посібник*. Київ, «Аврора». 30-33

ANNOTATION

Pikanova N.V. Formation of socialization in older preschoolers with general speech underdevelopment in an inclusive group. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of philosophy on a specialty 016 special education. - Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology, Kyiv 2022.

In the dissertation for the first time the theoretical generalization and the scientific decision of a problem of socialization of children of senior preschool age with the general underdevelopment of speech (ZNM) in inclusive groups of establishments of preschool education is carried out.

At present, traditional education and practice in Ukraine are undergoing a state of reformatting, the organization of the educational process in an inclusive environment on the basis of child-centeredness and personality-oriented learning and education, the use of pedagogical technologies, developing a strategy of interaction of all adults (teachers, parents) in inclusive educational institutions.

The leading task of modern pedagogical science has been the preparation of the individual for life in society, focused on creating full interaction of children with special educational needs with the social environment.

Thus, at the present stage of development of inclusive education, innovative technologies are becoming more widespread, aimed not only at improving the efficiency of the educational process, but also preparing the child for a full life in society, its socialization and integration.

Based on the results of theoretical analysis, including pedagogical, psychological, sociological approaches, age features of social development of the child, the structure of the phenomenon of "socialization of personality" in relation to older preschool children with general speech underdevelopment, identified in its structure reflective and resource components.

The essence of pedagogical influence is defined, which we present in the form of pedagogical technology of direct and indirect influence on the formation of socialization in older preschoolers with general speech underdevelopment in an inclusive group.

The scientific novelty of the results is that for the *first time*

- substantiated and developed a theoretical model of socialization in older preschoolers with ASD;

- indicators and levels of formation of socialization in the specified category of children are allocated;

- the potential of pedagogical competence of specialists of inclusive groups of preschool education institutions is substantiated;

- scientifically substantiated theoretical and methodological foundations of socialization in older preschoolers with ASD;

- the content and methods of realization of pedagogical influence on children of senior preschool age with ZNM are defined;

- substantiated and developed the technology of direct and indirect influence on the formation of socialization in senior preschoolers with ASD in inclusive groups of preschool education institutions;

in-depth and clarified:

- the essence of the concept of "pedagogical competence", the concept of "socialization" and "socialization";

further development were:

- the provision of special education that the formation of socialization is the result of successful, social adaptation and, ultimately, the social integration of the child into society;

improved:

- content and methods of formation of socialization in older preschoolers with general speech underdevelopment.

The practical significance of the dissertation research is:

- development of a diagnostic complex that can be used by teachers in preschool education institutions or specialists of rehabilitation centers in the system of correctional and educational work with senior preschoolers with PDO;

- development, testing and implementation of inclusive groups of preschool education institutions and rehabilitation centers of pedagogical technology of direct and indirect influence on the formation of socialization in older preschoolers with ASD, which can be used as a whole or separately as self-sufficient technologies;

- developed content, techniques and tools for methodological support of direct influence on the formation of socialization skills can be used by special educators, educators, assistant educators in inclusive groups of preschool education institutions, as well as in rehabilitation centers;

- the possibility of using the materials of dissertation research in the process of retraining courses for teachers, advanced training of teachers, speech pathologists, compiling teaching aids.

Key words: inclusive education, children with special needs, senior preschoolers with general speech underdevelopment, socialization, pedagogical competence, pedagogical influence, pedagogical technology of direct and indirect influence, inclusive group.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	12
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методичні засади формування соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ в інклюзивних групах.	
1.1. Аналіз категорій «соціалізація» та «соціалізованість».....	22
1.2. Проблема формування соціалізованості у дітей старшого дошкільного віку в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі.....	37
1.3. Інклюзивна група як інститут соціалізації дітей з мовленнєвими порушеннями.....	57
Висновки до першого розділу.....	68
РОЗДІЛ 2. Дослідження стану сформованості соціалізованості дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ в умовах інклюзивних груп.	
2.1. Завдання й методика експериментального дослідження.....	71
2.2. Стан сформованості соціалізованості дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.....	89
2.3. Рівні сформованості соціалізованості старших дошкільників із ЗНМ.....	116
2.4. Професійна компетентність педагогів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти.....	121
2.5. Рівні компетентності педагогів інклюзивних груп з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ.....	126
Висновки до другого розділу.....	139
РОЗДІЛ 3. Педагогічна технологія прямого та опосередкованого впливу на формування соціалізованості дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.	
3.1 Технологія прямого впливу на формування соціалізованості дітей із ЗНМ в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.....	143
3.2. Технологія опосередкованого впливу на соціалізованість дітей із ЗНМ в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.....	159
3.3 Результати експериментальної апробації педагогічної технології прямого і опосередкованого впливу на формування соціалізованості дітей із ЗНМ.....	172

Висновки до третього розділу	197
ВИСНОВКИ	199
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	203
ДОДАТКИ.....	226

ВСТУП

Актуальність дослідження. Модернізація освіти в Україні у напрямі розгортання інклюзивних тенденцій передбачає реалізацію дитиноцентрованої парадигми, а це, відповідно, обумовлює необхідність інноваційного розвитку всіх її ланок.

Необхідність реорганізації системи освіти, переосмислення суспільством ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, яке відбувається нині, зумовлено перш за все, потребами педагогічної практики. Важливим напрямом досліджень і розробок у цій галузі є вивчення особливостей включення дітей, що мають психофізичні розлади в нову соціальну ситуацію розвитку, зокрема це стосується й дітей із загальним недорозвитком мовлення, оскільки мовленнєві труднощі породжують цілу низку адаптаційних проблем.

У зв'язку з цим, гостро постала проблема соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, позаяк більшість з цих дітей зазнає великих труднощів при вступі до самостійного життя.

Натепер в Україні у закладах дошкільної освіти створюються інклюзивні групи. Дитячий колектив стає більш різноманітним, відповідно, чіткіше прослідковуються особливості комунікативного, емоційного, мовленнєвого та фізичного розвитку дошкільників в освітніх закладах. Педагогічні колективи все частіше стикаються з тим, що існуючі підходи в організації навчально-виховного процесу не забезпечують ефективного інтегрування дитини з особливими освітніми потребами, в тому числі і дітей із загальним недорозвитком мовлення II-III рівня (далі – ЗНМ), в колектив дітей з нормотиповим розвитком. Таким чином, шлях до удосконалення організаційно-педагогічних умов інтегрування дітей із ЗНМ вимагає запровадження нових педагогічних підходів для досягнення ефективніших результатів.

Включення дітей із загальним недорозвитком мовлення в загальну соціальну систему освітнього простору, та їхня успішна соціально-педагогічна адаптація упродовж дошкільного періоду, визнання їхніх прав на отримання освіти в інклюзивному середовищі, визначення завдань, цілей, особливих підходів

до їхнього розвитку, виховання та навчання потребує визначення оптимальних умов освіти із загальним недорозвитком мовлення в інклюзивних групах.

Відповідно, одним із пріоритетних завдань сучасної педагогічної науки та практики стала підготовка особистості до повноцінного життя в соціумі, спрямованого на створення взаємодії з соціальним оточенням, яка має на меті її соціалізованість.

Загальні проблеми соціалізації особистості на різних етапах розвитку розглядали Г. Тард, М. Барнс, Дж. Депплер, Ф. Гіддінгс, Т. Лорман, А. Бандура, В. Онищук, І. Бех, Т. Кравченко, М. Лукашевич та ін., різні аспекти соціального розвитку у дітей із порушеннями мовлення Б. Андрейко, Ю. Дмитрів, І. Брушневська, О. Виговська, О. Мануйленко, І. Марченко, О. Слепович, О. Слинько, Л. Трофименко, Ю. Рібцун, М. Шеремет та ін.

Проблема входження дитини з особливими освітніми потребами в соціальне середовище, її різноманітні теоретичні та методичні аспекти знайшли своє відображення в працях таких сучасних дослідників як Т. Дегтяренко, І. Калініченко, Т. Калініченко, В. Кобильченко, Н. Колосовська, Т. Лорман, А. Колупаєва, І. Омельченко, Г. Супрун, І. Тат'янчікова, О. Таранченко, О. Федоренко, М. Шеремет та інші.

Поза тим, проблема входження дитини із ЗНМ в колектив дітей з нормотиповим розвитком, особливості її соціалізації, формування соціалізованості натепер не знайшла свого глибокого вивчення й досі, переважно, залишається поза увагою науковців.

Відтак, актуальність проблеми, її висока соціальна та педагогічна значущість й недостатня розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Формування соціалізованості у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в умовах інклюзивної групи».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України за напрямом «Теоретичні та методичні засади освіти дітей з особливими

освітніми потребами», комплексної теми відділу логопедії «Навчально-методичне та дидактичне забезпечення навчання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення» (Державний реєстраційний номер 0118U003352). «Логодидактичні технології формування комунікативної компетентності дітей з особливими мовленнєвими потребами різних вікових груп» (Державний реєстраційний номер 0121U108666) Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 9 від 30.12.2020 р.)

Об'єкт дослідження – процес соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в умовах інклюзивної групи.

Предмет дослідження – соціалізованість старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

Мета дослідження полягає у розробленні теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої технології прямого та опосередкованого педагогічного впливу на соціалізованість дітей із загальним недорозвитком мовлення.

У відповідності до сформованої мети визначено завдання дослідження:

1) проаналізувати науково-теоретичні підходи до проблеми соціалізованості дітей, уточнити поняття «соціалізація» та «соціалізованість», розробити її теоретичну модель;

2) розробити діагностичний комплекс та виявити особливості стану сформованості й рівні соціалізованості у дітей із ЗНМ в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти;

3) проаналізувати педагогічну компетентність фахівців інклюзивних груп закладів дошкільної освіти;

4) обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити технологію прямого та опосередкованого впливу на стан соціалізованості дітей із ЗНМ в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: теорія соціалізації та концепція соціального виховання Л. Виготського; основні

положення положення теорії взаємозв'язку освітніх процесів та розвитку (І. Бех, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, С. Максименко, Н. Менчинська та ін.); основні положення спеціальної освіти (Л. Борщевська, А. Гольдберг, В. Засенко, Л. Лебедева, К. Луцько, Е. Пуцин, Л. Ступнікова, М. Шеремет, Г. Чефранова, Р. Якубовська та ін.); дослідження особливостей психофізичного розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами (Г. Блеч, Н. Борякова, О. Гаврилушкіна, І. Гладченко, А. Катаєва, Н. Кравець, А. Міненко, С. Миронова, Л. Логвінова, Л. Носкова, В. Петрова, Л. Плаксіна, О. Проскурняк, Н. Соколова, Е. Стребелева, Г. Супрун, С. Трикоз, У. Уленкова та ін.); концепція розвитку національної системи освіти осіб з особливими освітніми потребами в Україні (А. Колупаєва, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.); сучасні наукові уявлення про специфіку проблем психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами (Е. Данілавічюте, Т. Дегтяренко, В. Кобильченко, С. Кульбіда, Н. Макарчук, А. Обухівська, І. Омельченко, Т. Сак, Т. Скрипник, М. Супрун та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання окреслених завдань застосовано комплекс взаємодоповнюючих методів, до яких увійшли:

теоретичні методи: (аналіз, синтез, узагальнення теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми, дедукція, пояснення, порівняння). Аналіз, синтез і узагальнення проводилися для розкриття сутності у літературних джерелах понять інклюзії, соціалізації та соціалізованості, з'ясування особливостей соціалізованості дітей старшого дошкільного віку у закладах дошкільної освіти; дедукція, пояснення, та обґрунтування теоретичних засад технології прямого та опосередкованого впливу на формування соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти;

емпіричні методи: педагогічний експеримент (констатувальний) для визначення рівнів стану сформованості компонентів соціалізованості та її рівнів у старших дошкільників із ЗНМ у порівнянні з нормотиповими дітьми інклюзивної групи з використанням відповідних діагностичних методик (А. Щетиніна,

Ю. Афонькіна, Г. Урунтаєва); метод анкетування педагогів та метод спостереження за їхньою діяльністю; педагогічний експеримент (формувальний), який включав комплекс психологічних та педагогічних методів прямого та опосередкованого впливу, а саме: технологію прямого впливу на особистість старших дошкільників із ЗНМ та технологію опосередкованого впливу на дорослих з використанням індивідуального консультування, емпатійного слухання, інтроспекції, тренінгу педагогічної рефлексії та консультацій для батьків.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті, предмету та завданням дослідження; репрезентативністю вибірки; використанням взаємопов'язаних теоретичних і емпіричних методів адекватних меті, предмету та завданням дослідження; ефективністю експериментальної роботи в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти та реабілітаційних центрах.

Експериментальна база дослідження. Управління освіти Миколаївської міської ради, дошкільний навчальний заклад № 29 комбінованого типу м. Миколаєва; дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 100 «Казка», м. Київ; Чернівецька обласна рада, комунальний загальноосвітній навчальний заклад «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр № 1»; спеціальний дошкільний навчальний заклад № 37 для дітей з вадами мови, що знаходиться в комунальній власності територіальної громади м. Чернівці; комунальний дошкільний навчальний заклад № 47, що знаходиться в комунальній власності територіальної громади м. Чернівців; дошкільний навчальний заклад «Мр. Лідер Глобал», м. Київ; Кам'янець-Подільська міська рада, управління освіти і науки, дошкільний навчальний заклад № 18, м. Кам'янець-Подільський; комунальний дошкільний навчальний заклад «Ясла-садок № 134 «Журавлик», Маріупольської міської ради Донецької області; комунальний дошкільний навчальний заклад комбінованого типу «Ясла-садок № 165 «Катруся», Маріупольської міської ради Донецької області; Кам'янець-Подільська міська

рада, управління освіти і науки, дошкільний навчальний заклад (ясла- садок) № 1, м. Кам'янець-Подільський.

У дослідженні взяли участь всього 273 дитини старшого дошкільного віку, з них 48 дітей із загальним недорозвитком мовлення, нормотипових дітей 225.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що *вперше*:

- обґрунтовано та розроблено теоретичну модель соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ;
- виділено показники й рівні сформованості соціалізованості в означеній категорії дітей;
- обґрунтовано потенціал педагогічної компетентності фахівців інклюзивних груп закладів дошкільної освіти;
- науково обґрунтовано теоретико-методичні основи формування соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ;
- визначено зміст та методи реалізації педагогічного впливу на дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ;
- обґрунтовано та розроблено технологію прямого та опосередкованого впливу на формування соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти;

поглиблено та уточнено:

- сутність понять «соціалізація» і «соціалізованість», поняття «педагогічна компетентність»;

подальшого розвитку набули:

- положення спеціальної освіти про те, що сформованість соціалізованості є результатом успішної соціалізації, соціальної адаптації та, в кінцевому результаті, соціальної інтеграції дитини у соціум;

удосконалено:

- зміст, прийоми та засоби формування соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає у:

– розробленні діагностичного комплексу, який може бути використаний педагогами у закладах дошкільної освіти або спеціалістами реабілітаційних центрів в системі корекційно-виховної роботи зі старшими дошкільниками з ООП;

– розробленні, апробації та впровадженні у практику роботи інклюзивних груп закладів дошкільної освіти та реабілітаційних центрів педагогічної технології прямого та опосередкованого впливу на формування соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ, яка може використовуватись як цілісно, так і окремо в якості самодостатніх технологій;

– розроблені зміст, прийоми та засоби методичного забезпечення прямого впливу на формування навичок соціалізованості можуть бути використані дефектологами, вихователями, помічниками вихователів в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, а також у реабілітаційних центрах;

– можливості використання матеріалів дисертаційного дослідження у процесі проведення курсів перепідготовки педагогів, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, дефектологів, укладанні навчально-методичних посібників.

Особистий внесок здобувача. Проаналізовані наукові положення та отримані емпіричні дані є самостійним внеском автора в розроблення проблеми корекційного психолого-педагогічного впливу на дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ в інклюзивних умовах навчання та виховання. У публікаціях здобувачем визначені складові компоненти соціалізованості дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ в інклюзивних умовах виховання [1, 3]; встановлено педагогічні основи забезпечення соціалізованості дітей із ЗНМ [4]; особисто розроблено технологію прямого та опосередкованого впливу на стан соціалізованість дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти [12].

Результати дисертаційного дослідження впроваджені в практику роботи: Дошкільного навчального закладу №29 «Саманта» комбінованого типу Миколаївської міської ради (довідка № 29 від 04.12.2020 р.); комунального

загальноосвітнього навчального закладу «Чернівецький обласний навчально – реабілітаційний центр №1» Чернівецької обласної ради (довідка № 02 - 14/128 від 09.09.2021 р.); Дошкільного навчального закладу № 47 м. Чернівці (довідка № 59, від 10.09.2021 р.); комунального дошкільного навчального закладу «Ясла – садок №134 «Журавлик» Маріупольської міської ради Донецької області (довідка № 110 від 08.11.2020 р.); спеціального дошкільного навчального закладу № 37 для дітей з вадами мови м. Чернівці (довідка № 45, від 16.01.2021 р.); дошкільний навчальний заклад №18 Кам'янець-Подільської міської ради (довідка № 01 – 13/216 від 16.11.2021 р.); дошкільного навчального закладу №18 Кам'янець-Подільської міської ради (довідка № 01-19/111 від 15.11.2020 р.); комунального дошкільного закладу комбінованого типу «ясла – садок №165 «Катруся» Маріупольської міської ради Донецької області (довідка № 86 від 09.06.2021 р); заклад дошкільної освіти «Мр. Лідер Глобал» (довідка № 25 від 12.05.2020 р); дошкільний навчальний заклад (ясла - садок) №1 Кам'янець – Подільської міської ради (довідка № 37 від 15.10.2020 р); дошкільний навчальний заклад (ясла - садок) №100 «Казка» м.Київ (довідка № 17 від 14.05.2020 р).

Апробація результатів дослідження. Зміст і результати теоретико-експериментального дослідження оприлюднені на міжнародних науково-практичних конференціях, виставках та конгресах: «Психологія і педагогіка; сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (Львів, 2020); «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2018); «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2018); «Освіта та кар'єра» міжнародна виставка (Київ, 2017); «Діти з особливими потребами в освітньому просторі» (Чернігів, 2019); «Особливі діти: освіта і соціалізація» (онлайн формат Київ - Запоріжжя, 2020); «Діти з особливими потребами: від рівних прав до рівних можливостей» (онлайн формат, Київ, 2021);

всеукраїнських конференціях: «Освітній процес у закладах дошкільної освіти: сутність та інноваційний потенціал» за підтримки підкомітету з питань раннього розвитку та дошкільної освіти Комітету Верховної Ради України з питань освіти,

науки та інновацій – науково-практична інтернет конференція (Київ, 2021); «Практичні комунікаційні кейси в інклюзивному освітньому середовищі» (Київ, 2019); «Сучасні підходи та приклади реалізації педагогічних новацій для дітей з особливими освітніми потребами» (Вінниця, 2019); «Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення» (Київ, 2018); «Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу» (Київ, 2018); «Розвиток дошкільної освіти дітей з порушенням слуху в контексті сучасних освітніх тенденцій» (Київ, 2011); «Реалізація педагогічних новацій в освіті дітей з особливими потребами» (Київ, 2018); «Інклюзивно-ресурсні центри як перша ланка інклюзивного навчання» (Київ 2019); «Іноватика в сучасній освіті - 2021» (Київ, 2021);

регіонального рівня: «Іноваційна система освіти та піклування за дітьми раннього та дошкільного віку» (Київ, 2021); «Сучасні підходи та приклади реалізації освітніх новацій для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами» (Чернівці, 2019);

курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників: «Технології корекційно-розвивальної роботи та навчання дітей з особливими потребами», «Організаційно-методичні умови діяльності інклюзивно-ресурсного центру» на базі комунального закладу «Одеська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 97 I-II ступенів з дошкільним відділенням» (2018); «Навчання, виховання та корекція дітей з особливими освітніми потребами» на базі Вінницької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів, з дошкільним відділенням. (Вінниця, 2018);

Основні результати і положення дисертаційного дослідження обговорювалися на засіданнях відділу та вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (2017-2021).

Публікації. Основний зміст та результати дисертаційної роботи висвітлено у 13 наукових працях, з них: 1 монографія (у співавторстві); 6 (одноосібних) статей у фахових наукових виданнях України; 2 публікації (у співавторстві) у виданнях, які включені в міжнародні наукометричні бази; 3 праці, які додатково

відображають наукові результати дисертації; 1 методичні рекомендації (у співавторстві).

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, висновків, списку використаних джерел (233 найменувань, з них 20 іноземною мовою) та додатків. Основний текст дисертації викладено на 181 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 271 сторінки. Робота містить 15 таблиць та 63 рисунки.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ

1.1. Аналіз категорій «соціалізація» та «соціалізованість»

Проблема соціалізації особистості сягає глибинних і давніх досліджень науковців Західної Європи, Америки, Канади та ін. Так, вже наприкінці ХІХ - початку ХХ ст. виникає поняття «соціалізація», його зачинателями вважають французького науковця Г. Тарда та американського науковця Ф. Гіддінгсона.

Французький науковець Г. Тард стверджував, що реалізація впливу на особистість поширених у суспільстві звичок, переконань, вірувань, розуміння поведінкових узагальнень оточення людини формує в неї соціально-поведінкові відносини, саме це стає основою соціального життя в суспільстві. Наслідування поведінкових відносин він поклав у підґрунтя існування всього суспільства, як головного чинника формування людини та його відносин у соціальному житті. Його теорія наслідування вимагала регуляції суспільством самої особистості через систему виховання, сім'ю, навчання і т. ін. Г. Тард стверджував, що для успішного та ефективного наслідування особистості необхідно створити належні сприятливі умови і тільки тоді можна розраховувати на успішний процес її соціалізації [196].

В той же час, американський науковець Ф. Гіддінгс розглядав процес соціалізації як можливість та необхідність людського формування здатності мислити і діяти за власним розсудом. Він стверджував, що соціалізація (socialization) – це дія «розвитку соціальної природи чи характеру» особистості, яка формується в результаті випадкового впливу оточуючого середовища або завдяки діям суспільства, які особистість отримує через сім'ю, школу та інші суспільні установи, і які мають виховну спрямованість – дії «свідомого плану». Тобто, соціалізацію особистості він розглядав не тільки як факт наслідування, а і

як природний світ навколо нас, що складається з речей, які виникли незалежно від людини, або ті, що з'явилися до виникнення людської цивілізації. На його думку, в особистості необхідно формувати «плюралістичну поведінку», яка дасть змогу їй не просто комунікувати з навколишнім оточенням, але і зможе задовільнити свідомість оточуючих її особистостей, сформує в особистості здатність виявлення свого особистого «Я». Формування такої соціальної поведінки особистості передбачає насамперед її здатність приймати рішення і діяти незалежно від впливу оточення [7].

Ф. Гіддінгс і Г. Тард розглядали різні аспекти соціалізації особистості, проте сходилися в одному: соціалізація керований процес який відбувається завдяки навчанню, вихованню та самоосвіті особистості.

Вже в середині ХХ ст. в своїх дослідженнях Дж. Дьюї стверджував, що соціалізація особистості відбувається із самого раннього віку. Дитина, ще не вмючи аналізувати, співставляти свої дії, вже підсвідомо формує свої звички, створює уявлення про навколишнє оточення, емоційно реагує на дії оточуючих. Спираючись на власні підсвідомі навички, людина крок за кроком підходить до застосування тих інтелектуальних та моральних здобутків, які завдяки тривалому розвитку виробило людство. Дитина дістає у спадок значний капітал цивілізацій. Дж. Дьюї вважав, що соціалізація особистості може проходити лише завдяки її вродженим силам, та згідно з вимогами соціального оточення. Ці вимоги формують у особистості дії, які мають відповідати її членству в спільноті як корисного суб'єкта групи, до якої вона відноситься. Дж. Дьюї зазначав, що через те, як реагують інші на її власні дії, людина дізнається, що ці дії означають у соціальному розумінні, позаяк їхня цінність відбивається на її діях [60].

У працях Л. Колберга визначено найважливіші етапи соціалізації. Він виділив шість стадій морального розвитку особистості:

1) перша стадія – доморальний стан, який в подальшому має наповнюватися моральною свідомістю;

2) друга стадія – пасивно-адаптивна поведінка, яка забезпечує суб'єкту знаходження шляхів до злагоди співіснування з іншими;

3) третя стадія – це пасивне прийняття самим суб'єктом тих норм і цінностей, які їй пропонує її оточення;

4) четверта стадія – орієнтація суб'єкта на закон та встановлений порядок;

5) п'ята стадія – спрямованість суб'єкта на соціальний договір та закон;

6) шоста стадія – визнання, прийняття, орієнтованість на загальнолюдські визнані суспільством норми та принципи поведінки в соціумі [8].

Для успішної соціалізації людині необхідно пройти всі шість стадій, опановуючи всі моральні норми співіснування в соціумі, виробляючи при цьому в собі універсальні цінності співвідношень.

По закінченню проходження всіх стадій соціалізації можна говорити про *соціалізованість* особистості в суспільстві в цілому.

Формування моральних цінностей у дитини дослідник пов'язував не з установками від дорослих, а з поступовим накопиченням дитиною соціального досвіду, вмінням виконувати самостійні дії та приймати рішення. При такому підході до соціалізації дитини та її входженні в оточуюче її середовище воно проявляється не просто як система зовнішніх впливів, а і як система, що стимулює до прийняття особистістю певної соціальної ролі в навколишньому світі.

Б. Скіннер, А. Бандура, Р. Уолтерс в своїх працях говорили про соціалізацію, як про перебіг процесу наuczіння суб'єкта в ситуативних діях, прийняття рішень [2, 19, 215].

Розглядаючи принципи і стадії соціалізації, вони прийшли до висновку, що їх потрібно розглядати як педагогічну проблему, бо вона безпосередньо пов'язана з розв'язаннями питань виховання, і самовиховання. Їхня увага акцентувалася на тому, що виховний процес передбачає певний порядок закономірно стійких впливів на особистість дитини і саме це являється прямою стежиною до її соціалізації.

Т. Парсонс, Р. Мертон розглядали процес соціалізації, як результат процесів рольової дії та рольових навичок [14, 15, 16]. У своїй концепції Т. Парсонс прийшов до висновку, що соціальна система складається з цінностей, норм,

соціальних інститутів та місця кожного суб'єкта в них. Він підкреслював, що саме така структура є підґрунтям будь-якого суспільства. Соціалізація представлена в його концепції виглядає як процес входження суб'єкта в систему соціального оточення шляхом інтеріоризації загальноприйнятих суспільних цінностей і норм.

В концепції дослідником виділено три види соціальної орієнтації:

- пізнавальна орієнтація - це коли суб'єкт виділяє з навколишнього середовища об'єкти і класифікує їх за властивостями або розташуванням і т. ін.;

- практична орієнтація – дає можливість суб'єкту розрізнити об'єкти, що мають, або можуть мати для нього позитивне чи негативне значення;

- оціночна орієнтація послуговується для надання суб'єктом певної оцінки предметів, дій та об'єктів під час пізнавального процесу дійсності.

Внаслідок дотримання суб'єктом цих стандартів та нормативної поведінки вони стають його потребою та мотиваційними діями для нього в різних життєвих ситуаціях спілкування.

У працях Т. Парсонса виділено два механізми (*соціалізованості*) інтеграції, які мають її забезпечувати, а саме: механізм соціалізації і механізм соціального контролю. У механізмі соціалізації він передбачав засоби, завдяки, яким іде засвоєння культурних зразків цінностей, мови, поглядів та дій. Цей механізм включає також стійкі міжособистісні відносини. До соціального контролю Т. Парсонс відносив засоби, які дають змогу упорядковувати ролі статусу в соціальних системах для зменшення негативних емоцій, напруги та неправильних дій у відносинах та поведінці суб'єктів [15].

Яскравим представником когнітивної моделі соціалізації є Ж. Піаже, який в своєму науковому доробку стверджував, що провідною лінією в соціалізації дитини є розвиток її моральних понять та пізнавальних інтересів. Він також стверджував, що розвиток дитини, її соціалізація в суспільстві залежать від внутрішніх особистих задатків, хоча безумовно існує і вплив зовнішнього середовища, в якому вона існує, але він незначний, і стосується змін біологічного чинника [17].

Відомий соціолог Е. Еріксон висловлював думку про те, що людина, яка входить до певної соціальної групи, сприймає життя, яке відбувається навколо неї, з точки зору саме цієї соціальної групи. Проте з часом у людини формується своє власне «Я». Тобто, у внутрішніх задатках людини іде стійкий процес формування «егоцентричності», на який не можуть вплинути, або впливають несуттєво довколишні зміни. Тобто, соціалізація, на його думку, не просто тривалий процес, який проходить кожний індивід, а вона має свої етапи, де кожен етап, в свою чергу, має свої завдання, які висувуються до певного віку та розвитку особистості.

На першому етапі входження індивіда в групове співіснування його зусилля, спрямовані на сприйняття та засвоєння правил, норм, що існують в цій групі. Цей період життя індивіда називають *адаптаційним*. Він не хоче відрізнятись від інших, він хоче бути таким як усі.

На другому етапі індивідуалізації у індивіда виникає потреба ствердження свого власного «Я». Він вже не хоче бути таким як усі; він хоче бути не таким як усі; він стає особистістю і намагається це довести.

У випадку, якщо група приймає особистісні прояви поведінки індивіда, то можна говорити про факт його соціалізації. Е. Еріксон стверджував, що критерії закономірностей *соціалізованості* індивіда можуть слугувати і для визначення результатів цього процесу, вони можуть бути віднесені до норми або відхилень від неї [6].

Роблячи огляд соціалізації дитини, П. Бергер і Т. Лукман виділяють два її типи. В основу цих типів вони покладають механізми, що впливають на процеси соціальних інституцій.

Первинному типу соціалізації надається ключове значення, бо він стосується сім'ї. У даному випадку дитина не має вибору значущих або головних інших, її ідентифікація (упізнання) відбувається автоматично. У цьому віці дитина сприймає світ своїх близьких як єдиний існуючий, тому він міцно закарбовується в її свідомості. Первинний тип соціалізації значно міцніше вкорінюється в свідомість дитини ніж вторинний.

Вторинний тип соціалізації з'являється в процесі вторинної соціалізації, коли дитина освоює нові соціальні структури.

П. Бергер і Т. Лукман прийшли до висновку, що відмінності між первинним і вторинним типом соціалізації полягають у результатах їх реалізації. Тобто, первинна соціалізація проходить повільно, спокійно, не емоційно, дитина ідентифікує себе зі своїми близькими, а вторинна – лише за умови взаємної ідентифікації, яка має на увазі обов'язкову, будь-яку і в будь-якій формі, комунікацію в групі людей [23].

Французькі науковці, зокрема Шомбар де Лов, розглядають соціалізацію як сукупність взаємовідносин особистості із суспільством, які виникають при інтегруванні особистості в соціальну групу людей. Він вивчав впливи соціальної групи на особистість і вплив особистості на соціальну групу людей. Особливо уважно розглядалися педагогічні аспекти соціалізації: це і послідовне засвоєння ролей, соціальне учнівство, місце моделей, розуміння зразків у цьому процесі, системи цінностей.

Згідно цього, він приходять до висновку, що соціалізація є надбанням здобутих людством ціннісних орієнтирів та соціального досвіду, які необхідні для виконання особистостями їхніх соціальних ролей [3].

Інший французький дослідник Е. Дюркгейм розглядав розвиток соціалізації як перебіг соціального буття людини. В основу свого концептуального бачення він поклав ряд ідей:

– суспільство займає позицію, яка стоїть над індивідами і контролює діяльність кожного з них;

– людська природа, яка може важко піддаватися соціалізації, може бути нестриманою, бурхливою, проте суспільству до снаги стримувати таких людей суспільною мораллю та контролювати під приводом загрози покарання.

Е. Дюркгейм характеризує два типи суспільства.

Перший тип спирається на родинні зв'язки – «тип простого суспільства», та другий тип, що спирається на розподіл соціалізаційних відносин і функцій –

«вторинний соціальний тип». Виходячи з цього, він виводить і два типи соціалізованості.

Перший тип соціалізованості вважає індивіда соціалізованим з тієї причини, що «не дивлячись на те, що він не має власної індивідуальності, він зливається разом із собі подібними в одному й тому самому колективному типі».

За другим типом соціалізованості індивіда визначається, що «маючи особистий образ і особливу діяльність, які відрізняють його від інших тією самою мірою, якою відрізняються інші від нього, а отже, залежить від суспільства».

Кожна група людей має певний зразок особистості, до якого вона прагне як з моральної, так і з фізичної точки зору, і який є загальним (універсальним) для всіх. Проте кожен індивід може набути свої відмінні від всіх інших виняткові особливості, які можуть стати для нього дуже суттєвими. За твердженням Е. Дюркгейма, для успішного розвитку суспільства необхідно, щоб її члени були у більшій мірі однорідні. Цей феномен досягається шляхом виховання членів суспільства. Суспільство починає виховувати дитину від її народження, що дає можливість виховувати в ній характерні для життєдіяльності суспільства звички, принципи та дії. Але це не може означати, що суспільство виховує однотипні особистості, які не мають своїх особистих рис. Е. Дюркгейм стверджує, що виховання гарантує різноманітність, оскільки воно саме є різноманітним і спеціалізованим. Загальноприйняті моральні основи засвоюються всіма людьми, бо вони спільні для всього людства. Такі устої мають стосунок не тільки до ставлення суб'єкта, до самого себе, вони покликані регулювати відносини в суспільній групі між суб'єктами. Сукупність моральних устоїв зберігається та підтримується всім суспільством та захищається суспільними інститутами [58, 59].

Саме суспільство виробляє певний ідеальний образ людини, який потім прагне досягти шляхом цілеспрямованого виховання. Проте кожна людина все одно має якісь особисті риси, відмінні від інших, тому й наслідки виховання і наслідки соціалізації в результаті будуть різнитися один від одного.

Таким чином по-перше, більшість науковців (Б. Скіннер, Т. Парсонс, Р. Мертон та ін.) схилиються до думки, що соціалізація – це процес пристосування людини до спільноти людей, в якій вона знаходиться, а по-друге, відбувається її входження в соціум. Науковці пропонують багато механізмів для пристосування особистості до вимог соціуму, культурних традицій і поведінкових норм соціального оточення. Проте всі вони висувають однакову головну і загальну мету соціалізації особистості, як найлегше входження особистості в її соціальне оточення [14, 16, 19].

Деякі науковці (Е. Дюркгейм, П. Бергер, Т. Лукман та ін.) в своїх теоріях намагалися відійти від процесу соціалізації, як від наслідування особистості життєвих норм суспільства. Вони віддають належне певній індивідуальності особистості стверджуючи, що кожен індивідуум має право на деяку унікальність та самостійні дії, але не виходячи із суспільних традицій та норм життєдіяльного суспільства [59,23].

Аналізуючи дослідження різних закордонних науковців, що займалися проблемами соціалізації, ми приходимо до висновку щодо неоднозначності підходів, до механізмів соціалізації особистості. Існує багато наукових течій, в яких науковці пропонують свої засоби, механізми пристосування особистості до соціуму, але ця проблема настільки складна і багатогранна, що і досі ведуться дискусії, висуваються нові педагогічні та психологічні підходи до її вирішення.

Питаннями соціалізації, визначеннями її сутності та місця людини в соціумі займалися і українські науковці та практики. Так, в середині ХХ ст. соціалізація особистості розглядалася ними, як входження особистості в соціальний простір шляхом пристосування до нього, особистість розглядалась, як цеглина в фундаменті соціального буття. Проте вже в другій половині, особливо наприкінці ХХ ст. у зв'язку з лібералізацією суспільства та початку поступу демократизації в ньому відбуваються зрушення в поступовому визнанні особистості як індивіда, який здатен на певні соціальні дії. (М. Лукашевич, І. Бех, Н. Коломінський, В. Онищук, Н. Лавриченко, А. Висоцька, С. Курінна та ін.) [129, 130, 25, 27, 29, 92, 149, 119, 38, 118 та ін.].

Питаннями соціалізації дитини, зокрема займався В. Онищук. Він стверджував, що розвиток мотивів навчання індивіда залежить від його соціалізованості та конкретних обставин, в яких проходить життя. Саме в процесі діяльності та набуття життєвого досвіду у індивіда формується його суспільна свідомість, внутрішня позиція, і разом з цим змінюються і формуються його соціальні мотиви.

Під *соціалізацією* особистості він розглядав входження індивіда в колектив своїх однолітків, яке здійснюється під професійним керівництвом педагогів, та направлено на розвиток його інтелектуальних й індивідуальних здібностей та засвоєння необхідних для нього знань і вмінь. Так, він стверджував, що виховання особистості, його успішна адаптація та соціалізація в колективі однолітків є процесом педагогічного керівництва пізнавальної діяльності. У процесі соціалізації виділяв наступні компоненти:

- постановка мети і завдань виховання;
- мотивація виховного процесу індивіда і формування в нього позитивного ставлення до цього процесу;
- актуалізація чуттєвого та корисного досвіду, а також опорних життєво-практичних знань;
- доведення до індивіда потрібних йому готових знань з поміччю різнобічних мовленнєвих і наочних переконливих засобів;
- забезпечення енергійної, активної пізнавальної діяльності індивіда стосовно отримання (пошук) нових різноманітних спілкувань, знань чи усвідомлення готової інформації;
- забезпечення активної співпраці індивіда в процесах уявлення суті (розуміння), синтезу й узагальнення одержаних навичок і вмінь;
- створення умов до сприйняття і засвоєння індивідом навичок і вмінь та їх практичного застосування в життєвих обставинах.

У своїх висновках В. Онищук стверджував, що для соціалізації індивіда в соціумі дитячого колективу, з погляду виховного процесу, дуже важливим є оволодіння навчально-пізнавальною діяльністю, яка має бути направлена на

свідоме і міцне оволодіння знаннями, навичками та вміннями, і перетворення їх в особисте надбання. Тобто, це міцне оволодіння знаннями, навичками й вміннями, які в подальшому мають перетворитися для дитини в «своє», особисте досягнення. Успішне виконання цих завдань залежить саме від виконання педагогами своїх професіональних обов'язків.

Вже на початку XXI ст. в Україні поширюється думка про некоректний розгляд соціалізації тільки як процесу «автоматичного прийняття індивідом вимог, функцій і ролей соціального середовища, способів соціального спілкування і взаємодії». Більш значними, популярними в суспільстві стають міркування про сукупність соціальних процесів, які дають змогу індивіду засвоїти і відтворити необхідні для його повноправного функціонування систему знань, цінностей і норми людського буття. Крім того, науковці, соціологи, психологи та педагоги, які розглядали питання соціалізації особистості, стверджують, що окрім засвоєння цінностей, знань і дій, які включають в собі цілеспрямовані, контрольовані, усвідомлені впливи на формування особистості, впливають також і спонтанні дії або процеси, які різним чином впливають на формування процесів соціалізації (Т. Кравченко, В. Кобильченко, О. Хохліна, І. Татьянчікова, Н. Макарчук та ін.) [108, 110, 111, 83, 84, 86, 88, 197, 198, 131 та ін.].

Так, М. Лукашевич у своєму навчально-методичному посібнику «Соціалізація, виховні механізми і технології» стверджує про те, що соціальна направленість виховання засвідчується також тим, що цей процес здійснюється у вигляді спілкування та взаємодії між індивідами виховання, і практично нездійснений без їх загальної діяльності. Виховний процес соціалізації пов'язується з повсякчасним порівнянням і оцінюванням взаємодії особистостей, як впливу виховного процесу один на одного, і саме він являється головним об'єктом цієї науки [129, 130].

Ще далі розвинули теорію виховного процесу в соціалізації особистості дослідники другого десятиліття, XXI ст. За їхніми висновками в реальному

процесі соціалізації особистість не тільки адаптується до соціального оточення, засвоюючи правила, дії та соціальні ролі, яким її навчали у готовому вигляді, але і навчається самостійному творенню чогось нового, змінюючи при цьому не тільки себе, а і соціум навколо себе, що змінює саму сутність соціалізації особистості в її теперішньому розумінні. У такому випадку соціалізація особистості переходить від пасивного процесу простої адаптації індивіда до рівня активної взаємодії особистості з соціальним середовищем. Такі відносини між особистістю і соціальним оточенням ведуть до змін як самої особистості, так і оточуючої соціальної дійсності.

Отже, для того, щоб індивідуум став соціально спроможним, йому потрібно засвоїти соціальні цінності, вміння, якості, навички тощо, і лише тоді він зможе стати корисним учасником соціальних відносин. Для цього особистість повинна сприймати соціальні відносини, як норму своєї життєдіяльності і свого особистого «Я».

Відповідно, звертаючи увагу на педагогічний процес соціалізації, український науковець Н. Лавриченко зазначав, що свідомо і цілеспрямована соціалізація є педагогічним завданням, і повинна розглядатися, як невід'ємний елемент навчально-виховного процесу [119].

Н. Коломинський розглядає самооцінку та самосвідомість дитини в якості показників її розвитку. Саме усвідомлення дитиною свого особистого «Я» та виділення себе в соціальній групі допомагає дитині соціалізуватися. У цьому випадку велике значення мають можливості самої дитини для правильної самооцінки, що в подальшому буде мати вплив на її вибір рольової гри та сприйняття, і засвоєння соціальних, моральних, дійових, ціннісних факторів суспільної групи, в якій вона знаходиться. Проте Н.Коломинський також відзначав, що у дитини з особливими освітніми потребами соціалізація проходить повільно, поступово, і тільки в результаті спеціального навчання, яке здійснюється в спеціалізованих дошкільних та шкільних закладах, або спеціально створених групах, класах при масових загальноосвітніх закладах навчання і виховання [92].

І. Бех стверджує, що «духовність передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі й зосередженість інтересів на моральній культурі людства». Ґрунтуючись на цьому вислові, можна стверджувати, що саме соціалізація дає людині можливість осмислювати розуміння свого існування в соціумі, і розуміння змін соціального оточення через зміни самого себе [25, 26, 29].

Так, В. Кобильченко, В. Бойчук наполягають на тому, що відповідальність за соціалізацію дітей повинні ділити між собою всі ті, хто має до цього пряме відношення, і входить в соціально-педагогічний устрій кожного інституційно-освітнього закладу, тобто, для цього необхідно саме педагогічне ставлення до рішення питань соціалізації, але насамперед відповідальність несе сама особистість з того часу, коли вона почне усвідомлювати своє «Я» і творити «Я» – концепцію. Все соціальне оточення дитини повинно сприяти росту її соціального потенціалу, створювати прийнятні умови для її успішного входження в соціум і нести відповідальність за це [89].

Процеси інтеграції дитини в соціум, яка потребує особливих умов навчання та виховання, О. Хохліна розглядає як її особистісне становлення в соціумі, маючи на увазі під цим самостійне прагнення дитини увійти в соціум, який її оточує. Дитина сама прагне стати членом того соціального оточення в якому вона знаходиться, знайти своє місце в ньому демонструючи всім свої можливості. Дитина сама має формувати спосіб життя бо має власний внутрішній світ, і тільки в такий спосіб в неї може сформуватися внутрішня самостійність, без якої неможлива її соціалізація в соціальному просторі [224, 225].

В. Кобильченко стверджує, що соціалізація дитини в більшості випадків забезпечується набором копінг-стратегій, які на відміну від неусвідомлених примітивних інстинктивних захистів можуть відноситись до свідомих способів подолання проблемної ситуації [88, 90, 91].

Соціалізація дитини також тісно пов'язана зі станом психічного здоров'я дитини, його настроєм та моральною ситуацією, яка склалася навколо неї. Вона

може характеризуватися такими чинниками, як відсутність співпраці, нереалістичність, егоцентризм. Це і викликає у дитини невпевненість в собі та загострення чутливості, що неминуче призводить до проблем у стосунках в групі дітей.

Соціальну компетентність дитини, її автономність визначає саме якість і стійкість ставлення до себе і інших. Позитивні відносини в групі завжди сприяють усвідомленню цілей і сенсу існування. Знаходячись в умовах позитивних відносин, дитина буде прагнути до особистого росту самоактуалізації. Високі досягнення дитини в цьому компоненті адаптаційного процесу означатимуть сформоване позитивне ставлення до себе і свого «Я», одержання задоволення від доброзичливих, довірливих відносин з оточуючими, викликатимуть бажання турбуватися про благополуччя інших, робити добрі, приємні речі. Все це, безумовно, буде говорити і про незалежність, самовизначеність, здатність протистояти зовнішньому тиску проявляти незалежність судження, високу саморегуляцію, соціальну компетентність.

Важливе місце в соціалізації дитини займає сімейне виховання. Це питання в своїх роботах розглядали І. Татьянчикова, Т. Кравченко, С. Курінна . Вони розглядали сім'ю як малу соціальну спільноту, в якій фактор соціалізації існує як необхідність сімейного співіснування. Сім'я має важливе значення в процесі виховання соціалізаційних відносин дитини, вони впливають на неї упродовж всього життя. Виховання в сім'ї має також великий вплив на засвоєння дитиною соціальних і моральних норм, формує ціннісні орієнтації.

До причин, які заважають процесам соціалізації дитини в сімейному колі, науковці відносять: несприятливі сімейні відносини та сімейні конфлікти як між самими батьками, так і між батьками і дитиною; незнання або недостатні знання технологій сімейного виховання; ігнорування культурою спілкування і т. ін. [197, 198, 108, 110, 111, 118].

А. Висоцька, Н. Макачук розглядають деякі питання соціалізації учнів у розрізі їхньої індивідуалізації. Головним чинником соціалізації вони висувають

питання самооцінки та самосвідомості учнів, які потребують особливих умов виховання [38, 131].

Так А. Висоцька стверджує, що ступень розвитку дитини залежить від стану її внутрішнього особистісного світу, від доступності чи замкнутості до навколишнього оточення, від тих протиріч, які спричиняють почуття неповноцінності. Платформа навчально-виховної роботи стосовно учнів з особливими освітніми потребами, має прогнозувати орієнтацію на підвищення їхньої соціальної позиції. Вони повинні усвідомлювати тимчасовість їхнього низького рівня і розуміти, що лише його психічні зусилля можуть забезпечити подальше зростання. Отже, корекційно-виховний процес у спеціальних школах-інтернатах має прогнозувати здійснення узгодженої, злагодженої соціалізації і пізнання учнем свого власного «Я» [38].

Н. Макарчук наполягає на важливості розуміння уявлень дитини про себе як особистості та правильної самооцінки, це важливо для її самостійного життя в суспільстві та вирішенні різноманітних соціально-особистісних проблем. Вона визначає, що чим більш правильною і самокритичною є самооцінка, тим вищою є і самосвідомість, саме це і є результатом становлення особистості. Адже саме самосвідомість регулює взаємовідносини особистості з оточуючим її соціумом [131].

Виходячи з усього вище сказаного, поняття «соціалізації» охоплює передусім соціальний розвиток особистості, який розуміється в культурології, соціології і філософії як довгостроковий процес операційного оволодіння дитиною певними програмами діяльності й поведінки, характерними для тієї чи іншої культурної традиції; як процес інтеріоризації індивідом суспільних знань, цінностей і норм; як процес засвоєння і активного відтворення індивідом соціального досвіду.

Отже, під терміном «соціалізація» розуміється процес входження дитини у нову соціальну спільноту, присвоєння нею нової системи цінностей, норм і відносин.

Водночас, соціалізованість – це результат довготривалого, комплексного процесу соціалізації дитини, який передбачає засвоєння та відтворення норм моралі, цінностей, традицій, знань і т. ін. Крім того, соціалізованість є і певним результатом, і певним внутрішнім чинником процесу соціальної адаптації дитини до нових для неї умов, суспільних норм та цінностей.

Соціалізованість розуміється дослідниками як сформованість певних особистісних рис, що задаються статусом, необхідних суспільству; досягнення особистістю певного балансу адаптованості і відокремлення в суспільстві.

Успішну соціалізованість забезпечують наступні характеристики особистості: здатність до зміни своїх ціннісних орієнтацій, вміння знаходити баланс між своїми цінностями і вимогами ролі при вибіркового відношенні до соціальних ролей; орієнтування не на конкретні вимоги, а на розуміння універсальних моральних людських цінностей [86].

Все це відбувається на основі спілкування, діяльності та відносин між дитиною та оточуючим її соціумом (педагогами, батьками та однолітками), і є однією з головних умов, яка забезпечує рівноправне існування у навколишньому світі.

Спираючись на теоретичні підходи В. Кобильченко на соціалізацію та соціальну адаптацію, та розроблену ним бінарну модель адаптаційного потенціалу особистості, ми включили в структуру нашої теоретичної моделі соціалізованості рефлексивний та структурний компоненти (рис. 1.1).

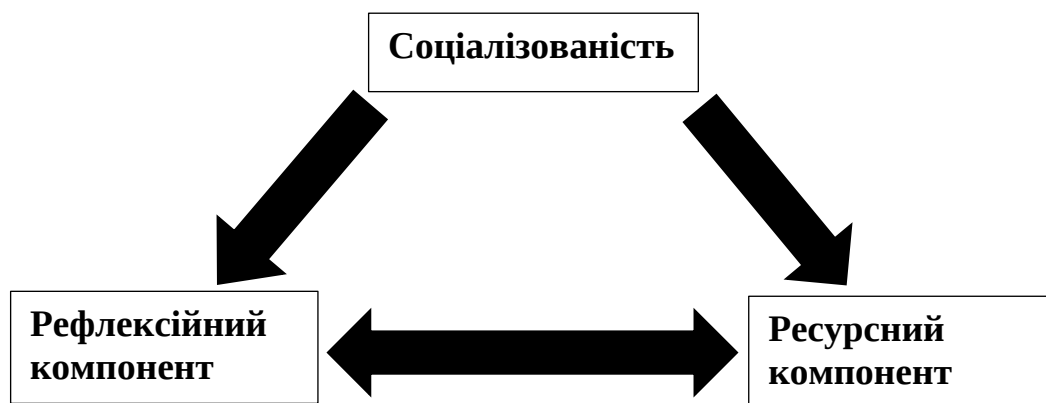


Рис. 1.1. Модель соціалізованості особистості

Рефлексивний компонент включає певні соціально-нормативні ціннісні установки, реалізація яких визначена усією сукупністю умов соціалізації та соціальної адаптації, як у суб'єктивному, так і в об'єктивному планах. Крім того, уявлення дитини про себе впливає на її здатність до повноцінної соціалізації, можливість успішної соціальної адаптації та інтегрування в соціум. Ставлення до себе та інших, ставлення до довколишніх умов та обставин мають важливе для дитини значення з погляду засвоєних нормативних уявлень про соціальне середовище.

Аналізуючи представлений у моделі ресурсний компонент соціалізованості, ми хочемо зазначити, що він у своїй основі спирається на збережені психічні процеси і функції, однак насамперед характеризується інтеріоризованим соціальним досвідом (соціальними уміннями та навичками, комплексом паттернів соціальної поведінки (поведінковий репертуар), соціальною орієнтацією, соціальним статусом тощо), позаяк ресурси – це засоби й способи соціалізації як довготривалого процесу.

1.2. Проблема формування соціалізованості у дітей старшого дошкільного віку в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі.

У житті кожної дитини важливу і відповідальну роль виконує оточуючий її соціум, завдяки йому, дитина засвоює нові зразки поведінки, пізнає навколишній світ.

Питання процесу соціалізації та формування соціалізованості у дітей дошкільного віку продовжують залишатись одними з найважливіших у наукових і суспільних громадах. Це обумовлено тим, що діти дошкільного віку, на думку науковців, долають один з найважчих етапів у своєму розвитку.

Д. Смелзер зазначав, що для успішної соціалізації необхідна дія трьох факторів: результати очікуваних сподівань, прагнення до зміни поведінки і

бажання відповідати цим сподіванням. На його думку процеси формування, відбуваються на трьох різних стадіях:

- ігрової – коли діти розуміють поведінкові відносини як виконання ролей;
- стадії групових ігор, де діти вчаться розуміти, чого від них чекають оточуючі [189].

Французький психолог Ж. Піаже також акцентував свою увагу на різних стадіях соціалізації, але доповнював і наголошував на розвитку саме пізнавальних структур особистості і їхньому наступному перетворенню в залежності від знань, умінь і практики соціальної взаємодії. Ці стадії не є сталими у визначеній послідовності, і можуть мінятися місцями одна з іншою: сенсорно-моторна (від народження до 2 років), операційна (від 2 до 7 років), стадія конкретних операцій (з 7 до 11 років), стадія формальних операцій (з 12 до 15 років) [17].

Більшість психологів і соціологів стверджують, що соціалізованість формується протягом усього життя людини, і що соціалізація свідомих школярів докорінно відрізняється від соціалізації дошкільників. Соціалізація школярів швидше змінює зовнішню поведінку, у той час, як соціалізація дітей дошкільного віку формує ціннісні орієнтації. У школярів процес соціалізації спрямований на набуття визначених навичок, соціалізація у дошкільному віці зорієнтована на мотивацію поведінки.

Важливе місце в адаптації та соціалізації дитини в групі своїх однолітків має «локус контроль». Це визначення пов'язано з роботами американського фахівця J. Rotter (1989). Він вивів цю ідею зі своєї концепції соціального навчально-виховного процесу і пов'язує її з оцінкою життєвих подій. У своїй концепції він говорить про необхідність формування системи узагальнюючих очікувань в процесі соціалізації. Дитина має зрозуміти, що гарна поведінка приведе до винагороди в конкретній ситуації.

J. Rotter стверджує, що «локус контроль» поділяє дітей на два типи формування особистістю своїх поведінкових стратегій взаємодії з оточенням. Перший тип інтернальний, це діти які плануючи свою діяльність, оцінюють свої особисті можливості, зусилля та вміння у досягненні поставленої мети. Другий

тип екстернальний, це коли діти переконані, що їхні невдачі або успіхи залежать від зовнішніх факторів, везіння, інших людей, випадковості тощо, і що вони не контролюють ці ситуації [18].

М. Снайдер (1998) вважав дуже важливим об'єктом соціалізації комунікативний контроль. Цей термін визначає поведінку дитини, її взаємодії в соціальному середовищі (в соціальній групі своїх однолітків). Він виділяв три ступені комунікативного контролю.

1. Він стверджував, що якщо дитина спроможна керувати своїми емоціями, реагувати на зміну ситуацій в спілкуванні, то це означає, що вона володіє високим комунікативним контролем.

2. Якщо дитина у спілкуванні щиро ставиться до інших, вона безпосередня, проте весь час намагається співвідносити свої дії з реакціями, поведінкою інших дітей, що її оточують, поводить себе стримано у своїх емоційних проявах – це середній комунікативний контроль.

3. Дитина, яка черезмірно розкута, її поведінка майже не піддається або незначно піддається змінам в залежності від ситуації спілкування з іншими дітьми, імпульсивна в своїх діях, в колективі, така дитина має низький комунікативний контроль [190].

В Україні питаннями соціалізації дітей займалися багато науковців. Ця проблема у педагогічній та психологічній науці вважалася однією з провідних у теорії та практиці. Адже саме соціалізація дитини в оточуючому її соціумі є головною рисою її особистого розвитку у підготовці до самостійної життєдіяльності.

Т. Кравченко відмічає, що зміст поняття «дитячо-батьківські відносини» включають в себе – підструктуру сімейних відносин, які в свою чергу містять в собі взаємопов'язані, проте нерівнозначні відносини: батьків до дитини – батьківське відношення (материнське і батьківське відношення), дитини до батьків – взаємовідносини, взаємовплив, активна взаємодія батьків і дитини, які позначаються термінами «дитячо-батьківське взаємовідношення», «дитячо-батьківська взаємодія». Ці відносини розглядаються як фактор, який впливає на

різні сторони розвитку дитини, головним чином на формування її індивідуальних особливостей, соціальний розвиток і психічне благополуччя. Також було відмічено, що процес соціалізації особистості дитини безпосередньо залежить від спілкування та взаємодії з батьками. Характер спілкування, варіанти батьківського виховання, їхня поведінка є чи не головною умовою формування соціалізованості особистості дитини. Проте з часом дорослішання дитини, цей вплив зменшується і на неї все більше починають впливати інші фактори оточуючого її соціуму [108, 111].

Особливо це помітно, коли дитина приходить у дошкільний заклад і потрапляє в інший невідоме їй соціальне середовище з педагогів та однолітків.

На цей час дитина набуває нових для неї соціальних зв'язків. Життя дитини стрімко входить в новий для неї навколишній світ, наповнюючи його новими відкриттями і новими знаннями. Це особливо важливий час, бо в цьому віці у дитини формуються соціальні навички взаємодії з однолітками та дорослими. Від того як дитина зможе в ньому адаптуватись, і буде залежати її подальше комфортне перебування в ньому.

Для дітей старшого дошкільного віку характерні рухлива активність, готовність до дії. Тому, за умов правильного спрямування діяльності дитини педагогами, така активність стає для них ефективним формуванням вмінь, засобом набуття особистісного і соціального досвіду. Проте бажання дітей цього віку часто бувають ситуативними, поведінка має риси нестримності, їм властива швидка зміна настрою. Моральні якості, які складають особистісно-духовне «Я» дитини, недостатньо стабільні: властивості не набули належної ваги, що в результаті викликає ряд труднощів у її соціалізації, а в подальшому і в соціалізованості в соціумі.

Теоретичні і нечіткі знання про соціальні ролі не дозволяють остаточно стверджувати про те, що діти їх опанували. У цьому віці вони грають ролі, але не поведуться відповідно до соціальних вимог. Дітей цікавить тільки ігрове освоєння соціального світу: хлопчики грають у війну, а дівчатка – у дочки-матері.

Для того щоб дитина дошкільного віку була підготовленою до шкільного життя, тобто була соціалізованою в суспільстві своїх однолітків, її соціалізація повинна починатися в дитинстві, коли приблизно на 70% формується людська особистість. Якщо дитина соціально не інтегрована в середовище однолітків, і втрачено дорогоцінний час, починаються незворотні процеси дезадаптації та десоціалізації. Адже саме у дитинстві закладаються підвалини соціалізації, і в той же час це найбільш незахищений її етап.

Таким чином початкова соціалізація та продовжена це якісно різні етапи.

Діти дошкільного віку і школярі розрізняються безліччю ознак: ростом, фізичною силою, розумовими здібностями й умінням їх з вигодою застосовувати, відношенням до небезпеки і ризику, співвідношенням розумових і емоційних компонентів, обсягом придбаних знань, здатністю учитися на власних помилках, умінням приймати правильні рішення в складних ситуаціях, прагненням брати на себе додаткову відповідальність.

Отже, від рівня соціалізованості дошкільника залежить його підготовка до життя у школі і далі у світі дорослих.

Найбільш важливим фактором, який має вплив на соціалізованість дитини дошкільного віку є виховний процес, який здійснюється основним інститутом соціалізації – закладом дошкільної освіти.

Заклад дошкільної освіти – це той життєвий простір, у якому дитина засвоює навички соціальної поведінки, оволодіває певними соціальними нормами, які виробило суспільство, досвід визначення і запровадження життєвих рішень. Дошкільний заклад, що є дуже важливим у нашому випадку, надає дитині можливість спілкування і взаємодії, не тільки з дорослими (педагогами), але й з однолітками, що також виступає як особливий і не менш цінний інститут соціалізації. Дитина, що відноситься до групи однолітків має можливість набути певну внутрішню та зовнішню самостійність, підтвердити своє «Я».

Безсумнівно, що освіта – важлива і обов'язкова умова соціалізованості дитини. У дошкільному закладі на перше місце виходить саме виховний процес, тому що сучасний дошкільний заклад спрямовує свої зусилля на всебічний

розвиток дитини як цілісної особистості, що здійснюється в контексті особистісного підходу, тобто, у фокусі навчально-виховного процесу дошкільного закладу знаходиться дитина, яка оволодіває знаннями, вміннями й навичками, які стануть у нагоді для неї не лише для пристосування до навколишнього середовища, а й допоможуть їй творчо реалізувати закладені здібності. Головним завданням дошкільного закладу, як і в подальшому, початкової ланки школи, на першому плані стоїть не навчання, а формування творчої, активної особистості, спроможної до самовдосконалення і самореалізації. Така особистість формується у процесі навчання і виховання. При цьому, як відмічає Т. Кравченко, провідною рисою дошкільця, як інституту соціалізації, є її відкритість перед суспільством, а зміст навчально-виховного процесу має гарантувати підготовку дітей до надбання ними, вмінь цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації, так і в інтересах оточуючого їх соціуму. Свідома і спрямована соціалізація – це найважливіше завдання дошкільного закладу, невід’ємна частина навчально-виховного процесу в інклюзивній групі дошкільного закладу на сучасному етапі [108, 109, 110, 111].

У процесі соціалізації А. Мудрик виокремлює ряд основних функцій групи однолітків:

– група приєднує своїх членів до культури спільноти, навчаючи поведінці. У ході спілкування з однолітками дитина (у старшому дошкільному віці) набуває певних поглядів, засвоюючи різні поведінкові норми і цінності. Це здійснюється, завдяки ідентифікації себе з групою і некритичному сприйняттю переконань, поглядів, стосунків і норм, які у неї переважають;

– група однолітків для дитини має важливе значення у процесі автономізації: у цей період відбувається часткове від’єднання від дорослих взагалі та від батьківського впливу зокрема;

– група однолітків репродукує сприятливі або несприятливі умови, прискорює або гальмує прийняття та засвоєння дитиною вікових завдань – розвиток самосвідомості, самовизначення, самореалізації та самоствердження, тобто, визначає змістовий бік рішення цих завдань. Стосунки у групі набувають

значної ролі у формуванні дитячого образу свого «Я», тож самооцінка дошкільника може бути як позитивною (якщо його прийняла група), так і негативною (якщо група його не приймає або тримає осторонь, на останніх ролях). По різному група може впливати і на самовизначення дитини. Знаходячи розуміння і допомогу однолітків, дитина може просуватися вперед, розвиваючи свої інтереси і нахили, набувати впевненості у собі, у своїй діяльності, і навпаки нерозуміння, відсторонення може сповільнювати або взагалі знищувати всі ті позитивні надбання, що у неї вже були.

Як бачимо, особливої вагомості у процесі соціалізації до здобуття дитиною соціалізованості набувають основні «фактори впливу», під дією яких дитина поступово переходить від позиції об'єкта соціального впливу до позиції активного суб'єкта, тобто, дитина в решті-решт стає соціалізованою в своєму соціумі [138, 139].

Головними складовими педагогічної системи здійснення соціалізації і доведення вмінь, навичок і діяльності дитини до стадії соціалізованості розглядалися у працях А. Капської, Т. Алексеєнко, І. Рогальської, Н. Головановою та ін.. Підкреслюється, що саме внутрішня нерозривність всіх складників педагогічної системи допомагає дитині засвоювати соціальний досвід, формує у неї низку соціальних якостей, знань, вмінь, належних навичок і збуджує її внутрішній потенціал для можливості становлення дитини рівноправним, дієздатним учасником соціальних відносин, навчає діяти всупереч несприятливим життєвим обставинам [82, 21, 172, 173, 45].

Т. Алексеєнко вважає, що мета соціально-педагогічної діяльності, яка спрямована на соціалізацію дитини має бути спрямована на:

- допомогу в адаптації і успішній соціалізації, через допомогу дитині у сприйнятті соціальних норм і цінностей;
- створення умов для психологічного комфорту і безпеки дитини;
- забезпечення потреб дитини в умінні ефективно вирішувати життєві негаразди;

– запобігання та попередження негативних явищ у сім'ї, дошкільному закладі.

Гарантування кінцевого результату соціалізації – соціалізованості дитини ґрунтується на певних педагогічних принципах, які віддзеркалюють закономірності та працюють у навчально-виховному процесі розбудови становлення індивіда. Соціалізація як педагогічний феномен в своїй основі має дидактичні (систематичність, послідовність, доступність, цілісність, індивідуальний підхід, наочність та практична спрямованість), виховні (виховання у діяльності та спілкуванні, гуманізація, цілісність виховного процесу, виховання у колективі та через колектив, природовідповідність, опора на позитивне) принципи. Поміж виховних принципів, принцип гуманізму набуває виняткового значення. Він в даному випадку є найбільш важливим у соціально-педагогічній діяльності дошкільних закладів. Під цим принципом мається на увазі опора на позитивні якості особистості, оптимістичні передбачення в набутті дитиною соціальних знань та умінь, віри в її потенційні можливості, успішне засвоєння школи життя [21].

Точка зору А. Капської на формування якісних ознак соціалізації визначається так: що робити і якими методами? На погляд автора, суть процесу соціалізації у доступній соціально-педагогічній системі не задовольняється лише його проявами в поодиноких видах діяльності. Він має бути всеосяжним і діяти в усіх сферах життєдіяльності людини (особистій, сімейній, навчальній, трудовій, неформальній) і характеризувати сенс соціально-педагогічної роботи, а саме:

– всебічно сприяти, допомагати окремій людині чи групі людей, які потребують допомоги у складних життєвих обставинах, шляхом консультування, підтримки, реабілітації та інших видів психологопедагогічних послуг;

– слугувати підтримкою при активації потенціалу самопомочі людини;

– наполегливо працювати у напрямі впливу на формування і реалізацію соціальної політики на різних рівнях, з метою захисту соціально безпечного середовища життєдіяльності людини, організації системи допомоги людям, які потрапили у складні життєві обставини [82].

Сутністю змісту соціалізації І. Рогальська вважає засвоєння дітьми певних соціальних ролей, що в подальшому дасть їм можливість стати носіями суспільних стосунків, сформувані особисті цінності, орієнтації та установки, а також удосконалювати якості їхніх індивідуальностей [172, 173, 174].

Огляд засобів дидактико-методичного забезпечення соціалізації за Н. Головановою передбачає аналіз елементів соціального середовища, які впливають на соціалізованість суб'єкта на всіх рівнях. На першому рівні рушійною силою педагогічного впливу у процесі соціалізації стають такі фактори як соціальне життя суспільства, культурні умови, демографічна ситуація. На другому – інститути соціалізації: сім'я, дошкільні заклади, однолітки, школа, засоби масової інформації. На третьому – стосунки: дитина - дорослі, дитина - дитина, людина - людина. Складники, які мають бути задіяні в усьому процесі соціалізації, з точки зору педагогічного аналізу, це суб'єкт і об'єкт соціалізації, що при сприятливих умовах та наполегливій роботі має привести до успішної соціалізованості суб'єкта [45].

Науковці прийшли до висновку про те, що соціалізація у дітей старшого дошкільного віку передбачає:

- ⊖ формування базових ціннісних орієнтацій та створення передумов для засвоєння ними соціальних норм;
- ⊖ прищеплення норм соціалізації на порівняно однозначному виконанні правил;
- ⊖ формування навичок мотивації поведінки;
- ⊖ запровадження соціалізації у суспільно організований педагогічний процес дошкільних установ, у ситуації колективної діяльності, спілкування і творчості дітей.

Після уведення вищезазначеного у дошкільному закладі і засвоєння дитиною можна говорити про соціалізованість дошкільника в соціальній групі однолітків.

Діти, які потребують особливих умов виховання та навчання, в багатьох випадках бувають ізольовані від суспільства або знаходяться в оточенні таких самих дітей і у соціальному плані дуже програють. Їм не вистачає зовнішнього

спілкування з однолітками з нормотиповим розвитком, вони не отримують всебічних соціальних навичок ані в спілкуванні, ані в поведінкових відносинах, і тому в подальшому старшому дошкільному віці, коли потрапляють у дошкільний заклад, бувають ізольовані в однорідній соціальній групі своїх однолітків.

Проблема соціалізації дитини з особливими освітніми потребами в корекційній педагогіці розглядалася науковцями з різних сторін. (А. Висоцька, Н. Макарчук, В. Кобильченко та ін.).

А. Висоцька, Н. Макарчук розглядають деякі питання соціалізації учнів у розрізі їхньої індивідуалізації. Головним чинником соціалізації вони висувають питання самооцінки та самосвідомості учнів, які потребують особливих умов виховання.

Так, А. Висоцька стверджує, що рівень розвитку дитини, яка потребує особливих умов виховання, залежить від стану її внутрішнього особистісного світу, від доступності, щирості чи замкнутості до навколишнього світу, від тих протиріч, які спонукають до почуття неповноцінності. Платформа навчально-виховної роботи стосовно дітей з особливими освітніми потребами має прогнозувати орієнтацію на підвищення їхньої соціальної позиції. Вони повинні усвідомлювати тимчасовість їхнього низького рівня і розуміти, що лише його психічні зусилля можуть забезпечити подальше зростання. Отже, корекційно-виховний процес має прогнозувати здійснення узгодженої, злагодженої соціалізації і пізнання учнем свого власного «Я» [38].

Н. Макарчук наполягає на важливості розуміння уявлень дитини про себе як особистості та правильної самооцінки, це важливо для її самостійного життя в суспільстві та вирішенні різноманітних соціально-особистісних проблем. Вона визначає, що чим більш правильною і самокритичною є самооцінка, тим вищою є і самосвідомість, саме це і є результатом становлення особистості. Адже саме самосвідомість регулює взаємовідносини особистості з оточуючим її соціумом [131].

В. Кобильченко у своїх дослідженнях розглядає психологічні основи формування соціальних компетенцій у дітей з вадами зору, розкриває

особистісно-розвивальний потенціал психологічного направлення підготовки дошкільників і школярів до соціалізації, ґрунтовність спеціально організованого порядку роботи з подолання різних перепон їхньої інтеграції в оточуючий їх соціум.

Так зокрема В. Кобильченко стверджує, що про рівень адаптованості дитини в групі можна судити за рівнем її фрустраційних реакцій.

Фрустрація – це особливий психічний стан, який виражається в особливостях переживань і поведінки, що викликані об'єктивно непереборними труднощами (які можуть лише суб'єктивно сприйматися), що виникають на шляху до досягнення поставленої мети.

Важливо, щоб в таких ситуаціях педагог вчасно помітив фрустраційну ситуацію і допоміг дитині протистояти їй, допоміг протистояти ситуативним (життєвим) труднощам, виховував у дитини здатність переживати невдачі, тобто, виховував в неї фрустраційну толерантність.

Однією з дитячих реакцій на фрустраційну ситуацію є агресія. Також є і інші види фрустраційних ситуацій, у яких відстрочені у часі адаптивні відповіді, механізми і процеси. Щоб сформувати вироблення таких відповідей, дитині потрібен певний час.

Будь яка захисна реакція дитини, особливо якщо вона вже є для неї звичною і автоматизованою, може бути як безпосередньою (автоматичною), так і відстроченою. Таким чином, деякі реакції дитини не потребують великого відтермінування для їх використання, а інші навпаки є відстроченими за своєю природою. Але в цілому і тип захисту, і інтенсивність, і тривалість захисних адаптаційних процесів залежить не тільки від змісту фрустраційної ситуації для дитини, індивідуального осмислення фрустраторів, а і від вміння дорослого надати йому необхідну допомогу у подоланні фрустраційної ситуації [84, 86, 91].

Отже, особистісний адаптаційний потенціал дитини не є її вродженою якістю, він здебільшого формується у виховному процесі та навчальній діяльності при наявності позитивної мотивації. Чим більша зацікавленість мотивацією, тим успішніше проходить адаптація, а у подальшому соціалізація особистості в групі.

Уявлення про соціалізованість дитини складається на основі теоретичного аналізу властивостей особистості, які мають забезпечувати успішність адаптації в соціальному середовищі. Адаптаційний матеріал складається з комунікативних здібностей, адаптивності, комунікативної спрямованості дитини, нервово-психічної стійкості, інтернального локус контролю, моральної нормативності, невисокого невротизму і екстравертності.

Аналізуючи публікації, присвячені адаптаційній спроможності, соціалізованості дитини, можна сказати про зростаючу кількість вживання цих термінів при формуванні та констатації адаптаційних можливостей та соціалізації особистості.

Сукупність якісно своєрідних індивідуально-психологічних властивостей дитини визначається як адаптаційний матеріал під час соціалізації, проте його набір у різних дослідженнях вчених доволі різниться. Різноманіття визначення даного матеріалу та суперечності в поясненні його цінності зумовлюють певні труднощі у виділенні закономірностей формування, факторів і загальних властивостей соціалізації.

В. Синьов розглядає соціалізацію у контексті спеціальної логічно-закономірної діяльності— виховання, яке керує перебігом процесу соціалізації та покликане організувати готовність функціонування людини до виконання соціально і особистісно значущих видів діяльності й поведінки. Тому корекційне виховання спрямовується на вирішення проблем соціалізації, має прогнозувати вивчення і реалізацію вирішальних першорядних питань: надбання людиною соціальних якостей, які потрібні для життєдіяльності у соціумі, який його оточує, залучення дитини до соціальних стосунків, здійснення тих або інших соціальних ролей на різних вікових щаблях розвитку; відношення особистості «як людини серед людей»; забезпечення соціалізації у важливих сферах життєдіяльності людини як особистості (самосвідомість, діяльність, спілкування); виконання ціленаправлених впливів які відбуваються через спеціальні організовані форми (педагогічні освітні та позаосвітні формації) [183, 184].

Діти із ЗНМ (загальним недорозвитком мовлення) відчують особливі складнощі в адаптації та соціалізації в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

Слід відмітити, що вивчення зазначеної проблеми передбачає визначення психолого-педагогічних основ, забезпечення соціалізованості дітей із ЗНМ. При аналізі поглядів науковців різних напрямів (психологічного, загальнопедагогічного, соціологічного) на питання соціалізації та соціалізованості дошкільників спостерігається багатовекторність теоретичних засад, підходів, широке коло тлумачень. Різні підходи до аналізу таких різнобічних процесів як соціалізація і соціалізованість, в яких діють складні соціальні, педагогічні, соціально-психологічні, соціокультурні та інші механізми, мають підстави. Тому існування різних визначень соціалізації, а від того і соціалізованості, які відображають окремі аспекти цього перебігу процесів, виступають інструментами аналізу конкретного ходу формування особистості у дошкільників із ЗНМ.

Ю. Рібцун доводить, що діти із ЗНМ значно відрізняються у своєму онтогенезі від дітей з нормою. Етапи їхнього розвитку не можна співвіднести а ні за клінічною, а ні за психолого-педагогічною картиною.

ЗНМ – складне мовленнєве порушення, при якому у дитини з нормальним слухом затримуються та викривляються усі компоненти мовлення, внаслідок чого різні ланки мовленнєвої системи тривалий час залишаються несформованими. . Мовленнєвий недорозвиток може проявляти себе у дітей в різних ступенях: від повної відсутності мовленнєвих механізмів спілкування до розгорнутого мовлення дитини з деякими рисами лексико-граматичного та фонетичного недорозвинення.

Діти старшого дошкільного віку із ЗНМ мають порушення у формуванні різних видів сприймання, які спричинені:

а) локальними ураженнями незорових зон кори головного мозку (лобна частина, зона перекриття аналізаторів тощо) (за даними енцефалограм) (24,0%);

б) когнітивною неспроможністю, що проявляється у перебігу зниження головних пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення) та затриманням

загальних темпів психічного розвитку, недостатністю (мізерності) інтелектуальної дії прогнозування (12,0%);

в) браком знань та вмінь щодо наполегливої роботи з наочним навчальним матеріалом, низькою сформованістю виконання пізнавальних, орієнтувальних, ігрових дій, обмеженістю розуміння про навколишній світ (72,0%) [169, 170, 171].

І. Брушневська визначила особливості формування комунікативного складника мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із ЗНМ. Вона виявила, що ці діти мають особливий, характерний для них розвиток деяких пізнавальних процесів та їхніх структурних компонентів, слабкий розвиток багатьох формацій мовленнєвої діяльності, які складають підґрунтя деформованих комунікативних інтеракцій дітей зазначеної категорії, зацентувала увагу (за даними статистичної обробки) на характерній недостатній сформованість різних категорій вербального та невербального прогнозування, як індикативної частини комунікативного фрагменту мовленнєвої діяльності.

Вона визначила певні психологічні процеси, які дали можливість виділити три групи дітей:

1) діти з порушеннями мовленнєвого розвитку та особливостями зорової модальності;

2) діти з порушеннями мовленнєвого розвитку та своєрідностями розвитку процесів уваги;

3) діти з порушеннями мовленнєвого розвитку та особливостями мнестичних процесів.

Спілкування дітей з мовленнєвим недорозвиненням насамперед характеризується станом мовленнєвого розладу. Порушення, знижена активність діяльності спілкування при загальному недорозвитку мовлення (ЗНМ) головним чином визначається тим, на скільки глибинний мовленнєвий розлад у дитини, це обумовлено незрілістю її мотиваційно-потребової сфери [35].

О. Слепович зауважує, що діти з важкою мовленнєвою патологією намагаються триматися осторонь спілкування з іншими особами, жадають самотності. Діти дошкільного віку з порівняно незначними мовленнєвими

порушеннями не прагнуть до спілкування, вони виділяються своєю пасивністю, мінливістю, спілкуються вибірково, віддають перевагу дорослим. Порушення мовлення стають на заваді повноцінного спілкування. Як наслідок – зменшення необхідності в спілкуванні, байдужість до контактів з іншими, негативізм.

Старші дошкільники з мовленнєвим недорозвитком, як правило, дуже інертні, байдужі до спілкування, безініціативні. Вони не намагаються брати участь у бесідах і, тільки завдяки зовнішньому спонуканню, вступають у співпрацю; у третини з них відсутні повністю або частково мотивація і наполегливість у спілкуванні. Вони бувають дратівливими, коли інші діти намагаються залучити їх до співробітництва у спільній грі, усамітнені і небалакучі, коли діти у своїй більшості виявляють дружні відносини один до одного, прагнуть до гуртових, спільних форм діяльності. Більшості дошкільникам із ЗНМ притаманне зниження мотивації у спілкуванні, що проявляється у нездатності підтримувати бесіду, у заохоченні співбесідника до її продовження. Отже, зниження мотиваційної потреби в спілкуванні, яке властиве більшості старших дошкільників із ЗНМ, проявляється в невмінні підтримувати розмову, стимулювати співрозмовника до її продовження.

Провідною мотивацією, що спонукає до спілкування у дошкільників із ЗНМ, виступає зацікавленість до групової гри, схвальна поведінка дитини в групі та її успіхи. Найчастіше спонукає дітей до вибору взаємного спілкування – позитивна оцінка їхньої діяльності педагогом. При оцінюванні дітьми своїх однолітків, частіше за все виступає оцінний коментар педагога. У своїй більшості дошкільники віддають перевагу тим одноліткам, які виділяються серед інших фізичною силою, зовнішнім виглядом, особистісними якостями (вродливий, нежадібний, не злий). При цьому недостатньо або зовсім не звертається увага на сумління, моральні норми товариша. У більшість дітей виникають труднощі при поясненні вибору.

Важливим чинником ступеня дитини до діяльності спілкування виступає її взаємодія з дорослими, відношення дорослих до неї як до індивідуальності сприймання та врахування дорослими досягнень дитини у сфері комунікативної

необхідності. Мотивацією до взаємної діяльності дитини і дорослого виступає перш за все розбірливість та зрозумілість мовленнєвої діяльності дитини, обставини, у якій вона здійснюється, а також відношення самої дитини до співпраці. У таких дітей здебільшого переважає намір уникання неуспіху, невдачі. Комплекс поведіння уникнення невдач утворюється на тлі безперервних негативних переживань, стресів із-за особистої неуспішності. Це підтверджується результатами визначення ключових форм спілкування. Незначне число дошкільників старшого віку (5-6 років) прагне до взаємодії з дорослими на рівні позаситуативно-пізнавальної форми спілкування. Вибір обставин мовленнєвої діяльності найчастіше пов'язаний з читанням книжок. Вони з цікавістю слухають прості оповідання, казки, які їх захоплюють, задають питання під час читання. Проте розмова за наслідками прочитаного підміняється зверненням дитини прочитати ще або пригадуванням добре відомої казки, яка йому подобається. Здебільшого у них не виходить переказ почутого від того, що несформована репродуктивна фаза монологічного мовлення.

Царина взаємних відношень дитини з батьками і педагогами важлива й, як правило, послуговується позитивними відношеннями. Більшість дошкільників із загальним недорозвитком мовлення виявляють позитивну спрямованість по відношенню до дорослих, це і довіра, і впевненість у любові батьків і вихователів. Вони здебільшого правильно оцінюють ставлення дорослих до себе, проте дуже чутливо ставляться до зміни настрою дорослого, що стає причиною емоційних переживань [187].

I. Казіна у своєму дослідженні виділяє декілька груп батьків - з відповідним ставленням, у залежності від сприймання недоліку дитини (які розуміють існування у дитини мовленнєвого порушення, можливість потенційного шансу його подолання спільними зусиллями), і неадекватним ставленням до недоліку дитини. Останні не бажають сприймати недолік дитини або чують дефекти мовлення, але не надають їм значення, бо на їх думку, вони з часом самі зникнуть або тримаються думки, що з такими недоліками можна безпроблемно прожити. Деякі батьки перевищують міри впливу на дитину під час виправлення дефекту,

вони безперервно нагадують про мовленнєві недоліки, вимагаючи виправлень мовлення. Зазначене вище засвідчує про емоційну нестабільність дитини із ЗНМ в колі батьків, вони знаходяться у постійних переживаннях, які завдають шкоду дитині з приводу їхніх стосунків.

Старші дошкільники з мовленнєвим недорозвитком далеко не завжди розуміють настрій дорослих й однолітків, здебільшого не розуміють мімічні жести інших дітей, їм важко при виконанні пантомімічних етюдів. Їхні жести збіднілі, невиразні, вони неактивні, їх рухи найчастіше не диференційовані. При визначені емоційного стану інших дітей вони плутають емоції смутку, подиву, страху, злості.

Науковець Л. Соловйова умовно поділила п'ятирічних дітей із ЗНМ за диференціацією їхньої поведінки :

1) діти, у яких немає вираженої зацікавленості у взаємодії з дорослими, але вони активні в процесі виконання завдань, можуть зважати на обставини спілкування;

2) діти, які мають зацікавленість у контакті, але не можуть правильно враховувати обставини спілкування (звертаються до педагогів на «ти», свої прохання висловлюють у наказовому тоні, вимагають негайної відповіді на запитання і, недослухавши її, запитують про щось інше, не відкликаються на звернення педагога);

3) діти, які дуже переймаються своїм мовленнєвим недоліком, постійно відчують сором'язливість, страх перед співбесідником; такі діти здебільшого розмовляють пошепки, при розмові відводять очі убік, постійно знаходяться у стані напруження.

Під час ігор діти із ЗНМ рідко використовують фразове мовлення. При звертанні до дорослих або однолітків такі діти найчастіше використовують жести або міміку: питальний погляд, усмішку, наближення, смикання за одяг, жест-прохання і т. ін. Мовленнєве спілкування виникає тільки при потребі під час гри, воно епізодичне і непов'язане з роллю, самі висловлювання відрізняються збідністю функціонального змісту [191].

О. Слепович говорить, що самооцінка дитиною власного стану, його оцінююче ставлення до існуючого дефекту, реагування на свій дефект затримують, дестабілізують власний розвиток та, безпосередньо, впливають на міжособистісні взаємини і на спілкування в оточуючому його соціумі [187].

Т. Волковська, Г. Юсупова поділяють старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення на три групи, в залежності від ступеня вболівання дитиною за свій мовленнєвий дефект і залежною від дефекту виразністю порушень мовленнєвого спілкування:

1) діти, яких не турбують переживання із-за мовленнєвих дефектів, вони сміливо і енергійно вступають у контакт із однолітками і дорослими;

2) діти із незначними проблемами у встановленні контакту, але при цьому не дуже бажають взаємного спілкування, вони відповідають на запитання односкладовими відповідями, шукають приводу для уникнення ситуацій які потребують застосування мовлення;

3) діти, що негативно відносяться до мовленнєвих контактів, уникають контактів з дорослими й однолітками.

Усвідомлення мовленнєвих вад (особливо тяжко, коли відбувається фіксація дитини на мовленнєвому недоліку) викликає у неї невпевненість у своїх силах, вони стають відлюдкуватими, вразливими, знервованими, стурбованими, у них виникає ворожість до осіб що їх оточують, все це збільшує реакцію негативізму в спілкуванні – головним чином з однолітками.

О. Слинко за результатами спостережень міжособистісних відносин старших дошкільників із ЗНМ, вирізняє дві групи дітей.

Перша група – це діти, які активні, залюбки вступають в контакти з оточуючими їх людьми, легко входять в нове коло спілкування, бажають підкреслити своє «Я» у спілкуванні серед однолітків, проте не завжди мають позитивні особистісні якості.

Друга група – це діти, яким важко встановлювати контакти з однолітками, вони погано пристосовуються до змін ситуацій, віддають перевагу спілкуванню лише з одним або найбільше кількома однолітками, грають у спокійні ігри. У

деяких дітей фіксується мовленнєвий негативізм, тому кількість осіб, з якими вони спілкуються, дуже мала.

Взагалі, діти з недорозвитком мовлення розвиваються за тими самими закономірностями формування міжособистісних відносин у спілкуванні, що і діти, які мають норму. Втім міжособистісні відносини дітей, що мають норму у своєму розвитку детермінуються особистими якостями. Провідними чинниками встановлення статусного стану дитини з мовленнєвим недорозвитком у соціумі дитячого колективу є рівень дефекту та його розвиток пізнавальної діяльності.

Діти, які опинилися у негативних статусних категоріях, як правило, мають невеликі можливості мовленнєвого й психічного розвитку, що в свою чергу призводить до низького рівня сформованості комунікативних умінь і навичок. Беручи до уваги те, що такі діти також можуть мати позитивні риси характеру у наслідку однак проявляється рівень їхнього дефекту, вони пригнічені, бідолашні, здебільшого ізольовані, рідко беруть участь в іграх, усамітнюються, замикаються у собі, а буває проявляють негативне поведження, від того ще більше віддаляються від своїх однолітків. Становище дитини з мовленнєвим порушенням в групі цілком залежить від оціночних коментарів педагогів.

Діти із загальним недорозвитком мовлення стикаються з великими труднощами при формуванні мовленнєвого поведження, що не сприяє їхньому спілкуванню та міжособистісним відношенням з оточуючими особами, а насамперед спілкуванню з однолітками. З погляду цих соціально-психологічних особливостей їм набагато складніше знаходити і підтримувати зв'язки у групі однолітків, їм легше і цікавіше спілкуватися з дорослими.

Царина мотиваційних потреб ігрової діяльності у дошкільників з мовленнєвим недорозвитком ще не вибудована, вона хітка і тільки будується. Такі діти хоча і виявляють цікавість до спільної гри з однолітками, проте не здатні самі її організувати, у них набагато зменшена потреба у цьому. При намаганнях залучити дитину в сюжетно-рольову гру з однолітками, з завданням певних дій, в одній із ролей спостерігається повна відсутність емоційних реакцій дитини під

час ігрових дій. Дитина не бажає і у подальшому приймати участь у іграх однолітків [188].

Досліджуючи процеси розвитку дітей із порушеннями мовлення, науковцями І. Левченко, І. Марченко, Г. Юсупова було виокремлено ряд особливостей, які проявляються у заниженій самооцінці, комунікативних порушеннях, виявах неспокою й агресивності. Відштовхуючись від ставлення дітей дошкільного віку з мовленнєвим недорозвитком до своїх мовленнєвих недоліків і рівня комунікативних порушень, їх поділили на три групи:

1) діти, яких не турбує особистий мовленнєвий дефект, тому вони не зазнають утруднень у мовленнєвому спілкуванні; вони активно взаємодіють з дорослими і ровесниками, енергійно вступають у взаємодію з однолітками і дорослими, застосовуючи невербальні засоби спілкування;

2) діти, які мають труднощі під час спілкування і налагодження контактів з оточуючою їх спільнотою, вони не бажають спілкуватися з оточуючими, обминають ситуації, в яких необхідно використовувати мовлення. Під час гри застосовують невербальні засоби спілкування, боліче переживають свій мовленнєвий недолік;

3) діти, які страждають мовленнєвим негативізмом ухиляються від спілкування, тримаються осторонь від однолітків і дорослих, часто бувають агресивними, відлюдькуваті, мають занижену самооцінку.

Виходячи з усього вище сказаного, можна зробити висновок про те, що одним з головних продуктів комунікативної діяльності, стосунків з оточуючими є уявлення про себе, ставлення до себе взагалі або лише до деяких боків своєї індивідуальності, до свого функціонування в соціумі. Із-за мовленнєвого недорозвитком, нестачі знань, вмінь різних форм суспільної взаємодії, дошкільники із загальним недорозвитком мовлення мають великі труднощі у вербальній самопрезентації складників самосвідомості, здебільшого психічного й соціального «Я». У більшості випадків діти не можуть дати критичної оцінки своїм можливостям, як правило, вони переоцінюють їх. Здебільшого неупереджена особистісна характеристика не співпадає із самооцінкою. Діти не

виділяють і не оцінюють велику частину своїх рис характеру; частіше за все їх увага не звертається на негативні риси, в той час, як позитивні переоцінюються. Відношення дитини до себе формується під впливом оцінювання і точки зору дорослих, які мають на неї вплив.

Говорячи про процеси соціалізації та соціалізованості неповносправної дитини із ЗНМ в групі її однолітків з нормою у розвитку ми маємо на увазі такі дитячі здібності, які дозволятимуть дитині швидко і адекватно долати проблемні ситуації, що даватиме їй можливість нормалізувати свої взаємовідносини з іншими дітьми. Тому дитину потрібно привчати до відповідальності за її поведінку, до етичних норм, дружелюбності до оточуючих, відповідальності за свої дії тощо. Результатами роботи дорослих в дитячому колективі, в розумінні соціалізованості дитини із ЗНМ можна вважати те, що дитина набула систему способів, які дозволятимуть їй справлятися зі схожими проблемними ситуаціями, тобто дитина набула досвіду, має відповідні знання та вміння і може самостійно приймати адекватні рішення.

Отже, соціалізація дитини із ЗНМ передбачає наявність відносин дитини й інституту закладів дошкільної освіти, які відіграють вирішальну роль у її розвитку. Такими відносинами упродовж всього періоду становлення особистості стають відносини зі світом дорослих. Ці відносини мають перспективний, прогнозований характер, вони сприяють формуванню нової соціальної позиції дитини, допомагають їй дорослішати і знаходять своє відображення у провідному виді діяльності на певному етапі соціалізації. Безумовно, існування таких відносин обумовлено перш за все тим, що дитина не може ні фізично, ні психологічно існувати без дорослих, його думки, почуття і переживання похідні від життєвого світу дорослих.

1.3. Інклюзивна група як інститут соціалізації дітей з мовленнєвими порушеннями.

У сучасному освітньому просторі проблемі інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами приділяється значна увага, а відтак і гостро

порушується питання соціалізації та соціалізованості таких дітей в оточуючому їх соціумі. Цю проблему розглядали в різний час науковці багатьох країн А. Маслоу, Шомбар де Лов, Е. Дюркгейм, Л. Колберг, Ф. Гидингс, Дж. Харві, Т. Жулковська К. Стаффорд, Т. Персонс, А. Бандура, Д. Деплер, Дж. Ротер, Т. Лорман, Д. Деппелр, Д. Харві, М. Барнс, Р. Мертон, та ін. [133, 3, 58, 59, 8, 7, 221, 67, 15, 16, 215, 4, 18, 128, 2, 1 та ін], а також українські науковці (В. Засенко, І. Гладченко, Т. Сак, А. Мудрик, І. Тат'янчикова, О. Таранченко, І. Бех, Т. Кравченко, Н. Голованова, А. Колупаєва, В. Кобильченко, І. Омельченко, Н. Софій, С. Литовченко, А. Висоцька, О. Хохліна, Г. Мерсіянова та ін. [72, 73, 75, 76, 43, 179, 180, 138, 139, 197, 198, 199, 200, 201, 25, 27, 108, 110, 45, 94, 95, 97, 83, 84, 86, 145, 146, 192, 193, 123, 125, 38, 224, 225, 134].

Так, французький науковець Шомбар де Лов розглядав права кожної особистості в суспільстві як сукупність взаємовідносин кожної особистості із суспільством, що відбуваються при інтегруванні особистості в соціальну групу людей. Він вивчав впливи соціальної групи на особистість і вплив особистості на соціальну групу. У відповідності з цим він зробив висновок, що кожна особистість має право на вивчення і засвоєння людських надбань та соціального досвіду для здійснення своєї особистої ролі в соціумі [3].

Інший французький дослідник Е. Дюркгейм розглядав розвиток соціалізації як перебіг соціального буття людини. В основу свого концептуального бачення він поклав ідеї, які проголошували твердження, що суспільство займає позицію, яка стоїть над індивідами і контролює діяльність кожного з них; задатки людської природи можуть важко піддаватися соціалізації, вони можуть бути нестримними, бурхливими, проте суспільству до снаги стримувати таких людей суспільною мораллю та контролювати під приводом загрози покарання.

У цих дослідженнях на перший план висувається нове розуміння, значення особистості, її вродженої унікальності і неповторності. Перед соціальною спільнотою постає завдання іншого гуманного ставлення до особистості, яке передбачає визнання здібностей і потенціалу всіх дітей до розвитку в рівних умовах і задоволення суспільством їхніх потреб [58, 59].

Так, Л. Колберг наполягав на тому, що кожна особистість має мати можливість на неперервність розвитку моральних відносин в суспільстві та самої себе, він стверджував, що всі індивіди в усі часи та епохи покладаються на одні й ті ж самі моральні типи, принципи та уявлення. Всі особистості в різних культурах проходять один і той же маршрут морального розвитку, повторюючи ті ж самі етапи, проте рух і часові виміри такого розвитку бувають різними [8].

Ще А. Маслоу в своїх наукових працях про розвиток суспільства і особистості в цьому суспільстві прийшов до висновку, що велика частка можливостей входження особистості в соціальне оточення на рівних правах з іншими належить соціуму, в якому знаходиться ця особистість. Завдяки суспільству, суспільній думці і суспільним діям в соціумі, можуть реалізовуватися можливості особистості, й особистість матиме можливість соціалізуватися в навколишньому соціумі. У своїх працях він висунув ідею синергізму. Тільки соціалізована особистість може досягти рівня особистої синергії, ідентифікуючи себе поміж інших особистостей. У такої людини є сили і можливості робити саме те, що вона хоче, і що принесе користь оточуючому соціуму [133].

Найбільш передові сучасні засоби соціалізації особистості, зокрема в інклюзивному середовищі, аналізували англійські вчені Т. Бут та М. Ейнскоу. Вони розглядали соціалізацію як навчання, пристосування особистості та створення умов до її інтеграції соціальною групою осіб, в якій знаходиться ця особистість. У своїх дослідженнях вони прийшли до висновку, що чим успішніше в дитячому віці вирішуються завдання соціалізації засобами загальної освіти, тим більше дитина набуває суспільного досвіду, й від того значно зростають набуті нею можливості життєдіяльності у соціумі, вона стає соціально компетентною.

Польська вчена Т. Жулковська розглядає соціалізацію дитини з особливими потребами як їхню підготовку до життєдіяльності в суспільстві, через навчання в інклюзивних освітянських закладах навичкам необхідної життєдіяльності.

Вона особливо підкреслює значення, розуміння дитиною себе, свого «Я», що безумовно є важливим для них, коли вони починають жити у відкритому

суспільстві та самостійно розв'язувати проблеми, що будуть виникати перед ними, виконувати дії, які не заперечуватимуть їхньої інтеграції в соціумі.

То що ж таке «інклюзія» і чому спільноти Західної Європи, Сполучених Штатів Америки, Канади та інші демократичні Держави взяли на озброєння свого освітнього, соціокультурного простору саме її [67].

За висновками Т. Лорман, Дж. Деппелр, Дж. Харві та ін. інклюзія – це залучення всіх дітей до навчально-виховного процесу та суспільного життя незалежно від індивідуальних відмінностей. У границях інклюзивної моделі всі діти, не виключаючи дітей з особливими освітніми потребами, навчаються та виховуються разом у звичайних навчально-виховних закладах, в яких швидко адаптуються і змінюються, вчать враховувати і задовольняти потреби кожного [9, 10, 11, 12].

Поняття «інклюзія» набуває своєї популяризації починаючи з 1993 р. На 48 сесії Генеральної Асамблеї ООН (1993 р.) приймаються «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів», в яких було закладено фундамент найбільш адаптованого соціального середовища до осіб з особливими потребами. Ці правила закріплювало інтегроване навчання, як головну форму здобуття освіти, таких осіб, і були правовою основою для розроблення подальшого курсу удосконалення системи освітніх послуг. Так у шостому параграфі цих правил зазначається, що держави мають визнавати положення про рівні можливості осіб з особливими потребами, а їхня освіта має бути обов'язковою частиною всієї системи загальної освіти.

Новий інноваційний погляд на систему освіти був представлений на Всесвітній Конференції «Освіта дітей з особливими потребами (Іспанія 2004 р.). Основні положення цієї Конференції викладено у Саломоновій декларації та «Рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами». Головні положення цих документів проголошують погляди на інноваційні структури освіти під гаслом «Школа для всіх». Тобто, кожна дитина має мати право на освіту, свої унікальні особливості, навчальні потреби. У навчально-виховному процесі необхідно

створювати такі умови та застосовувати такі методи та засоби, щоб вони були прийнятними для всіх різновидів дитячих особливостей та потреб.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами кінця XX ст. й першого десятиліття XXI ст., можна прийти до висновку, що в педагогіці, взагалі, і в спеціальній педагогіці багатьма науковцями розглядаються питання пов'язані зі значущістю соціалізації дитини з особливими освітніми потребами, звертається увага на набуття дитиною соціального досвіду, необхідності входження в життя оточуючого середовища, висвітлюються труднощі, з якими вони стикаються при цьому входженні, аналізуються напрями соціалізації в оточуючому соціумі та впливу різноманітних факторів на ці процеси.

Таким чином, наприкінці 90-х років перед Україною, її державними органами, постало жорстке питання: залишати освітню систему у позарадянському освітньому просторі з його інституалізацією, жорсткою регламентацією освітніх процесів та абсолютизацією «дефектів розвитку» особливих освітніх потреб або перенаправити ці процеси в русло компетентісних підходів, які мають дати поштовх до оптимізації життєвих можливостей кожної дитини.

Однак, запровадження та реалізація інклюзивної освіти в Україні на той час мала багато перешкод. У своїх працях А. Колупаєва та О. Таранченко писали про те, що українська освіта була обтяжена традиціями своєї системи як загальної, так і спеціальної, у науковій спільноті був відсутній єдиний погляд на інклюзію, заклади загальної освіти були неготові приймати дітей з особливими потребами і т. ін.. Тому науковці, які були прихильниками інклюзивної освіти, розпочали широке пропагування, пояснення позитивних сторін інклюзії серед практичних працівників освіти та батьків дітей з особливими потребами. На їхню думку, було корисним вивчення та запровадження досвіду інклюзивної освіти країн, які вже успішно її використовували, маючи на меті становлення вітчизняної моделі інклюзивного навчання [97, 98, 99, 201, 204, 199].

Українські науковці активно включилися в роботу, розробляючи підґрунтя для здійснення трансформаційних змін в освітній системі країни.

У сучасному освітньому просторі проблемам інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами приділяється значна увага, а відтак і гостро підіймається питання соціалізації та соціалізованості таких дітей в оточуючому їх соціумі. Цю проблему розглядали такі українські науковці як Т. Сак, О. Таранченко, Т. Кравченко, М. Головатий, В. Кобильченко, І. Омельченко, Н. Софій, І. Дмитрієва та ін. [178, 179, 180, 199, 203, 204, 109, 110, 111, 86, 87, 91, 88, 192, 193, 56, 57].

А. Колупаєва ствердно доводила, що у суспільстві набуває форм нове розуміння суспільних відносин та стану освіти у ній. Теперішнє суспільство цінує будь-яку особистість, і воно відкрите для всіх. Розбудову інклюзивного суспільства необхідно починати з дошкільних закладів. Саме у дошкільних закладах повинні закладатися основи для спільної життєдіяльності, не просто доброзичливо сприймати, а й шанувати, ставитися з розумінням до становища інших, які мають відмінності культурного, мовного, соціального характеру, а також когнітивних, соціально – емоційних та сенсорно – фізичних здібностей.

Заклад дошкільної освіти – місце, де діти проводять більшість часу, і в той же час це місце, яке може запропонувати дітям з особливими потребами свої освітнянські послуги. Як правило, відношення, які закладаються у дошкільному закладі, впливають на ставлення до цінностей та переконань особистості і продовжують діяти і надалі у старшому віці. Якщо діти з особливими потребами виховуються та навчаються разом з дітьми, які мають норму у своєму розвитку, недоліки у когнітивному, соціально – емоційному та сенсорно – фізичному розвитку, не розглядаються як щось особливе, неприйнятне іншими [93, 95, 96, 97].

Розглядаючи проблему нетиповості, О. Таранченко вказує на те, що саме інклюзивне середовище надає безмежну кількість нагод кожній дитині для формування власного життєвого досвіду та соціальних компетенцій, які в майбутньому будуть слугувати підґрунтям для її практичної самореалізації.

Нетиповій особистості характерна повна або часткова відсутність спільностей зі своєю соціальною групою, та повна або часткова неприйнятність норм загальноприйнятих соціальних очікувань. Як наслідок, нетипова дитина (дитина з особливими освітніми потребами) неспроможна в багатьох випадках вчасно активізувати та застосувати свої знання, вміння і навички в освітньому соціумі. Від того і виникає необхідність індивідуального підходу до кожної такої дитини для максимального забезпечення її особливих соціальних і освітніх потреб, її соціалізації в навчально-виховному процесі освітнього простору.

Інклюзивне навчально-виховне середовище може слугувати простором для багатьох можливостей соціалізації дитини з особливими освітніми потребами. Поступове входження дитини в оточуючий її мікросоціум має супроводжуватися продукуванням норм поведінки, засвоєнням різноманітних соціальних ролей та опануванням поведінкових дій їх стратегії і тактики взаємодії [199, 200, 201, 202].

Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку з особливими потребами дає можливість передбачення адаптаційного процесу дитини в межах групи, підвищення ефективності методичних рекомендацій для помічників вихователів, вихователів та батьків, програм педагогічного супроводу й формування адаптаційних ефектів і надання індивідуалізованої педагогічної та психологічної допомоги. Все це можливо і необхідно здійснювати педагогічному колективу інклюзивної групи, в якій перебуває така дитина [83, 84, 85, 86, 90].

Проблемами подолання труднощів на шляху до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних закладах займалась Н. Софій. Вона тісно пов'язувала ці питання з забезпеченням ресурсів для підтримки повноцінної участі кожної дитини у житті навчально-виховного закладу та підтримки в ньому дитячої багатоманітності. Водночас, вона зазначала, що для підтримки багатоманітності необхідно, щоб усі дії були спрямовані на посилення спроможності освітніх закладів, і належним чином відкликатися на різноманітні потреби дитини [192].

Отже, відтепер всі освітні заклади мають змінюватися, щоб задовольнити потреби всіх дітей з відмінностями та без них. Т. Лорман, Дж. Деплер [4, 9, 11, 12].

Необхідно, щоб навчально-виховний процес відповідав різноманіттю індивідуальних можливостей дітей та задовольняв гнучку методіку виховної роботи, викладення матеріалу; забезпечував доступність та змінність у навчальних планах і програмах.

Ю. Дмитрієва вважає важливим чинником, який має великий вплив на соціалізацію дітей із ЗНМ в інклюзивних групах дошкільних закладів, це організація їхнього спілкування з однолітками, групи, в якій вони знаходяться. Діти не однаково входять в інклюзивні групи і соціалізуються в них. Це залежить від багатьох факторів об'єктивного та суб'єктивного характеру: складу групи, часу перебування у ній дитини, її спрямованості, персональних особливостей членів цієї невеликої спільноти. Необхідно також наголосити на тому, що за останній час інклюзивні групи однолітків стали значущим чинником соціалізації таких дітей [54].

Саме в дошкільні роки, спільнота невеликої групи однолітків дозволяє дитині із загальним недорозвитком мовлення відчувати свою приналежність до цієї групи, до її поведінкових стандартів і цінностей та самоствердитися через впізнання себе повноправним членом групи, не зважаючи на свої особливості; створює для дитини можливість досягнення певної внутрішньої та зовнішньої свободи, що є надзвичайно важливим у цьому віці.

І. Омельченко у своїх дослідженнях фіксує увагу на комунікативній компетенції дітей з особливими освітніми потребами. Вона стверджує, що комунікативна компетентність формується в умовах особистої прямої взаємодії між особистостями, тому є наслідком практичної діяльності спілкування між людьми. Саме під час комунікативної діяльності у різних життєвих ситуаціях дитина одержує відомості про природу комунікативних стосунків, особливості міжособистісної взаємодії і засоби застосування себе як суб'єкта такої діяльності. Під час перебігу розвитку комунікативної царини дитина дошкільного віку із

ЗНМ переймає з культурного середовища засоби вивчення комунікативних ситуацій у формі словесних і візуальних образів. Головним завданням закладів з інклюзивною освітою, в яких знаходяться діти старшого дошкільного віку із ЗНМ, є формування у них різнобічних умінь і можливостей основних компетенцій: комунікативної, соціальної, когнітивної, інформативної, спеціальної, загальнокультурної.

Комунікативна діяльність формується під час життєдіяльності дитини із ЗНМ у інклюзивній групі при вирішенні різних життєвих ситуацій, які складаються між педагогом і дитиною, дитиною і дитиною та обумовлюється єдністю міжсуб'єктної та внутрішньосуб'єктної комунікації, взаємодії і діалогу (зовнішнього та внутрішнього), яка здійснюється завдяки спрямованій діяльності дитини відносно інших особистостей [145, 146, 148].

Е. Данілавічюте зазначає, що дитина дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення ЗНМ не може бути соціалізованою в інклюзивній групі однолітків сама по собі, тобто, самостійно пройти етапи адаптації і соціалізації без втручання в цей процес педагогів. Етапи адаптації і соціалізації дитини, яка має тяжкі порушення мовлення здійснюються засобами спеціально організованого педагогічного процесу. А від так особливої уваги набуває визначення педагогічних умов, які сприяють успішній соціалізації дитини у інклюзивній групі закладів дошкільної освіти. При цьому дитина на різних етапах соціалізації розглядається як об'єкт, який здатний змінюватися під впливом спеціально створених педагогічних умов. Педагоги, визначивши відповідну мету, досягають очікуваних результатів шляхом організації змісту роботи, методик, які визначаються у відповідності до мети. Мета конкретної педагогічної ситуації повинна бути пов'язана з кінцевою метою формування соціально активної дитини взагалі [47, 49].

Педагогічна точка бачення проблеми соціалізованості дитини із ЗНМ у старшому дошкільному віці передбачає аналіз особливостей здійснення соціалізації у межах педагогічної системи інклюзивної групи закладів дошкільної

освіти, ґрунтовність якої визначається основними складниками педагогічного процесу – організаційним, методичним, цільовим, змістовим та результативним.

Для забезпечення соціалізації дитини з особливими освітніми потребами із ЗНМ в інклюзивному освітньому просторі науковці схиляються до думки, що насамперед потрібно виховати здатність до взаємодії, налагодження контактів, комунікації, а відтак дитину необхідно навчити сприймати інформацію, розуміти потреби та почуття оточуючих. Саме тому в інклюзивному освітньому просторі необхідно приділяти значну увагу психолого-педагогічним, соціальним, адаптаційно-реабілітаційним механізмам.

Дитина з розладами мовлення тільки тоді зможе повністю соціалізуватись і бути залученою до навчально-виховного процесу освітнього простору, коли в оточуючому їй соціумі буде сприйнята її унікальність.

І. Гевко зазначає, що на користь інклюзивної освіти в Україні та за кордоном висловлювалося чимало науковців, практиків, батьків дітей, які мають недоліки у своєму розвитку, громадські та благодійні організації, які дотичні до цієї справи. Досвід введення інклюзії у Європі вже має свою довгу історію і безліч своїх позитивних напрацювань, що дає нам можливість говорити про позитивне його запровадження та результативність такого напрямку в освітньому просторі. В Україні за останній період часу створена велика кількість законодавчих документів, теоретичного і практичного матеріалу для роботи в інклюзивних навчальних закладах. Недоопрацьованість нормативно-правової бази, недостатнє фінансування інклюзивних закладів освіти, перевантаженість навчальних програм, які з великими труднощами піддаються адаптуванню під необхідності змін для їхнього засвоєння дітьми з особливими освітніми потребами, негативне відношення батьків дітей, які мають норму у своєму розвитку – все це значно ускладнює процес введення інклюзивного виховання та навчання [42].

Введення дитини в інклюзивний простір дошкільної освіти передбачає, перш за все, її адаптацію та соціалізацію в цьому просторі й, як кінцевий результат, повну соціалізованість в оточуючому їй соціумі. Для досягнення такої мети вкрай важливі знання та вміння педагогічного складу дошкільного закладу. Саме

педагоги дошкільного закладу є рушійною силою й інструментом соціалізації дитини у невеликій групі однолітків, вони виконують основні функції: навчають дитину соціальним нормам і зразкам поведінки та перевіряють на скільки вірно і глибоко засвоєні ці норми, допомагають дитині вводити ці норми у своє повсякденне життя. Педагог, виконуючи свою роботу, повинен розуміти, що мета конкретної ситуації, яка склалася в певному випадку повинна бути підпорядковані загальній меті, яка пов'язана з цілісним виховним процесом формування у дитини соціальної активності та особистості взагалі. Педагогам інклюзивних закладів дошкільної освіти необхідно сприймати мету своєї діяльності як соціально важливу скеровану на формування у дітей діяльнісної активності, усвідомленої та самостійної поведінкової позиції в умовах певного оточення.

Для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах потрібно робити такі умови, які б надали можливість використання та забезпечення потреб інклюзивної групи необхідними навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчально-виховної роботи.

Вагомим фактором є також позитивне відношення до дитини з особливостями психофізичного розвитку складу педагогічного колективу, всієї групи однолітків, батьків та готовність всіх інших учасників освітнього процесу до співробітництва, солідарності, доброзичливого ставлення одне до одного.

Отже, виходячи з цього, інклюзивне навчання - це процес, при якому мається на увазі різноманітність вихованців, а навчальні плани та мета самого процесу підпорядковуються під їхні здібності та потреби. У цьому процесі важливою є роль всього педагогічного складу інклюзивного закладу дошкільної освіти в якому педагоги застосовують свій практичний досвід та знання для того, щоб кожна дитина перебувала в освітньому закладі з найбільшою для себе користю.

Теоретичний аналіз дослідження питання інклюзії в сучасному світі вказує на те, що розгляд зазначеного питання в літературі пов'язано з основними напрямками роботи педагогічних колективів на стадіях адаптації та соціалізації дошкільника з певними особливостями у вихованні та навчанні. На забезпечення

індивідуальних підходів у навчально-виховних процесах соціалізації дітей в інклюзивних групах дошкільних закладів. Адже саме така робота з організації повсякденного життя і діяльності дитини, коли у неї складаються життєво значущі особистісні ситуації, які на цих етапах дорослішання дитини допомагають вирішити педагоги, дитина отримує необхідний запас уявлень і переконань, що і буде в подальшому формувати її соціалізованість, знання суспільних норм і впевненість в особистому «Я».

Отже, забезпечення соціалізаційних умов виховання і навчання дитини, яка має особливості у своєму розвитку, в нашому випадку дитини із ЗНМ, найкраще відбувається у інклюзивних закладах у наслідок запровадження педагогічної діяльності, загальних процесів виховання і навчання, яке включає соціальні та суспільно важливі цілі, методичні засоби, організаційні форми та зміст.

З усього вище зазначеного можна зробити висновок, що найкращою формою навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі є інклюзивне навчання. Інклюзивне навчання – це комплексний комбінований процес гарантування однакового доступу для всіх і зокрема для дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти шляхом організації їх виховання і навчання у загальноосвітніх закладах на підґрунті застосування особистісно орієнтованих методів навчально-виховної роботи педагогів, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Визначення найкращих маршрутів і засобів застосування впровадження інклюзивного навчання і ґрунтується на основі належного навчально-методичного, кадрового, нормативно-правового, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення.

Висновки до першого розділу

Все більшого значення, в освітньому просторі, набуває питання соціалізованості дошкільників з особливими освітніми потребами від того, що діти стикаються з великими труднощами в оволодінні соціальним досвідом та входжені в оточуючий колектив однолітків. Аналізуючи дослідження науковців Європи, Америки та України ми побачили, що існує багато наукових течій, в яких

науковці пропонують різні засоби та механізми для набуття особистістю відповідних рис, навичок, умінь, щоб пристосуватися до певних умов оточуючого її соціуму.

Безперечно, що знаходження дитини в освітньому просторі є важливою і обов'язковою умовою її соціалізованості. У сучасному дошкільному закладі освіти на перше місце виходить саме виховний процес, тому що заклад спрямовує свої дії та заходи, для досягнення всебічного розвитку дитини як цілісної особистості. У закладі дошкільної освіти дитина повинна оволодівати знаннями, вміннями і навичками, які допоможуть їй не лише звикати до нового навколишнього середовища, а також допоможуть творчій реалізації закладених здібностей.

Адже саме заклад дошкільної освіти, є тим важливим осередком, який надасть дитині з особливими освітніми потребами (ЗНМ) можливість взаємодії і спілкування, не тільки з дорослими (педагогами), але і з однолітками, що також проявляється як специфічний і не менш цінний інститут на шляху такої дитини до соціалізованості. Дитина з особливими освітніми потребами (ЗНМ), у закладах дошкільної освіти, відноситься до групи однолітків з нормотиповим розвитком і має можливість набути певну внутрішню та зовнішню самостійність, усвідмити особисте «Я», долати проблемні ситуації, що даватиме їй можливість нормалізувати свої взаємовідносини з іншими дітьми.

Підсумком роботи педагогів у дитячому колективі, з точки зору соціалізованості дитини із ЗНМ можемо вважати те, що вона накопичила систему способів, які у подальшому дадуть можливість вирішувати схожі проблемні ситуації, тобто дитина придбала досвід, має відповідні знання та вміння і може самостійно приймати адекватні рішення. У такому випадку соціалізація дитини вступає в активну фазу взаємодії з оточуючим її соціумом. Такі відносини між дитиною і оточуючим соціумом приводять до її змін, тобто до соціалізованості в оточуючому її соціумі.

У сучасному освітньому просторі проблемам інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами (ЗНМ) приділяється значна увага, а відтак і

гостро підіймається питання соціалізації та соціалізованості таких дітей в їхньому мікросоціумі. У своїх дослідженнях науковці дісталися висновку, що чим краще у дошкільному віці вирішуються проблеми соціалізації та соціалізованості засобами та прийомами загальної освіти, тим краще, більш легко дитина набуває суспільного досвіду, а від так у значній мірі збільшуються набуті нею можливості життєдіяльності у соціумі, дитина стає соціально компетентною.

Інклюзивне навчально-виховне оточення може бути корисним для великої кількості можливостей надбання соціалізованості дитиною ЗНМ. Поступовий вхід дитини в оточуючий її мікросоціум має супроводжуватися вихованням норм поведінки, засвоєнням різноманітних соціальних ролей та опануванням поведінкових дій їх стратегії і тактики взаємодії.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

2.1. Завдання й методика експериментального дослідження

Зважаючи на те, що реформа освіти, яка відбувається за останні роки в Україні, висуває перед суспільством надзвичайно важливе завдання – гуманізацію змісту навчання і виховання, переорієнтацію його на потреби, вимоги, запити, інтереси особистості дитини, на її загальний розвиток, включення дітей з особливими потребами у соціальне середовище, їхня підготовка до самостійного і незалежного життя в оточуючому їх соціумі є одним з найважливіших завдань системи інклюзивної освіти.

У підґрунті оновленої сучасної навчально-виховної системи освіти лежить створення відповідних умов для розвитку і самореалізації кожної дитини. У суспільстві відбулося усвідомлення того, що саме особистість, яка пройшла всі етапи адаптаційного періоду соціалізації і стала соціалізованою, може бути повноцінним членом цього суспільства. Безумовно, що успішна соціалізація дитини неможлива без набутих діяльнісних вмінь, комунікативних навичок, засвоєння цінностей, усвідомлення власного «Я», які формуються саме у дошкільному віці.

Вивчення процесів соціалізації та становлення соціалізованості у дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку на сучасному етапі є надзвичайно важливим завданням, ці процеси мають дати можливість педагогам передбачати труднощі, які виникатимуть під час взаємної діяльності та спілкування у дошкільній групі між дітьми, дитиною і дорослими.

В нашому дослідженні ми зосередили увагу на соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, спираючись на такі компоненти соціалізованості, як *рефлексійний* та *ресурсний*.

Так, В. Кобильченко у своїх працях зосереджував увагу на тому, що соціальна адаптація тлумачиться як перебіг діяльного, наполегливого пристосування індивіда до

умов соціального середовища, в якому він знаходиться. Не зважаючи на безперервний процес адаптації, цей фактор пов'язують насамперед з періодами суттєвих змін у житті індивіда і його соціального оточення. У дитячому віці таким періодом є початок відвідування дошкільного закладу. Під адаптивністю В. Кобильченко визначає присутність певних умінь та нахилів, які дають можливість особистості найбільш швидко й раціонально розв'язувати проблемні ситуації та налагоджувати свою взаємодію з соціумом, в якому він знаходиться.

Крім того, на його думку, *рефлексійний* компонент адаптаційного потенціалу має у своїй будові чіткі соціально-нормативні ціннісні установки, запровадження яких визначено усією сукупністю умов соціалізації та соціальної адаптації як у особистому, так і у зовнішньому планах [90].

Науковці вказують на сутність та функції адаптаційного потенціалу особистості як на внутрішній чинник успішної соціальної адаптації особистості. Проте у науковій психолого-педагогічній літературі не вироблено єдиних критеріїв діагностики соціалізаційної діяльності дитини, зокрема стану сформованості соціалізованості.

Вивчення науково-методичної літератури з проблеми формування і діагностики соціалізованості особистості у дітей з типовим розвитком (Г. Тард, А. Бандура, В. Онищук, І. Бех, Т. Кравченко, М. Лукашевіч та ін.), у дітей із ЗНМ (І. Брушневська, Ю. Рібцун, О. Слепович, О. Слинько, І. Марченко) та у дітей з іншими особливими освітніми потребами (В. Синьов, В. Кобильченко, О. Хохліна, І. Татьянчикова, А. Капська, І. Омельченко, Н. Макаруч, А. Висоцька, Н. Софій, Ю. Дмитрієва та ін) дало нам можливість з'ясувати важливість специфічних особливостей розвитку дітей старшого дошкільного віку в нормі та різних нозологій при організації і розробці методики діагностики стану сформованості навичок соціалізованості.

Як зазначалося вище, у попередніх розділах дисертаційної роботи, стан сформованості соціалізованості дитини неможливо вивчати відокремлено від особистісних властивостей та здібностей дитини, які детермінують процеси соціалізації.

Для діагностики соціалізованості дитини ми використали такі методи як: спостереження, бесіди з дітьми та педагогами, анкетування, проблемні ситуації, ігрові моменти та інші методики, які передусім вивчають не відокремлені особливості взаємовідносин з іншими індивідами, а й особливості загального розвитку дитини: характерні риси, самооцінку, стан емоційно-вольової сфери. У діагностичні завдання необхідно включати саме такі завдання, які б визначали ступінь оволодіння дитиною способами дій, знань і навичок, вміння реалізації свого досвіду в різних ситуативних умовах їхньої діяльності. Така діагностика має дозволити нам, за відносно короткий час, визначити ступінь сформованості соціалізованості дитини із ЗНМ відносно сформованих навичок визначених у дітей даної вікової категорії без відхилень у розвитку. або вказати на відхилення від цього рівня розвитку в той чи інший бік. Значення діагностичних методик полягає у площині можливостей і рамках критичного огляду тлумачення отриманих за їх допомогою результатів, а головне від їх змісту і того, яких сторін процесу соціалізації вони торкаються.

В основу дослідження соціалізованості дітей старшого дошкільного віку, відповідно до наших теоретичних позицій ми поклали двоскладникову модель, будова якої певним чином співвідноситься із структурою особистісного благополуччя, тобто, обіймає *рефлексійний та ресурсний* компоненти.

Рефлексійний компонент має забезпечити дитині загальну готовність до адаптації як в умовах кожної конкретної ситуації, так і в цілому, – до умов соціального мікросередовища тоді як *ресурсний* компонент має забезпечити для цього певний необхідний інструментарій, який визначатиме, як і яким чином буде відбуватися процес соціальної адаптації.

Наше дослідження проводилося з використанням педагогічної діагностики. Ставлення до сучасних підходів педагогічної діагностики насамперед передбачає створення педагогами умов для її організації. Обов'язковим фактором у проведенні роботи педагога в плані діагностики є визначення конфігурації особливостей розвитку дитини із загальним недорозвитком мовлення, а саме даних про її психологічний та мовленнєвий стан розвитку.

Віковий фактор розглядається як не менш важливий складник, який визначає специфіку багатьох відхилень у рефлексійному компоненті.

Отже, проаналізувавши наукову, психолого-педагогічну літературу, можемо зробити висновок про те, що соціалізованість дитини із ЗНМ визначається процесом соціалізації, який детермінований станом загального недорозвитком мовлення, і як наслідок формування соціалізованості дитини має значну затримку в часі.

Однак ще й дотепер в педагогіці не розглядалось питання сформованості соціалізованості у дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку. Формування стану соціалізованості у таких дітей передбачає, перш за все, проведення діагностики, оскільки відхилення з боку комунікативної та діяльнісної сфер буде призводити в подальшому до неможливості повноцінної соціалізованості дитини в оточуючому її соціумі, що, в свою чергу, є необхідною умовою для повноцінного розвитку і розкриття можливостей кожної дитини.

Організуючи наше дослідження, ми головним чином спирались на принцип порівняльного підходу, який дає нам можливість, на нашу думку, найбільш точно виявити особливості формування соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ.

Відбір дітей відбувався шляхом збору та вивчення документації (анамнестичних даних про дітей, які мають мовленнєві порушення, медичних карток, документації логопедів, неврологів).

Проте у низці груп закладів дошкільної освіти, без визначення інклюзивного статусу, знаходяться діти із ЗНМ, таких дітей ми також брали до уваги в своєму дослідженні, бо хоча група не має статусу інклюзивної в ній наряду з дітьми, що не мають особливостей виховуються та навчаються діти із ЗНМ.

Таким чином, підбираючи контингент дітей для констатувального експерименту, ми враховували вік – це були діти старшого дошкільного віку (5-6 років) та стан загального недорозвитку мовлення. Стосовно інтелектуальних можливостей – це діти з нормою у розумовому розвитку. Отже, нами було відібрано дві групи старших дошкільників: старші дошкільники з нормотиповим розвитком та дошкільники із ЗНМ.

В експериментальному дослідженні взяли участь всього – 273 дитини старшого дошкільного віку, з них із ЗНМ–. 42 дитини.

Експериментальною базою в нашому дослідженні стали загальноосвітні заклади дошкільної освіти з інклюзивними групами та інклюзивно-ресурсні центри.

Також було враховано особистий практичний досвід автора в умовах навчально-виховної роботи у закладі дошкільної освіти, який здійснювався з різновіковою групою старших дошкільників, в якій знаходилися діти із ЗНМ, та поєднувався з роботою логопеда.

Для діагностики соціалізованості у дітей із ЗНМ використовувались валідні та надійні методики, які досліджують як суб'єктивні (внутрішні), так і об'єктивні (зовнішні) чинники формування адаптаційних можливостей дитини та її соціалізованості. В основу дослідження соціалізованості дитини була взята як кількісна оцінка, так і ґрунтовний якісний аналіз стану сформованості соціальних навичок дітей з загальним недорозвитком мовлення.

Формуючи експеримент для одержання похідних даних, ми керувалися тим, що соціалізованість – це входження суб'єкта в систему соціального оточення шляхом інтеріоризації загальноприйнятих суспільних цінностей і норм. Тобто, для того щоб можна було сказати, що дитина соціалізована в оточуючому її соціумі, в даному випадку групі однолітків, нам необхідно вивчити засвоєння правил, норм та моделі поведінки дитини, її сприйняття цінностей соціуму, сформованість основних параметрів особистості (почуттів, свідомості, здібностей в т. ін.). Ці умови необхідні для виконання дитиною всього комплексу соціальних ролей, що має засвідчити певний рівень її соціалізованості.

Робота з отримання інформації проводилася різноманітними методами педагогічної діагностики.

Ми намагалися збирати показники даних таким чином, щоб вони, були:

- адекватними, відображали дійсний стан дитини, яка діагностується;

- об'єктивними, по можливості при збиранні й опрацюванні інформації виключали суб'єктивні чинники. Об'єктивність досягалася, завдяки повторному (неодноразовому) збиранню інформації;

- достатніми, інформація мала цілком задовольняти завдання й умови вивчення стану дитини, яка діагностувалася.

Взаємопов'язані методи обстежень були включені в комплекс педагогічної діагностики. Комплекс включав методи цілеспрямованих педагогічних спостережень, індивідуальних бесід, розв'язання проблемних ситуацій, статистичні методи обробки інформації.

Метод спостереження за діяльністю дітей давав нам необмежені можливості вивчення у дітей їхньої природньої поведінки під час занять, у спільній діяльності з однолітками або дорослими, у грі, у групі дитячого садка, у вільний час і т. ін. Завдяки цьому методу діти не несли ніякого додаткового психоемоційного навантаження, а ми мали змогу оцінювати такі складові діяльності як:

- присутність чуттєвих реакцій;
- присутність нав'язливих або шаблонних дій.

Метод опитування проводився за необхідністю з урахуванням вікових та психофізичних особливостей дітей з метою уточнення інформації.

Проблемна ситуація – це метод, який дає можливість спостерігати самостійність у вирішенні дітьми з'явившихся перед ними труднощів та способів їх подолання. Розв'язуючи таку ситуацію, дитина може використовувати вже набутий нею життєвий досвід за аналогією або діяти за власною мотивацією, яка має місце в даній ситуації.

Тому при розв'язанні проблемної ситуації, дитина має, по перше, оцінити причини і мотиви поведінки інших, по друге, зробити аналіз ситуації і, використовуючи власний життєвий досвід, вирішувати її.

Таблиця 2.1

Компоненти соціалізованості особистості

Компоненти соціалізованості особистості	Показники	Діагностичні методики
РЕФЛЕКСИВНИЙ	<ul style="list-style-type: none"> • Позитивна мотивація та спрямованість на спільну діяльність. • Наявність потреб, бажання та інтересу до спільної взаємодії. • Встановлення та підтримання комунікаційних відношень. • Розуміння власного емоційного стану та його причинно-наслідкових зв'язків (на елементарному рівні). <p>Емоційно-ціннісне ставлення дитини до процесів взаємодії, відчуття задоволення від спільної діяльності.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наявність діяльнісного досвіду, орієнтація в комунікативній ситуації (вміння звертатися з проханням, запитанням або за допомогою). • Усвідомлення цілісного образу «Я» <p>Рівень і характер самооцінки та самосприйняття: на скільки сформований образ «Я» фізичний; усвідомлення особистісних якостей.</p>	<p>1. Діагностика емоційної сфери дитини (А. Щетиніна)</p> <p>Спостереження: характер проявів емпатичних реакцій і поведінки у дітей.</p> <p>2. Бесіда «Розкажи про себе»(А.Щетиніна) вивчення рівня і характеру самооцінки, сформованості образу «Я», ступеня усвідомлення своїх особливостей.</p> <p>3.Методика «Ігрова кімната» Ця методика направлена на виявлення особливостей спілкування та спільної діяльності дітей у процесі ігри.</p>
РЕСУРСНИЙ	<ul style="list-style-type: none"> • Ініціювання, підтримання, прогнозування та завершення діяльності взаємодії. • Здатність слухати і чути співрозмовника та адекватна реакція на міжособистісну взаємодію. • Влучний вибір комфортного виду комунікації (вербальний, невербальний, альтернативний) та доречне застосування під час спільної діяльності • Активна взаємодія під час спільної діяльності або комунікативного акту, вміння вибирати собі партнера по грі, співбесідника та контролювати свою поведінку. • Вміння долучатись до спільної діяльності з дорослим та однолітками, об'єднуватись задля спільного результату. • Вміння долати бар'єри під час складної життєвої ситуації. • Вміння оцінювати власні можливості, поважати бажання та інтереси інших, узгоджувати свої дії. • Навички соціально визнаної поведінки, вміння орієнтуватись у людських взаєминах, виконувати певні соціальні ролі. Знання мовного етикету. <p>Адекватне використання різних способів взаємодії.</p>	<p>1. Карта проявів самостійності (А. Щетиніна) ця карта направлена на виявлення психічних особливостей активності, ініціативності, самоконтролю.</p> <p>2. Карта проявів ініціативності (А. Щетиніна) спрямована на виявлення особливостей під час спільної діяльності з дітьми та дорослими (під час навчання, в ігровій діяльності, побуті та ін.).</p> <p>3.Вивчення довільності і контролю у дітей. (Ю. Афонькіна, Г. Урунтаєва) методика направлена на виявлення наполегливості і цілеспрямованості, подоланні дитиною складних життєвих ситуацій.</p>

Для визначення рівня соціалізованості дітей із значним недорозвитком мовлення та можливостям надання їм педагогічної допомоги, ми застосовували також і *метод індивідуальних бесід*.

Він допомагав нам більш точно виявляти можливості дитини у сфері її соціалізованості, та робити висновки з боку потреб педагогічної допомоги для досягнення дитиною рівня соціалізованості.

Вважаємо, що обрані методи педагогічної діагностики дали нам можливість отримати реальні дані соціалізованості дітей старшого дошкільного віку, як носіїв психолого-педагогічних особливостей та впливів педагогічного корегулювання цих процесів.

Діагностичний комплекс виявлення потенціалу соціалізованості дітей
старшого дошкільного віку із ЗНМ
Діагностика емоційної сфери

Таблиця 2.2

Спостереження «Характер проявів емпатичних реакцій і поведінки у дітей»
(за А. Щетініною)

№	Прояви емпатичних реакцій	Часто	Іноді	Нікол
1	Проявляє зацікавленість до емоційної поведінки інших.			
2	Спокійно здалеку дивиться у бік дитини, яка переживає будь-який стан.			
3	Підходить до дитини, чимось стурбована, спокійно дивиться на нього.			
4	Намагається притягнути увагу дорослого до емоційного стану іншого.			
5	Яскраво, емоційно реагує на стан іншого, близько сприймає його.			
6	Реагує на переживання іншого, кажучи при цьому: "А я не плачу", "А у мене також", "А мені також...?"			
7	"Зображує" співчуття, дивлячись при цьому на дорослого, очікує похвали, підтримки.			
8	Повідомляє дорослому, як він пожалкував, допоміг іншому.			
9	Пропонує, дитині яка переживає емоційний стан що-небудь (іграшку, цукерку і т. ін.)			
10	Стає поруч з дитиною, безпорадно дивиться на нього, на дорослого.			
11	Виявляє співчуття тільки за проханням дорослого (заспокоює, обіймає, гладить і т. ін.).			
12	Активно включається в ситуацію, за особистою ініціативою допомагає, гладить, обіймає, тобто виконує заспокійливі дії.			

Обробка отриманих результатів.

Кількісна: якщо дитина часто поводить себе адекватно поведінці, яку позначено у пунктах 1, 5, 9, 12, то за кожне з цих проявів вона отримує 6 балів, що в результаті буде складати 24 бали;

- якщо схожі форми поведінки дитина виявляє лише інколи, то їй нараховується за кожну по 5 балів;
- якщо форма поведінки дитини часто адекватна позначеним у пунктах 4, 6, 7, 8, тоді за них вона отримує по 4 бали;
- якщо прояви даних форм поведінки (4, 6, 7, 8) спостерігаються у дитини лише інколи, то вона отримує за них 3 бали;
- якщо поведінка дитини частіше відповідає пунктам 2, 3, 10, 11, то ставимо 2 бали;
- якщо дитина ніколи не виявляє указаної поведінки, то ставимо 0 балів.

Якісна інтерпретація даних.

Якщо дитина виявляє зацікавленість до стану іншого, яскраво, емоційно на нього реагує й індифікується з ним, активно включається у ситуацію, намагається допомогти, заспокоїти іншого, то це може інтерпретуватися як прояв дитиною гуманістичної форми (високого) вияву емпатії. До дітей з гуманістичним типом емпатії відносяться ті, хто набрав від 20 до 24 балів.

У тому випадку, коли дитина намагається відволікти увагу дорослого на себе, емоційно реагує на переживання іншого, але при цьому каже: «А я не плачу ніколи ...» і т. ін., якщо дитина, яка прагне отримати похвалу, схвалення дорослого, лише зображує співчуття, співпереживання іншому, то всі ці показники розглядаються як вияви егоцентричної емпатії. Егоцентричну емпатію виявляють діти, які набрали від 12 до 16 балів.

Діти, які не виявили зацікавленості до емоційного стану інших, слабо реагуючі на їхні переживання, і ті, що здійснюють емпатійні дії лише за вказівкою дорослого, можуть бути віднесені до низького рівня розвитку емпатії. Це діти, які отримують від 1 до 8 балів.

Діти з кількістю балів від 17 до 19 можуть бути віднесені до тих, що проявляють змішаний тип емпатії.

Якщо бал дитини коливається у межах 11, то можливо припустити, що розвиток емпатії у такої дитини іде по типу егоцентризму.

Бесіда «Розкажи про себе» (А. Щетініна)

Бесіда проводиться індивідуально з кожною дитиною із загальним недорозвитком мовлення і складається з кількох етапів (частин), на кожному з яких вирішується своя діагностична мета.

Мета: вивчення рівня і характеру самооцінки, сформованості образу «Я», ступеня усвідомлення своїх особливостей.

Зміст і хід бесіди.

1. Спочатку дитині пропонуємо розказати про себе все, що він (вона) знає. Тобто дитині надається можливість висловити про себе все, що він (вона) вже достатньо добре усвідомлює. Потім дитині задаються запитання (можуть бути додаткові запитання-підказки).

Ці запитання допомагають зрозуміти, на скільки сформований у дитини образ його (її) «Я» *фізичного*.

- опиши свою зовнішність.
- Як ти вважаєш - ти красивий (красива)?
- Чому ти так вважаєш?
- Хто ще вважає тебе красивим (красивою)?
- Ти сильний (сильна), ловкий (ловка)?
- Як би ти хотів (хотіла) виглядати?
- На кого ти хотів (хотіла) би бути схожим (схожою)?

Ці запитання спрямовані на визначення особливостей усвідомлення дитиною своїх *особистісних якостей*.

- Яка ти людина - хороша чи погана?
- Чому ти так вважаєш?
- За що тебе можна назвати хорошим (хорошою)?
- Хто ще вважає тебе хорошою (поганою) людиною?

- Чому він (вона) так вважає?
- Якою людиною ти хотів (хотіла) би стати? (Я- ідеальне)
- Назви все, що ти вмієш робити.
- Чому би ти ще хотів (хотіла) навчитися? (Я- діяльнісне дитини)
- Що ти хотів (хотіла) про себе розповісти?

2. Другу частину бесіди ми направили на вивчення уявлень дитини про себе як про друга (подругу):

- Скажи, будь ласка, у тебе є друг (подруга)?
- Як ти думаєш, він (вона) вважає тебе гарним (гарною) другом (подругою)?
- Чому ти так вважаєш?
- А буває, що ви сваритесь?
- Чому ви сваритесь?
- Хто частіше буває винен у сварці - ти чи він (вона)?
- Яким другом ти хотів (хотіла) стати?

3. Щоб виявити особливості уявлень дитини про себе як про хлопчика (дівчинку), сина (дочку), проводили бесіди за наступними запитаннями:

- Скажи, будь ласка, хто ти - хлопчик чи дівчинка?
- Звідки ти знаєш це?
- Чим хлопчик відрізняється від дівчинки?

Дитина може називати зовнішні ознаки піврольової поведінки. Якщо він (вона) не може сказати сам(а), то ми продовжуємо задавати запитання:

- За якими зовнішніми ознаками можна дізнатися, що це хлопчик (дівчинка)?
- Чим частіше за все займаються хлопчики (дівчата), чоловіки (жінки)?
- Як поведуться хлопчики (дівчата) на відміну від дівчат (хлопчиків)?
- Як поведуть себе хлопчики (дівчата) по відношенню до дівчат (хлопчиків)?
- Яким чоловіком (жінкою) ти хотів(ла) би стати?
- Хто ти мамі, татові, бабусі з дідусем?
- Розкажи, який (яка) ти син (дочка)?
- Тобі приємно бути сином (дочкою)? Чому?

- Тобі подобається бути онуком (внучкою)? Чому?
- Мама (тато, бабуся) вважають тебе гарним сином (дочкою, онуком, внучкою)?
- Чому ти так думаєш?
- Яким би ти хотів(ла) стати сином (дочкою, онуком, внучкою)?

Відповіді дитини і її емоційні реакції були записані, а потім аналізували за наступними напрямками.

Рівень самооцінки, самосприйняття.

Самооцінка і самосприйняття вважали *низькими*, якщо дитина говорить про себе у більшості випадків у негативно-емоційному тоні й оцінює себе як не дуже гарного або посилається на низьку оцінку його якостей дорослими.

У тому випадку, якщо дитина більшу частину сторін образу «Я» усвідомлює з позитивної позиції і лише окремі якості вважає в собі поганими (або такими їх вважають інші, дорослі), то інтерпретували такі оцінки як показник *середнього* рівня самооцінки і самосприйняття.

Про *високий* рівень самооцінки і самосприйняття головним чином засвідчували - позитивна оцінка дитиною всіх сторін свого «Я» як з особистої позиції, так і з позиції інших особистостей.

Характер самооцінки.

Самооцінка дитини може бути *загальною, конкретною, абсолютною і відносною* (за класифікацією Е.Савонько, Р.Стеркіної).

Загальну самооцінку пов'язували з цілісним відношенням дитини до себе як до улюбленої і значимої для навколишніх істоти (або навпаки).

Конкретна самооцінка відображає відношення дитини до успішної своєї особистої, певної дії.

Абсолютну самооцінку дитини ми характеризували як таку, яка ніяк не співвідноситься з відношенням до неї інших людей.

Відносну самооцінку визначали коли відношення дитини до себе узгоджувалося з зіставленням відношення інших до нього та іншими дітьми («Я теж гарний, як і Сергій», «Я гарний, мене також любить вихователька»).

Характеризуючи самооцінку дитини, ми спрямовували увагу не тільки на її рівень (високий - низький), а і у більшості на її якість (позитивна, негативна, абсолютна, конкретна).

Крім того, ми намагалися виділяти реальну й ідеальну самооцінку, тобто це те, яким бачить дитина себе зараз, у даний час, і яким вона хотіла бути (Я-ідеальне).

Рівень усвідомлення свого «Я».

Якщо дитина самостійно називає і аргументує (відповідає на питання «Чому?») ті чи інші якості свого «Я», чи робить це з незначною допомогою дорослого, то ми можемо говорити про *високий рівень* розвитку образу «Я».

Аргументації мають носити розгорнутий, пояснюючий характер (Тому що я піклуюсь про маму, допомагаю все робити»).

Якщо дитина називає свої якості з допомогою дорослих, але аргументує лише їх окремі оцінки, то це ми розцінюємо як *середній рівень* усвідомлення «Я». Характер аргументацій у таких випадках конкретно-ситуативний («Тому що дав цукерку Каті»).

Низький рівень розвитку образу «Я» дитини проявляється в тому, що він навіть з допомогою дорослого називає лише поодинокі якості сторін свого «Я», не пояснюючи їх, або ж аргументація повторює характер оцінки («гарний, тому що гарний»).

Аналіз за виділеними напрямленнями проводиться нами як за кожною окремою складовою «Я», так і в цілому образі «Я» дитини. На основі аналізу складаємо індивідуальну карту образу «Я» дитини.

Таблиця 2.3

Визначення «Я» дитини.

І.П. дитини _____ Вік _____ Дата заповнення _____

Компоненти образу «Я»	Рівень самооцінки і самоприйняття			Характер самооцінки				Рівень усвідомлення		
	Низький	Середній	Високий	Загальна	Конкретна	Відносна	Абсолютна	Низький	Середній	Високий
Я-фізичне										
Я-діяльнісне										
Я-соціально-моральне										
Я-друг										
Я-подруга										
Я-син										
Я-внук										
Я-дочка										
Я-внучка										
Я-хлопчик										
Я-дівчинка										
Я-ціле										

Особливості цілісного образу «Я» кожної дитини звели до загальної таблиці.

Таблиця 2.4

Особливості образу «Я» дітей 4 - 6 років

№	Імя і прізвище	Рівень самооцінки і самосприйняття			Характер самооцінки				Рівень усвідомлення		
		Низький	Середній	Високий	Загальна	Конкретна	Відносна	Абсолютна	Низький	Середній	Високий

Методика "Ігрова кімната" (для дітей 5-7 років)

Мета - ця методика направлена на виявлення особливостей спілкування та спільної діяльності дітей у процесі гри і дає можливість побудувати гіпотезу про можливі причини популярності або непопулярності дитини, а також одержати уточнюючу інформацію про його емоційно-особистісні переваги.

Інструкція.

З дитиною проводиться бесіда і надаються вказівки. «Уяви собі, що до тебе прилетів чарівник та запросив до свого замку. У цьому замку є чарівна кімната, в якій зібрані всі ігри та іграшки, які тільки є на світі. Ти можеш прийти у цю кімнату і робити в ній все, що хочеш. Проте є дві умови. Ти маєш прийти туди не сам. Візьми з собою двох друзів, кого хочеш. І ще: все, що ви будете там робити, будеш пропанувати ти сам».

Потім дитині задається запитання: «Кого ти з собою візьмеш?» (Фіксуються імена дітей та їхній вік). Після цього дитині потрібно сказати: «Ось вже ви прийшли у цю кімнату, що ти запропонуєш там робити?» Після відповіді дитини у неї уточнюється, як буде проходити гра, що діти будуть робити.

Робота продовжується далі: «Добре, всі пограли, а потім сказали, що їм це все набридло, і вони не будуть в це більше грати. Що ти далі запропонуєш?»

Обговорюється друга пропозиція дитини, після чого пропонується дитині ще щось запропонувати робити.

Після того, як дитина зробила третю пропозицію, їй кажуть: «Ти запропонував, а діти не хочуть так грати. Що ти будеш робити?» У підсумку дитині потрібно сказати, що він дуже добре все придумав, і чарівник, мабуть, ще запросить його до свого замку.

Обробка й інтерпретація даних, отриманих за допомогою цієї методики може розглядатися наступним чином: визначаються параметри ініціативи і позиції у спілкуванні, способи вирішення конфліктної ситуації, розвиток ігрових навичок.

Карта проявів самостійності (за А. Щетініна)

Карта проявів самостійності заповнювалася нами разом з вихователем, або помічником вихователя на основі спостережень, які проводилися за дитиною.

Мета: ця карта направлена на виявлення розвитку самостійності дитини, її психічних особливостей активності, ініціативності, самоконтролю.

Таблиця 2.5

Карта проявів самостійності

№	Показники самостійності	Частота проявів		
		ніколи	іноді	часто

	Може сам знайти собі справу			
	Має свою точку зору			
	Не звертається за допомогою до однолітків			
	Не звертається за допомогою до дорослих			
	Прагне все робити самостійно			
	Доводить розпочату справу до кінця			
	Без вказівки дорослого прибирає посуд, іграшки, речі.			
	Самостійно вирішує конфліктні ситуації з однолітками.			
	Не турбується про те, щоб завжди знаходитися у згоді з більшістю.			
	Негативно відноситься до будь-якої допомоги з боку дорослих, або однолітків.			
	Без нагадування виконує доручені справи			
	Може гратися			

Кількісна обробка даних. Якщо виявилось, що вказану кількість проявів дитина не виявляє ніколи, то у відповідній графі, ставиться 0 балів, іноді - 2 бали, часто - 4 бала.

Підрахувавши кількість балів, можливо визначити рівень розвитку самостійності у дитини: низький - від 0 до 12 балів, середній - від 13 до 24 балів, високий - від 25 до 48 балів.

Обробка та інтерпретація результатів

Істотним показником рівня розвитку самостійності є присутність у дитини потреби в ній, про яку можна говорити по ступеню активності й ініціативності, проявів зацікавленості до тої або іншої діяльності та бажання займатися нею, по досягненню результату зовнішньої або внутрішньої мети діяльності.

Реалізація потреб дитини у самостійному виконанні діяльності в більшості випадків залежить від можливостей досягнення нею результату, від володіння дитиною необхідними вміннями, навичками, способами дії. Наявність необхідних можливостей при виконанні самостійної діяльності надає дитині впевненості у своїх силах і стимулює її активність і наполегливість у досягненні мети виконуваної роботи, самостійності у виборі способів її реалізації.

Таким чином, увесь розвиток самостійності у дитини тісно пов'язаний з такими психологічними її особливостями як активність, ініціативність, самоконтроль.

Карта проявів ініціативності (А. Щетініна)

Заповнюється після цілеспрямовано проведених багаторазових спостережень за дитиною.

Мета: ця карта направлена на виявлення розвитку ініціативності дитини, її особливостей під час спільної діяльності з дітьми та дорослими (під час навчання, в ігровій діяльності, побуті та ін.).

Таблиця 2.6

Карта проявів ініціативності

Показники ініціативності	Частота проявів		
	ніколи	іноді	часто
Бере на себе головні ролі у іграх			
Виступає ініціатором будь-якої діяльності			
Перехоплює в однолітків ініціативу у виконанні завдання			
Приймає участь в усіх справах			
Любить висловлювати свою точку зору.			
Прагне до лідерства			
Любить знаходитися у центрі уваги			
Прагне бути першим у всьому			
Не боїться взятися за незнайому для нього справу			
Одержує радість овід уваги до нього з боку дорослого та однолітків.			

Не погоджується з думкою інших, наполягає на своєму.			
--	--	--	--

Обробка та інтерпретація результатів

Якщо дитина часто виявляє указану форму поведінки, то у відповідну графу ставиться 4 бали; іноді - 2 бали; ніколи - 0 балів.

Склавши суму отриманих дитиною балів, можна вважати, що розвиток у неї ініціативності достатньо високий, якщо отримали в сумі від 23 до 44 балів; середній - від 11 до 22 балів; низький - від 0 до 10 балів.

Вивчення довільності і контролю у дітей (Ю. Афонькіна, Г. Урунтаєва).

Ця методика направлена на виявлення можливостей дитини виявляти наполегливості і цілеспрямованості у досягненні результатів у її діяльності, подоланні дитиною складних життєвих ситуацій.

Мета: визначення рівня вміння зберігати ціль в умовах утруднення успіху, виявляти наполегливість, цілеспрямованість, самостійність.

Матеріал: підібрати 7 різних листівок і 2 однакові (7 різних і 2 однакові листівки розрізати на 4 частини по діагоналях).

Процедура дослідження: проводиться індивідуально і складається із 4 серій.

1 серія. Педагог або експериментатор на очах у дитини складає 2 листівки, перемішуємо їх частини і потім пропонуємо дитині зібрати одну з них.

2 серія. Дитині даємо перемішані частини інших п'яти листівок, демонструємо цілу нерозрізану листівку, пропонуємо зібрати таку ж саму листівку. Зразок не прибираємо, спосіб дії не показуємо.

3 серія. Дитині даємо той самий матеріал, що і у другій серії, пропонуємо зібрати з частин одну листівку. Зразка не даємо, спосіб дії не демонструємо.

4 серія. Дитині даємо той самий матеріал, що і у другій серії, і пропонуємо скласти з цих частин як можна більше листівок.

В усіх серіях у випадку затруднення дитиною виконання завдання демонструємо його рішення. Час виконання задачі не обмежуємо.

Обробка результатів: важливо прослідкувати, як дитина зберігає мету виконання у ситуації напруженої уваги, зосередженості.

Діяльність аналізуємо з точки зору наявності цілеспрямованості: на скільки дитина цілеспрямована, чи прибігає і як часто до допомоги дорослого, чи припиняє намагання виконати завдання при зіткненні з труднощами.

Результат педагогічної діагностики полягає в одержанні інформації про неналежне застосування дитиною головних факторів соціалізації, що негативно впливає на формування організаційних складників дитячої соціалізованості.

2.2 Стан сформованості соціалізованості дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Для визначення стану сформованості соціалізованості у дітей із ЗНМ ми провели детальну діагностику *рефлексійного та ресурсного компонентів*.

Дослідження рефлексійного компоненту у дітей здійснювалося за допомогою методик А. Щетиніної: «Ігрова кімната», бесіди «Розкажи про себе», «Діагностики емоційної сфери дитини».

Методика «Ігрова кімната» дала нам можливість розглянути особливості спілкування та спільної діяльності дітей із ЗНМ та повносправних дітей у процесі гри; проаналізувати володіння дітьми знаннями загальноприйнятих норм і правил та встановити яким чином вони реалізуються; одержати уточнюючу інформацію про їхні емоційно-особистісні пріоритети у вирішенні конфліктних ситуацій; проаналізувати сукупність діяльнісних (поведінкових) умінь та навичок у різних випадках спілкування та сумісної діяльності.

Спостереження за дітьми та результати їхнього опитування показали, що, майже, всі діти старшого дошкільного віку із ЗНМ зазнають певних труднощів у спілкуванні та спільній діяльності у відношеннях з нормотиповими дітьми, вони часто потерпають від однолітків, стають замкнутими в собі, намагаються уникати спільної діяльності, що призводить до відокремлення від колективу та стійкої конфліктності.

Частина дітей із загальним недорозвитком мовлення мали труднощі уже на початку гри. Тільки 36,7% таких дітей змогли назвати двох друзів, яких вони повинні були покликати з собою гратися, з них тільки 11,3 % (високий рівень)

дітей відразу дали відповіді на запитання, 25,4% (середній рівень) дітей змогли відповісти після наведених запитань, всі інші 63,3% (низький рівень) не змогли дати відповіді на запитання. Діти з нормотиповим розвитком майже всі 87,2% (високий рівень) називали двох друзів і навіть більше, тільки деякі діти 12,8% (середній рівень) затримувалися, коливалися у назві другого товариша, таких, які не могли назвати двох товаришів не було 0% (низький рівень) (рис. 2.1).

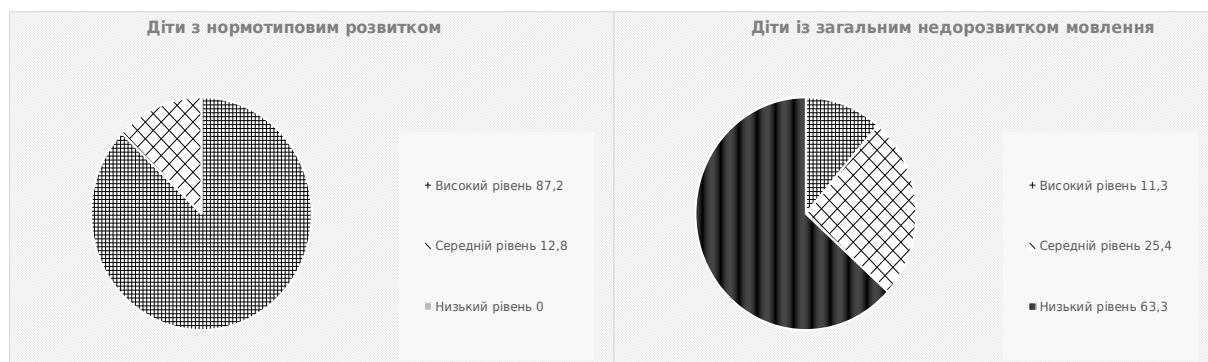


Рис. 2.1 «Параметри ініціативи і активної позиції у спілкуванні»

Коли діти мали придумати, в які ігри вони хотіли б пограти з іншими дітьми, то на це запитання відповіли 43,4% дітей із ЗНМ. Зорієнтувалися і відразу дали відповідь 17,5% (високий рівень) дітей, інші 25,9% (середній рівень) дітей із ЗНМ дали відповідь не одразу, довго думали, забували назву гри, яку хочуть назвати, і 56,6% (низький рівень) дітей із ЗНМ не змогли сказати, в яку гру їм хочеться погратися. На це саме запитання діти з нормотиповим розвитком відповіло 83,8% (високий рівень), 16,2% (середній рівень) дітей відповіли не відразу, пригадували назву гри. Таких, хто не знав у яку гру хоче пограти не було 0% (низький рівень) (рис. 2.2).

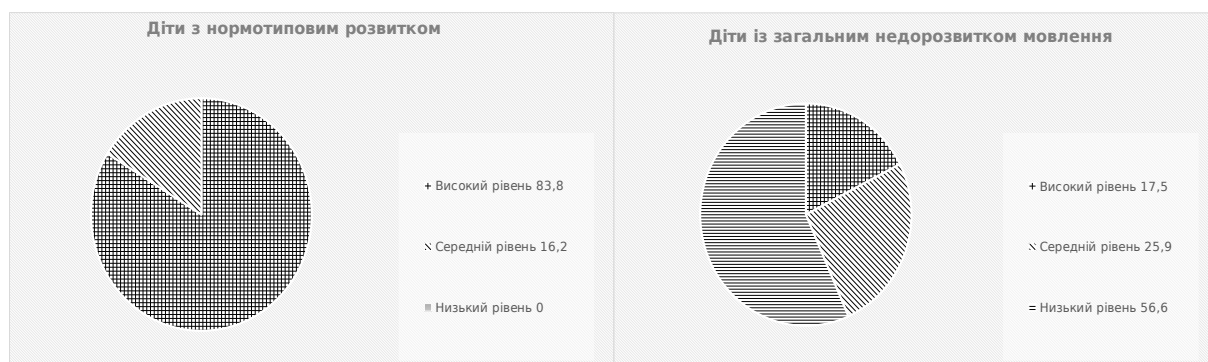


Рис. 2.2 «Розвиток ігрових навичок»

Відтак, ми можемо зробити висновок про те, що діти із загальним недорозвитком мовлення недостатньо контактують із своїми однолітками в групі, вони не проявляють активність, ініціативу до спілкування та спільної діяльності, не мають або мають мало друзів, у групі від того погано орієнтуються в ігровій діяльності.

При виникненні складної ситуації, яку потрібно було розв'язати, більшість дітей із ЗНМ не могли вирішити цю проблему, тільки невелика кількість цих дітей з допомогою педагога справились з цим завданням 25,3%. Всього 9,7% (високий рівень) таких дітей змогли самостійно знайти вихід із цієї ситуації, невелика кількість дітей, 15,9% (середній рівень), знайшли вихід із складної ситуації, після допомоги вихователя, а усі інші 74,7% (низький рівень) дітей із загальним недорозвитком мовлення не змогли розв'язати цю ситуацію або зовсім відмовилися від її вирішення. Діти з нормотиповим розвитком також не відразу її вирішували, 36,5% (середній рівень) зверталися за допомогою до вихователя або до когось із дітей, проте велика кількість дітей, 31,9% (високий рівень), справилися з завданням самостійно. Дехто з дітей з нормотиповим розвитком не змогли вирішити цю проблему 31,6% (низький рівень)(рис. 2.3).



Рис. 2.3 «Вирішення складної ситуації»

Далі дітям запропонували вирішити конфліктну ситуацію, яка виникла між дитиною та її друзями. Не змогли знайти відповіді на вирішення конфліктної ситуації, майже, всі діти із загальним недорозвитком мовлення, 90,7% (низький рівень). Тільки з допомогою дорослого, відповідаючи на допоміжні запитання,

невелика кількість дітей змогла розв'язати цю ситуацію, 9,3% (середній рівень) Діти з нормотиповим розвитком також мали деякі ускладнення при вирішенні цієї ситуації, вони також користувалися допомогою дорослого, 37,3% (середній рівень), але 20,5% (високий рівень) вирішували цю ситуацію самостійно. Проте велика кількість дітей, 42,2% (низький рівень), з нормотиповим розвитком також не змогла вирішити конфліктної ситуації (рис. 2.4).

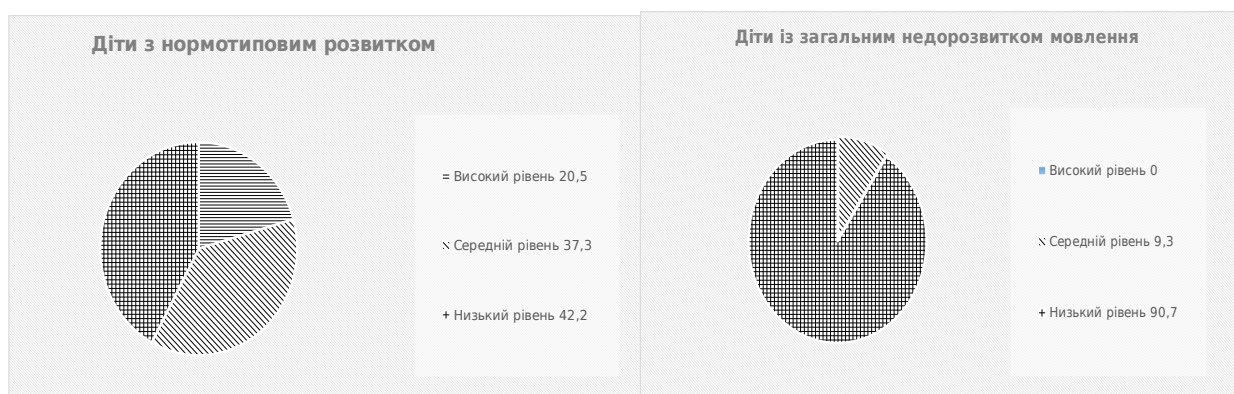


Рис. 2.4 «Вирішення конфліктної ситуації»

Це дослідження дало нам переконливу можливість говорити про те, що діти із ЗНМ не вміють робити пропозиції і організовувати ігри, не можуть бути лідерами в групі дітей, не навчені вирішувати конфліктні ситуації, які виникають перед ними, життєві ускладнення відразу викликають у них непереборні труднощі, вони потребують постійної допомоги дорослого, хоча і діти з нормотиповим розвитком також потребують подальшої роботи педагогів з приводу навчання дітей вирішенню проблемних та конфліктних ситуацій.

У педагогіці та психології розуміння дитиною соціальних відносин виникає від його «Я - внутрішнього особистісного», його основу, як вважають науковці (В. Кобильченко, І. Омельченко, У. Джеймс, І. Кон, Р. Бернс), становлять події, які відбуваються з ним у власному житті.

Концепцію «Я - внутрішнього особистісного» можна представити як формацію відображень дитини про самого себе, яка вміщує:

- Словесний та жестовий матеріал, який використовується дитиною для опису свого характеру та особистих, усвідомлених якостей себе як індивіда;

- самооцінку, тобто оцінку уявлення про своє «Я», яке дитина формує про себе;

Методика бесіди «Розкажи про себе» дала нам можливість вивчити рівень і характер самооцінки дитини із ЗНМ, сформованість у неї образу особистого «Я», ступеня усвідомлення своїх особистісних якостей.

Бесіди з дітьми проводилися індивідуально і склалися з трьох частин.

У першій частині бесіди ми задавали дитині ряд запитань, які допомогли нам зрозуміти наскільки сформований у дитини образ його (її) «Я» фізичного. Більшість дітей із загальним недорозвитком мовлення, характеризуючи образ свого «Я» фізичного, відповідали на ці запитання із задоволенням, проявляючи при цьому емоції, всього 73,2%. Так, 48,7% (високий рівень) дітей із ЗНМ дали відповіді на ці запитання одразу, 24,5% (середній рівень) соромились, ніяковіли, але відповіли на запитання, 26,8% (низький рівень) відмовлялися відповідати. Так само велика кількість дітей із нормотиповим розвитком, 63,7% (високий рівень), із задоволенням і емоціями відповідали на ці запитання, у них, майже, не виникало ніяких труднощів при відповідях, 30,8% (середній розвиток) дітей відповідали після додаткових запитань, спонукання вихователя, і тільки 5,5% (низький рівень) дітей відмовилися відповідати на запитання (рис. 2.5).

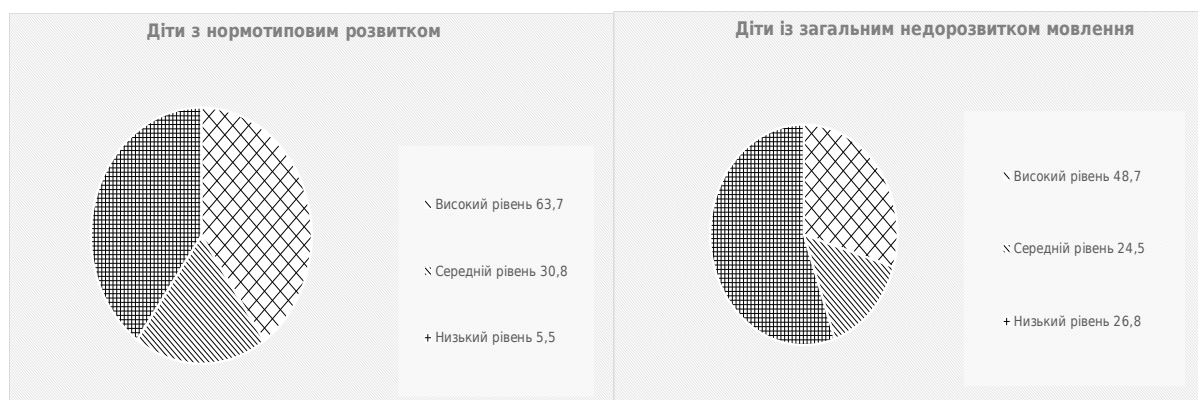


Рис. 2.5 Сприйняття образу «Я – фізичного»

Наступні запитання були спрямовані на визначення рівня усвідомлення дитиною своїх особистісних якостей. Такі запитання виявилися складними для дітей із ЗНМ, самостійно на них не дав відповіді ніхто з таких дітей, 0% (високий

рівень), на них змогли дати відповідь тільки 17,8% (середній рівень) дітей після допомоги вихователя, який ставив їм навідні запитання та заохочував їх до відповіді. Усі інші діти не змогли або відмовилися давати відповіді, 82,2% (низький рівень). Проте ці запитання викликали утруднення і у дітей з нормотиповим розвитком. Діти з нормотиповим розвитком дали відповідь самостійно, 38,7% (високий рівень), з допомогою дорослих дали відповідь 26,4% (середній рівень) дітей, і не змогли відповісти на запитання 34,9% (низький рівень) дітей з нормотиповим розвитком (рис. 2.6).



Рис. 2.6 Усвідомлення особистісних якостей «Я - ідеального»

Діти із загальним недорозвитком мовлення не навчені аргументувати свою точку зору і не вміють висловлювати свої думки. Тільки невелика кількість дітей змогли сформулювати відповіді на запитання, застосовуючи словесну мову і мову природних жестів. Але і у дітей з нормотиповим розвитком недостатньо сформоване розуміння власного «Я ідеального», а відтак мало розвинені навички самопізнання особистісного «Я», самокритичності, намагання до подальшого самоудосконалення незначні.

У частині бесіди, де ми намагалися виявити у дітей «Я - діяльнісне», багато дітей із ЗНМ 31,6% (високий рівень), з бажанням і зацікавленістю відповідали на запитання, і 20,2% (середній рівень) дітей давали відповіді після деяких вагань та спонукань вихователя, що дало нам можливість інтерпретувати (виявити) прагнення кожної такої дитини до діяльності у групі дітей, контакту з іншими,

комунікативних дій. Не змогли дати відповіді на ці запитання 48,2% (низький рівень) таких дітей.

Діти з нормотиповим розвитком охоче розмовляли на цю тему, відповідаючи на запитання дорослого, 77,3% (високий рівень), 15,1% (середній рівень), дітей, які дали відповіді без всяких емоцій, не вступаючи у співбесіду, тільки 7,6% (низький рівень), дітей відмовилися давати відповіді (рис. 2.7).



Рис. 2.7 Прагнення дітей до виявів «Я – діяльнісного»

У другій частині бесіди ми пропонували дітям запитання, які виявляли їхні уявлення про себе як про друга (подругу).

Частина дітей із ЗНМ мала утруднення, відповідаючи вже на перше запитання. Дати відповіді на запитання, які стосувалися дитячих уявлень про себе як про друга (подругу), змогли лише 35,7% таких дітей, 16,4% (високий рівень) дітей, майже, відразу дали відповіді на запитання, і 19,3% (середній рівень) дали відповіді після допомоги вихователя та навідних запитань, решта дітей так і не змогли назвати своїх друзів, 64,3% (низький рівень). Це підтверджує нашу інтерпретацію за результатами спостережень про те, що ці діти недостатньо соціалізовані в інклюзивній групі, вони мало контактують з іншими однолітками, здебільшого тримаються окремо, відсторонено, не розуміють чому з ними не дружать інші діти. У дітей з нормотиповим розвитком на це запитання ніяких утруднень не виникало. Відразу дали відповіді 68,3% (високий рівень) дітей, 21,2% (середній рівень) давали відповіді завдяки навідних запитань вихователя. Вони активно спілкуються в групі між собою, мають друзів, вважають себе

гарним другом (подругою). Невелика кількість дітей, 10,5% (низький рівень), відмовилися відповідати на запитання, виявили незадоволення (рис. 2.8).



Рис. 2.8 Уявлення дітей про себе «Я друг, подруга»

На запитання, які стосувалися розуміння дітей про уявлення їхніх друзів, про них самих, змогла відповісти тільки незначна частина дітей із ЗНМ, після навідних запитань вихователя, 17,4% (середній рівень), дати відповідь на ці запитання самостійно не зміг ніхто, 0% (високий рівень) з таких дітей. Всі інші діти не розуміли запитань і не відповідали, 82,6% (низький рівень). Діти з нормотиповим розвитком також мали труднощі відповідаючи на це запитання. Відповідь дала значно більша частина нормотипових дітей, самостійно відповіли, 28,4% (високий рівень), з допомогою дорослого навідних запитань, 32,3% (середній рівень), і не змогли відповісти 39,3% (низький рівень) дітей. Наприклад. Аня І. 5 років. Нормотиповий розвиток. «Моя подруга Света. Ми іноді сваримося, потім граємось разом. Сваримось через іграшки. Вона хоче зі мною дружити, бо нам цікаво разом гратися, їй зі мною не сумно. Вона вважає мене гарною подругою». Водночас Ваня С. 5 років. Загальний недорозвиток мовлення «Друг-Саша, граємо разом, сваримось» На запитання: «Через, що сваритесь? Яким другом він тебе вважає?» відповісти не зміг (рис. 2.9).

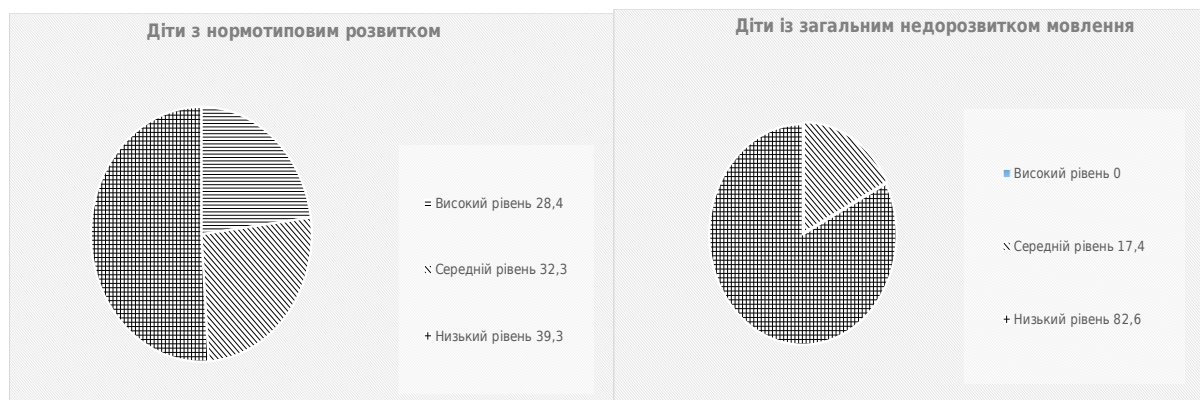


Рис. 2.9 Розуміння дітей, про уявлення їхніх друзів, про них самих

Виходячи з цих даних, ми можемо зробити висновок про те, що більшість дітей із ЗНМ ще не навчені аналізувати свої відношення з іншими та робити висновки навіть на елементарному рівні, їх потрібно навчати аналізувати причино-наслідкові дії та аргументувати свої судження.

Третя частина бесіди складалася із запитань, які допомогли виявити особливості уявлень дітей про себе як про хлопчика (дівчинку), сина (дочку).

Ні у кого з дітей не виникало труднощів з відповіддю на перше запитання: «Скажи, будь ласка, хто ти - хлопчик чи дівчинка?», в той час, як на подальші запитання дітям важко було відповідати. Так, діти із ЗНМ самостійно відповісти на ці запитання не могли, 0% (високий рівень), відповідали вони на ці запитання тільки після того, як їм задавали додаткові запитання, які наводили їх на відповіді, 52,7% (середній рівень), інші діти у своїй більшості відмовлялися відповідати або не докладали старання, щоб дати відповідь, 47,3% (низький рівень). Невелика кількість дітей із нормотиповим розвитком, 52,3% (високий рівень), змогли відповісти відразу на поставлені запитання, інші діти з нормотиповим розвитком, 25,1% (середній рівень), давали відповіді після додаткових запитань. Не змогли дати відповіді на ці запитання 22,6% (низький рівень) таких дітей (рис. 2.10).

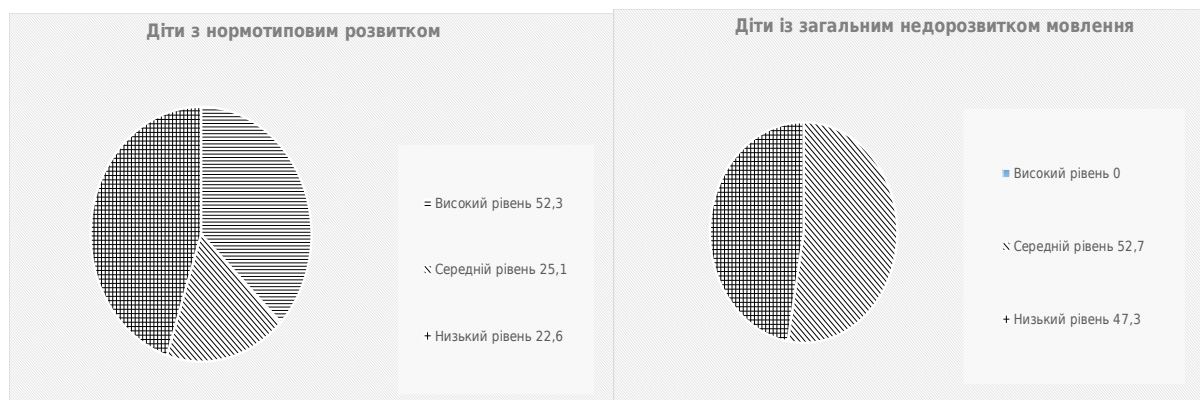


Рис. 2.10 Уявлення про себе «Я хлопчик, дівчинка»

Дитячі відповіді схиляють нас до висновку, що уявлення про себе як про хлопчика (дівчинку) у дітей із загальним недорозвитком мовлення сформовані недостатньо, частково, це від того, що їм важко оформлювати свої думки у мовленні, вони намагаються відмовчуватися, відвертаються не даючи відповіді на запитання.

Далі ми з'ясували уявлення дітей про себе як про сина, дочку, онука, онучку. На ці запитання, майже, всі діти із ЗНМ і діти з нормотиповим розвитком відповідали охоче, проте відчували труднощі, коли потрібно було пояснити: «Чому він (вона) так вважають?». На запитання «Яким би ти хотів(ла) стати сином (дочкою, онуком, внучкою)?», діти із ЗНМ змогли дати відповідь за допомогою дорослого, 25,7% (середній рівень), а відповіли відразу лише 11,7% (високий рівень) дітей, інші діти плутались у відповідях, не розуміли запитань, 62,6% (низький рівень). Діти з нормотиповим розвитком, 58,3% (високий рівень), відповіли у своїй більшості відразу, після спонукань та додаткових запитань відповіли ще 24,9% (середній рівень) дітей, відмовилися відповідати 16,8% (низький рівень) дітей (рис. 2.11).

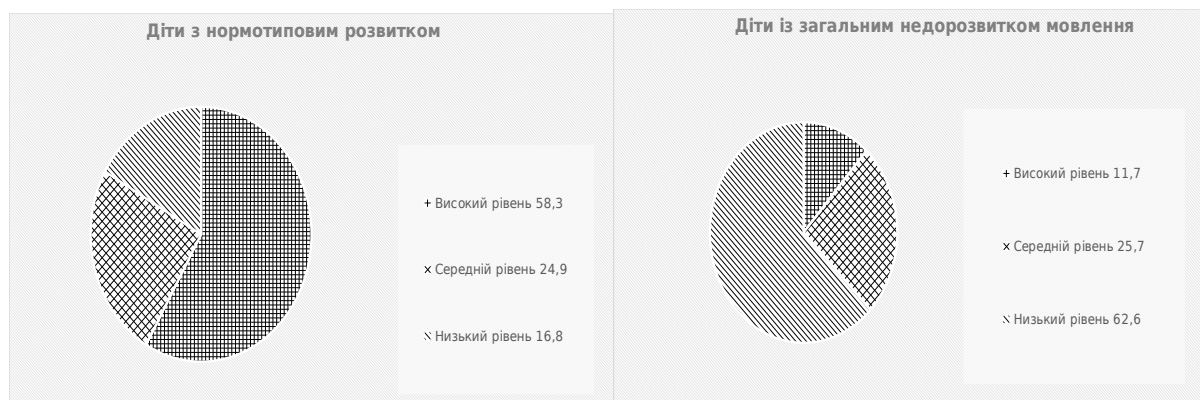


Рис. 2.11 Уявлення про себе «Я син, дочка, онук, онучка»

Отже, результати опитування приводять нас до висновку, що діти із ЗНМ мають недостатньо чіткі уявлення про своє «Я» внутрішнє, особисте.

За цією методикою нами були визначені показники дітей із ЗНМ щодо оцінювання їхньої соціальної реальності, в якій вони знаходяться в різних її проявах. Вивчивши самооцінку самосприйняття і усвідомлення дітьми особливостей особистого образу «Я», ми робимо висновок про те, що у дітей сформовано недостатнє розуміння свого «Я - особистого», ступеня усвідомлення своїх особливостей, а відтак не вироблено і прагнення до наближення власного «Я- особистого» до «Я- ідеального». Отримані результати нашого дослідження мають лягти у підґрунтя подальшого удосконалення педагогічної діяльності в інклюзивній групі, забезпечення критеріїв соціалізованості дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Досягнення успіху в надбанні навичок взаємного спілкування та взаємодії в межах соціальної групи дітей і здатності встановлювати дружні стосунки - одна з головних і найважливіших умов процесів соціалізованості старших дошкільників. Підвищення вірогідності надбання успіху дитиною у навчально-виховному процесі викликає позитивні емоції, а зниження вірогідності цього успіху породжує негативну емоцію. Позитивна емоція окреслює середовище зручності перебування і життєдіяльності дитини, а негативна — характеризується несприятливими умовами.

З'ясувати стан емоційно-ціннісних показників у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, ми мали можливість, завдяки такій методиці як «Діагностика емоційної сфери дитини»

Критерії емоційно-ціннісних показників мають прояви потребою необхідності дитини, які обумовлюються мотиваційними обставинами. Це:

- набуті дитиною ціннісні орієнтації, що надають їй можливість вибірково ставитися до соціальних цінностей;
- реалізація моральних норм і правил у своїй життєдіяльності і спілкуванні в оточуючому їй мікросоціумі.

Показниками рефлексійного компонента виступають почуття та набутий досвід, які допомагають дитині перетворювати соціальні правила і норми в свої внутрішні цінності, керують її поведінковими діями та діяльністю. Визначаються показники дитини стосовно оцінювання соціальної реальності, в якій вона знаходиться в різних її проявах.

Для виявлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення емоційно-ціннісних показників їхньої соціалізованості у інклюзивній групі однолітків ми проводили спостереження за поведінкою і реакцією дітей протягом всього дня, які дали нам можливість фіксувати прояви реакцій і поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Так ми з'ясували, що діти із ЗНМ у своїй більшості виявляють небайдужість, проявляють зацікавленість до емоційної поведінки інших, 63,8%. Ця зацікавленість проявляється у дітей по-різному, проте вони мало коли намагаються притягнути увагу дорослого до емоційного стану іншого, 42,4% (середній рівень), і зовсім незначна кількість дітей яскраво, емоційно реагує на стан іншої дитини, 27,4% (високий рівень), близько сприймаючи його. Були і такі діти, яких зовсім не цікавив стан інших дітей, 36,2% (низький рівень). Діти з нормотиповим розвитком активно виявляли свою небайдужість, проявляли зацікавленість до емоційної поведінки інших дітей, 68,3% (високий рівень), вони підходять до них, заспокоюють 24,5% (середній рівень) дітей виявляють зацікавленість до емоцій інших після спонукання дорослого. Вони намагалися

привернути увагу дорослого до емоційного стану дитини, самі яскраво, емоційно реагували на стан іншого, заспокоювали дитину словами: «А я не плачу», «А у мене також», «А мені також...?». Наведемо приклад. Іван К. 5 років. Нормотиповий розвиток. Побачив, як засмутилася інша дитина у групі, проявив навички емпатії, підійшов, проявив співчуття, погладив по голівці, підійшов до вихователя і сказав, що дитина плаче, необхідно її заспокоїти. Водночас дитина із ЗНМ Степан Г., побачив що дитина плаче, почав здалеку поглядати на неї, але не проявив емоцій, не підійшов, а пішов в іншу сторону.

Зовсім невелика кількість, 7,2% (низький рівень), дітей з нормотиповим розвитком не реагували на емоційний стан інших (рис. 2.12).



Рис. 2.12 Прояви зацікавленості до емоцій інших

Спостерігаючи за поведінкою дітей із ЗНМ в ситуаціях емоційної стурбованості, ми звернули увагу на те, що ці діти здебільшого намагалися не висловлюватися, виказуючи свої емоції мімікою або поглядами, не вступаючи при цьому у мовленнєвий контакт з іншими однолітками або дорослими. Дітей, які намагалися вступити в мовленнєвий контакт, було 33,2%, незначна частина дітей самостійно вступала в мовленнєвий контакт з іншими дітьми - 12,8% (високий рівень), інші вступали в мовленнєвий контакт після спонукання дорослого - 20,4% (середній рівень). Всі інші діти із ЗНМ відмовлялися вступати в мовленнєвий контакт - 66,8% (низький рівень), вони відверталися, відмовчувалися. Діти з нормотиповим розвитком 68,3% (високий рівень) дітей завжди намагалися

висловити своє співчуття емоційно стурбованій дитині, якось заспокоїти її, звернути увагу дорослого до неї, 24,5% (середній рівень) проявляли такіж емоції у спілкуванні, але після спонукання дорослого. Не виявили бажання словесного заспокійливого спілкування з емоційно стурбованою дитиною 7,2% (низький рівень) (рис. 2.13).

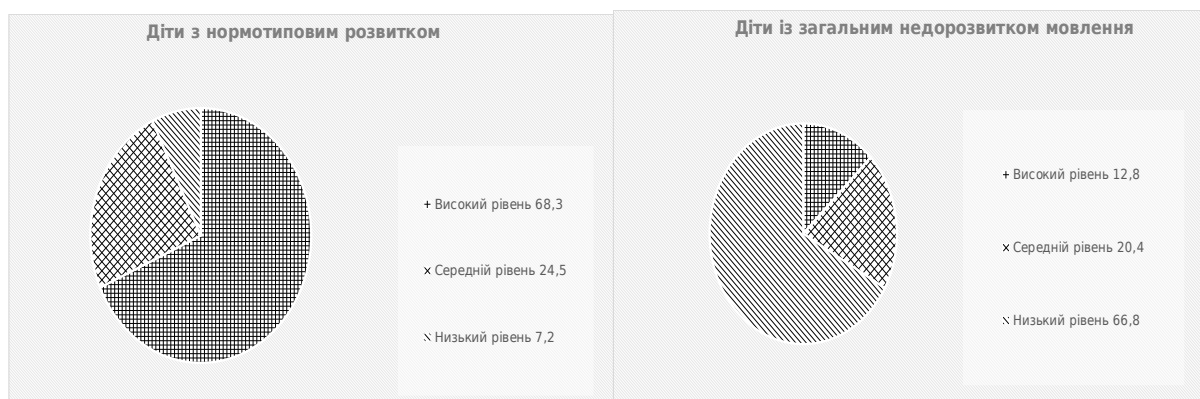


Рис. 2.13 Прояви мовленнєвого спілкування під час виявлення емоцій

Лише невелика кількість дітей із ЗНМ, які самі вступали у мовленнєвий контакт пропонували дитині іграшку - 15,4% (високий рівень), і ще 9,5% (середній рівень) дітей пропонували іграшку після спонукання вихователя або його помічника. Всі інші діти - 75,1% (низький рівень), не бажали заспокоювати інших, ділитися іграшкою. Наведемо приклад, Максим М. 5 років, дитина із ЗНМ. Побачивши, що дитина плаче, він підійшов до неї, у руці він тримав іграшку, але дитині її не запропонував. Заспокоював дитину, погладивши її по голові. Діти з нормотиповим розвитком пропонували іграшку дитині, щоб її заспокоїти. Частіше діти пропонували іграшку самостійно 48,3% (високий рівень) дітей. Після спонукання вихователя, давали іграшку іншому 21,1% (середній рівень) дітей. Наприклад, Марійка К., нормотиповий розвиток. Дівчинка побачивши, що дитина плаче, взяла іграшку, підійшла до дитини, поклала іграшку їй у руки і сказала: «Не плач. Бачиш: я не плачу. Ходімо грати». Не захотіли давати свою іграшку іншій дитині 30,6% (низький розвиток) нормотипових дітей (рис. 2.14).

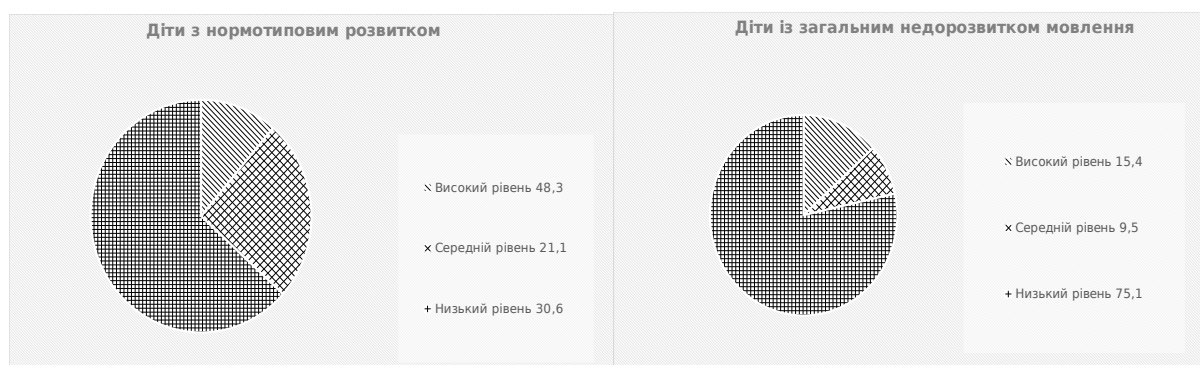


Рис. 2.14 Прояви діяльнісного спілкування

На жаль, за результатами нашого дослідження ми маємо відмітити, що діти із ЗНМ мають низький рівень емпатії. Адже про прояви дитиною гуманістичної форми (високого) вияву емпатії можна говорити тільки в тих випадках, коли дитина виявляє зацікавленість до стану іншого, яскраво, емоційно на нього реагує, активно включаючись у ситуацію, намагається допомогти, заспокоїти іншого, а наші спостереження за дітьми із ЗНМ свідчать про низький рівень емоційно-ціннісних показників. У цих дітей не до кінця сформовано емоційно-ціннісне ставлення до процесів взаємодії, вони не навчені виробляти і реалізовувати в різних умовах особистісні установки, не вміють реалізовувати набутий досвід, який мав би допомагати перетворювати соціальні правила і норми в свої внутрішні цінності, керувати їхньою поведінковою діяльністю.

Усвідомлення дитиною дій ресурсного компоненту започатковує перетворення стану її життєдіяльності від рефлексійних, хаотичних дій на сприйняття та засвоєння соціально усталених дій, змінюється її становище в осмисленому життєвому просторі, де дитина виховується і сприймає правила поведінки, цінностей і уявлень оточуючого соціуму. Це забезпечує дитині реально-життєвий контакт з навколишнім соціумом, регулює ставлення дитини до суб'єктів в залежності від розвитку життєвих ситуацій для одержання задоволення від своїх потреб та досягнення своїх цілей і намірів.

Ресурсний компонент розглядався нами як відношення дитини до виконання та дотримання моральних і соціальних норм, способів її діяльності, можливості робити при необхідності вибір поведінкової моделі.

За показники ресурсного компонента бралися нами:

- стосунки з однолітками та дорослими в інклюзивній групі;
- здатність давати адекватну оцінку життєвим обставинам;
- вміння поводитися відповідно ситуації, яка виникла у даних обставинах, та відчувати за неї відповідальність;
- здатність вирішувати конфлікти в ході своєї діяльності.

Для діагностики ресурсного компоненту у дітей із ЗНМ ми взяли діагностичні методики Ю. Афонькіної і Г. Урунтаєвої «Вивчення довільності і контролю у дітей», А.Щетининої «Карта проявів ініціативності» та «Карта проявів самостійності».

Діагностуючи можливості дитини із ЗНМ виявив наполегливості і цілеспрямованості у досягненні результатів у своїй діяльності, подоланні дитиною складних життєвих ситуацій, ми застосовували методику Ю. Афонькіної і Г. Урунтаєвої «Вивчення довільності і контролю у дітей». Мета цієї діагностики полягала у визначенні у дитини рівня вміння зберігати ціль в умовах утруднення успіху, виявляти наполегливість, цілеспрямованість, самостійність.

Проводилася діагностика індивідуально з кожною дитиною і складалася з 4 серій. Завдання в кожній наступній серії дещо ускладнювалися. В усіх серіях у випадку виникнення труднощів при виконанні завдання демонстрували його рішення, час виконання завдання не обмежувався.

З першою серією діагностичного дослідження впоралася більша кількість дітей із ЗНМ - 81,8%; самостійно з цим завданням справилося 68,2% (високий рівень), за спонуканнями вихователя справилося ще 13,6% (середній рівень), і не змогли справитися 18,2% (низький рівень). Діти з нормотиповим розвитком виконали це завдання всі - 100%. Самостійно виконали це завдання 78,9% (високий рівень) дітей, 21,1% дітей виконали це завдання з невеликою поміччю, підказкою вихователя. Всім дітям подобалося виконувати це завдання, воно не викликало у них особливих утруднень. Тобто, дітям в даній ситуації було не важко зберігати ціль виконання завдання.

У другій частині завдання, ми дещо ускладнювали роботу дитини з приводу виконання. На цьому етапі роботи багато дітей із ЗНМ стикалися з труднощами у виконанні. Діти справлялися із завданням значно повільніше, просили допомоги у дорослого. Проте більша частина дітей із ЗНМ виконали поставлене перед ними завдання - 64,2%, самостійно виконали завдання 28,4% (високий рівень) дітей, 35,8% (середній рівень) виконали завдання з допомогою вихователя і відмовилися від виконання завдання, після декількох спроб, 35,8% (низький рівень) дітей. Багатьом дітям було важко довго зосереджуватися на завданні, вони не завжди виявляли наполегливість у досягненні цілі, не завжди приймали допомогу дорослого. Діти з нормотиповим розвитком, якщо стикалися з труднощами, зверталися за допомогою до дорослого або однолітків і доводили справу до кінця, досягали поставленої цілі. Так самостійно виконали це завдання 63,4% (високий рівень) дітей, з допомогою або підказкою вихователя 36,6% дітей.

Третя серія завдання складалася із складання листівки з того самого матеріалу, що і в другій серії, але зразка листівки не давали і способу дії не демонстрували. З цим завданням справилася трохи менша частина дітей із ЗНМ 52,3%, самостійно 23,1% (високий рівень), і з допомогою дорослого 29,2% дітей (середній рівень). Хоча це завдання виконали також достатньо багато дітей, все-таки тих, хто не справився з завданням було теж багато 47,7% (низький рівень). Більшість з дітей залучали на допомогу дорослих. Інша частина дітей частково відразу відмовлялися від виконання цього завдання або відмовлялися після першої спроби виконати завдання. Це свідчить про відсутність у таких дітей, при зіткненні з виникаючими труднощами, наполегливості під час виконання завдання, неможливості довго утримувати зосередженість на заданій роботі, низькі прояви самостійності. Діти з нормотиповим розвитком виконували це завдання 51,7% (високий рівень) самостійно, з зацікавленістю, хоча це у них забирало і більше часу. Якщо у дитини щось не виходило зверталася за допомогою до дорослих або однолітків - 30,7% (середній рівень). Невелика кількість дітей з нормотиповим розвитком після кількох невдалих спроб відмовилися від виконання цього завдання - 17,6% (низький рівень).

У четвертій серії завдання, дітям знову дали той самий матеріал, що і раніше, але пропонували скласти з цих частин якомога більше листівок при цьому їм не надавалося ніяких зразків. З цим завданням впоралася значно менша частина дітей із ЗНМ, самостійно змогли виконали це завдання 0% (високий рівень) таких дітей, всі діти в більшій або меншій мірі вдавалися до допомоги дорослих - 37,7% (середній рівень), але не залучали допомогу дітей. Не змогли виконати завдання 62,3% дітей (низький рівень). Діти з нормотиповим розвитком також мали утруднення у виконанні цього завдання, самостійно з цим завданням справилися 38,3% (високий рівень), інші діти більше зверталися до допомоги дорослих, більше часу витратили на виконання завдання, але виконала його 39,9% (середній рівень) дітей. Це свідчить про прояви зацікавленості у роботі, наполегливість при виконанні завдання, утриманні зосередженості на завданні, подоланні труднощів при досягненні цілі. Не довели виконання цього завдання до кінця, не досягли цілі 21,7% дітей з нормотиповим розвитком (рис. 2.15).

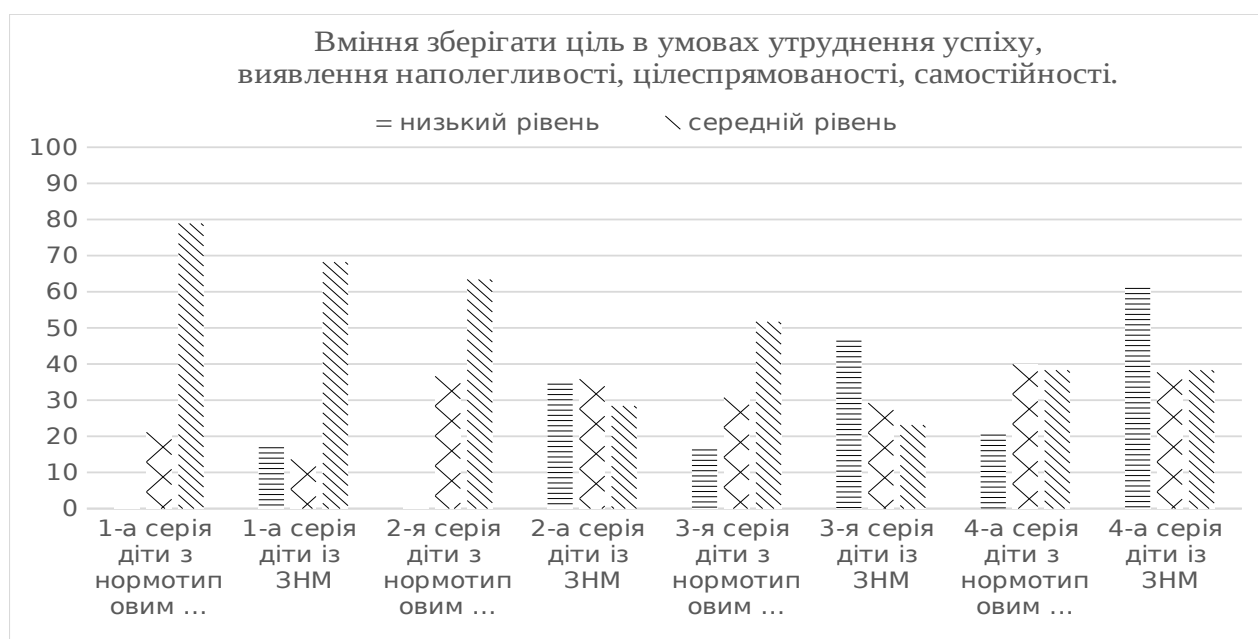


Рис. 2.15 Вміння зберігати ціль в умовах утруднення успіху, виявлення наполегливості, цілеспрямованості, самостійності.

За цією методикою нам важливо було прослідкувати, як дитина зберігає ціль виконання завдання у ситуації напруженої уваги, зосередженості. Діяльність дитини аналізували з точки зору присутності у неї цілеспрямованості, наскільки

дитина цілеспрямована чи прибігає і як часто до допомоги дорослого чи припиняє намагання виконувати завдання при зіткненні з труднощами.

Результати діагностики послугували нам головним показником для висновків про те, що у дітей ще недостатньо сформовано належне усвідомлення та засвоєння ресурсного компоненту (відношення до виконання заданої діяльності, способів діяльності, можливості працювати при необхідності в умовах утруднених ситуацій, вибору своєї поведінкової моделі та ін.), що має негативний вплив на формування організаційних складників дитячої соціалізованості.

Спостереження за дітьми під час навчання в ігровій діяльності, побуті дали нам можливість заповнити «Карту проявів ініціативності» А.Щетининої, яка була направлена на:

- вияви розвитку ініціативності дитини;
- встановлення та підтримання комунікаційних відношень;
- володіння взаємодією з дітьми і дорослими;
- вивчення мотивації та спрямованості на спільну діяльність;
- виявлення наявності потреб, бажання та інтересу до спільної взаємодії.

За нашими спостереженнями діти із загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку дуже рідко, майже, ніколи 4,3% (високий рівень) самостійно не беруть на себе головні ролі в ігровій діяльності, і тільки 12,6% (середній рівень) дітей намагалися стати ведучими у грі, 83,1% (низький рівень) дітей не виявляли ніякої активності або ініціативи у проявах лідерства. Проте при цьому значно більша кількість дітей могли виступати ініціаторами в побутовій діяльності - 36,5%, проявляли самостійну ініціативу - 24,3% (високий рівень), і за спонуканням вихователя - 12,2% (середній рівень). Не виявляли ніякої ініціативи і ніколи самостійно не брали на себе головні ролі у побутовій діяльності 63,5% (низький рівень) дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Наведемо приклад. Катя Б. 5 років із ЗНМ. Стоїть осторонь, грає переважно маніпулятивно та повторює за однолітками певні рухи, сама гру не ініціює, поводить себе відсторонено. Під час гри дівчат ляльками, тримала поні та маніпулювала нею, сиділа у колі, проте не брала участі у спільній діяльності.

Діти з нормотиповим розвитком, 48,6% (високий рівень), проявляли більшу ініціативу, і бажання взяти на себе головну роль під час ігор, за спонуканням дорослого ще 27,3% (середній рівень) дітей брали на себе головні ролі у грі. Тільки 24,1% (низький рівень) нормотипових дітей не брали на себе головних ролей в ігровій діяльності. При виконанні завдань і побуті така сама кількість дітей з нормотиповим розвитком проявляли активність і брали на себе головні ролі. Тому, порівнюючи ці дані, ми маємо можливість стверджувати, що ініціативність дітей із ЗНМ розвинена дуже слабо і проявляється насамперед у побутовій діяльності, де вони можуть діяти самостійно, без залучення інших дітей, спираючись на допомогу дорослого (рис. 2.16, 2.17).

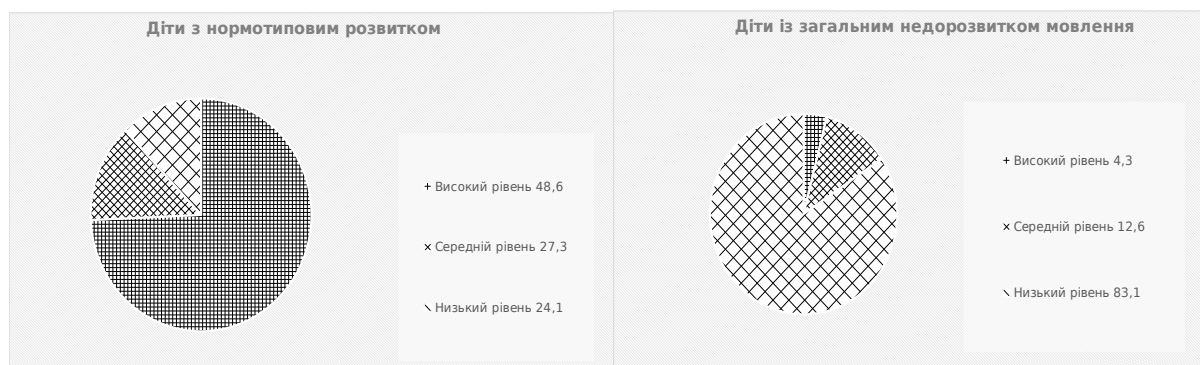


Рис. 2.16 Прояви ініціативності у ігровій діяльності

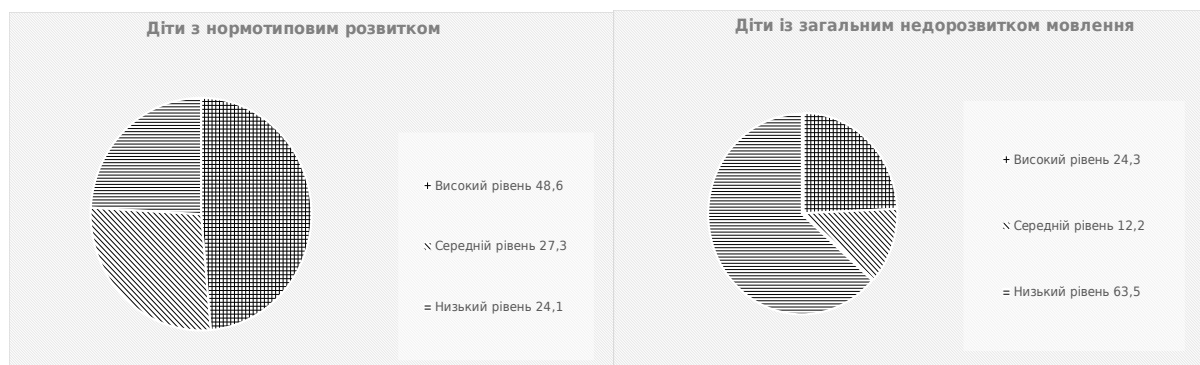


Рис. 2.17 Прояви ініціативності у побутовій діяльності

Діти із ЗНМ, за нашими спостереженнями, проявляють більшу активність у побуті та в ігровій діяльності тоді, коли їм непотрібно говорити або потрібно говорити небагато - 14,8% (високий рівень), або можна повністю чи частково замінювати мовлення знайомими жестами, мімікою обличчя - 24,3% (середній

рівень), інші 60,3% дітей не виявляють жодної активності в ігровій і побутовій діяльності.

Діти із ЗНМ ніколи не висловлювали своєї точки зору, 0% (високий рівень), на виконання будь-яких дій. Якщо у них виникали труднощі при спілкуванні або під час якоїсь діяльності, вони здебільшого намагалися уникати мовленнєвого спілкування, замінюючи його жестами, поглядом, мімікою обличчя, точку зору висловлювали тільки при спонуканні і навідних запитань вихователя - 15,2% (середній рівень). Всі інші діти із ЗНМ не висловлювали своєї точки зору зовсім - 84,8% (низький рівень). Діти із ЗНМ розуміють свій недолік і соромляться його. Були випадки коли повносправні діти групи під час гри або виконання завдання не давали такій дитині договорити, переривали її.

На відміну від дітей із ЗНМ, діти з нормотиповим розвитком були більш активні у самостійному висловлюванні, їм подобалося розмовляти з дорослими і однолітками - 94,3% (високий рівень), решта дітей вступали у спілкування після спонукання дорослого - 5,7% (середній рівень). Дітей з нормотиповим розвитком, які зовсім відмовлялися вступати у спілкування не було - 0% (низький рівень).

Більшість дітей з нормотиповим розвитком не соромились і ніколи не відмовлялися від наданої їм можливості висловити свою точку зору на дії, які виконують - 58,7%. Невелика кількість дітей висловлювали свою точку зору після втручання вихователя - 23,4% (середній рівень). Зовсім не могли висловити своєї точки зору 17,9% (низький рівень) таких дітей (рис. 2.18, 2.19).

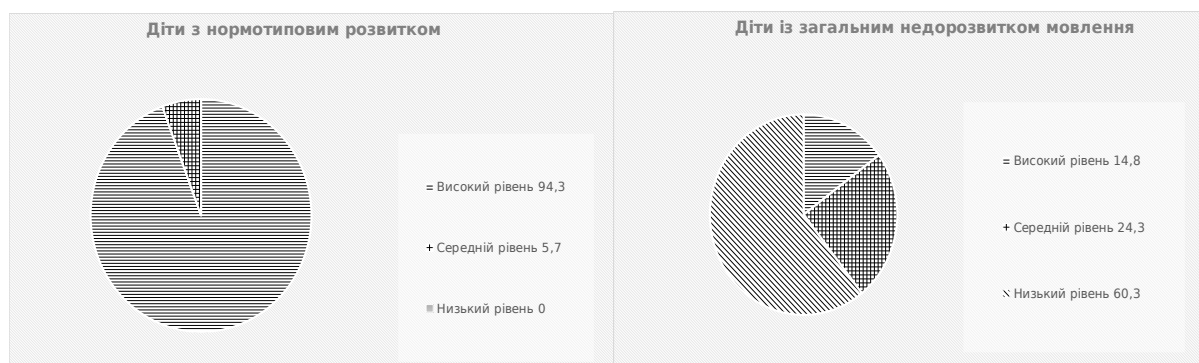


Рис. 2.18 Спілкування під час спільної діяльності та висловлювання власної точки зору

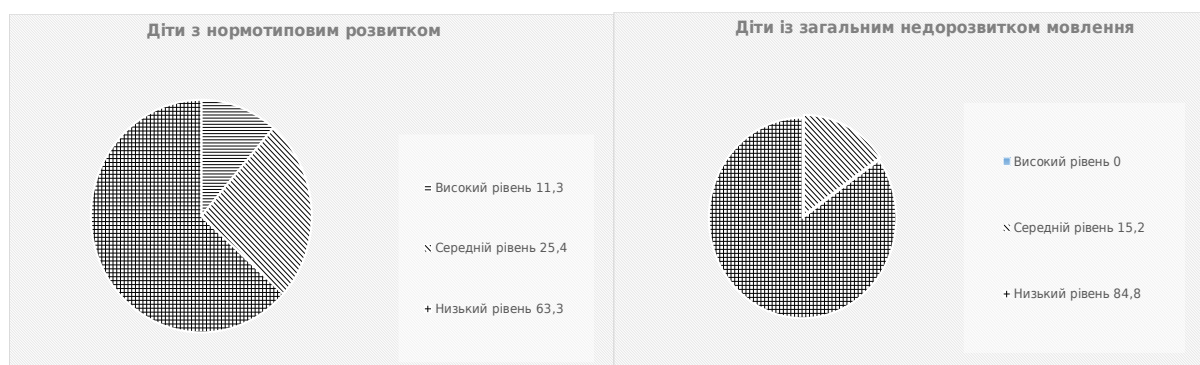


Рис. 2.19 Діти які мають свою точку зору і висловлюють її

Прагнення до лідерства у дітей із ЗНМ у групі однолітків, яка займається спільною діяльністю, нами спостерігалось також у дуже малій кількості - 10,7% (середній рівень), це відбувалося, завдяки спонукання вихователя. Всі інші такі діти не виявляли прагнення до лідерства - 89,3% (низький рівень). На відміну від дітей із ЗНМ, діти з нормотиповим розвитком були дуже активними, намагались якомога частіше стати лідерами у своїй групі - 53,4% (високий рівень), ще невелика кількість дітей виявляли прояви лідерства за спонуканням дорослого - 28,2% (середній рівень). Всі інші діти, 18,4% (низький рівень), не виявили бажань до лідерства у спільній діяльності (рис. 2.20).

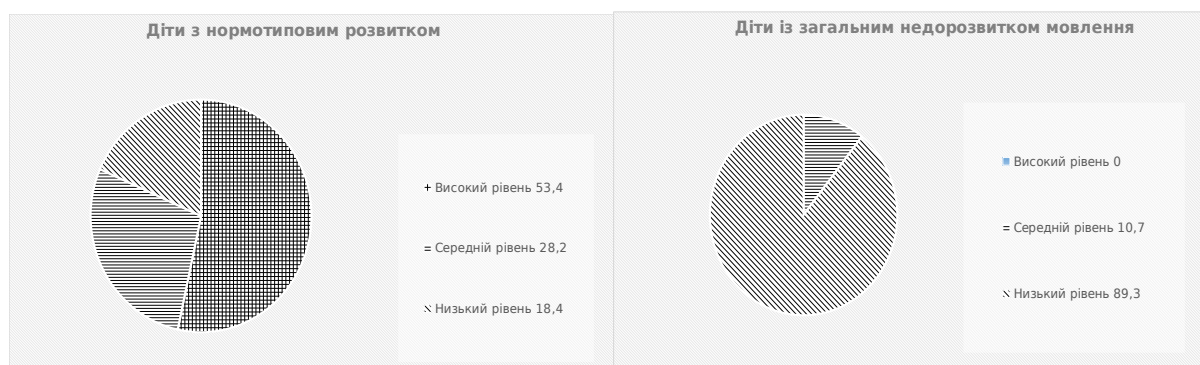


Рис. 2.20 Прояви лідерських спрямованостей

Проте якщо дитині із ЗНМ доручали виконати будь-яку справу, навіть якщо вона для неї нова, невідома, то, як правило, діти бралися до її виконання не відразу, а після умовлянь і пояснень дорослого - 32,8% (середній рівень). Відразу бралися за справу незначна кількість дітей - 7,3% (високий рівень), інші діти відсторонювалися від виконання завдання - 40,1% (низький рівень). Діти, які

виконували завдання, дуже раділи, якщо отримували від дорослого або дітей схвалення виконаної роботи. Такі дії дітей виявляють їхнє прагнення, інтерес до спільної діяльності. Діти з нормотиповим розвитком виявляли велику активність, зацікавленість, часто емоційну збудженість, 62,6% (високий рівень), навіть при виконанні невідомої справи та у спільній діяльності. Менш активними були 24,8% (середній рівень) дітей, вони виконували доручену їм справу, але робили це неохоче, без позитивних емоцій. 12,6% (низький рівень) дітей відмовлялись від виконання завдання (рис. 2.21).

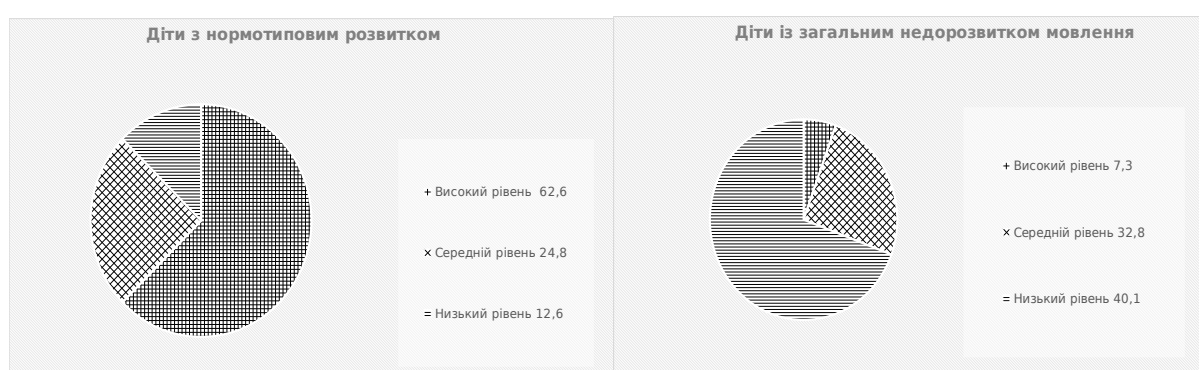


Рис 2.21 Вияви наявності потреб до спільної діяльності

Аналіз спостережень за дітьми із ЗНМ свідчить про необхідність розвитку зацікавленості у дітей, збільшені їхніх потреб і можливостей у комунікативно-діяльнісному спілкуванні, тобто встановлень взаємин з оточуючими. Потрібно виховувати у них необхідність задовольняти пізнавальні, когнітивні потреби – найбільш значущі для таких дітей, хоча вони мають великі утруднення на шляху їх усвідомлення і реалізації.

Для діагностування проявів розвитку самостійності та самоконтролю у дітей із ЗНМ, ми взяли методику А. Щетининої «Карта проявів самостійності». Ці прояви мають дуже вагоме значення при визначенні наявності ресурсного компоненту соціалізованості дитини.

При заповненні цієї карти спостереження проводилися за кожною дитиною окремо, потім вони зводилися у загальну карту спостережень, де виставлялися результати. За цими результатами і підраховувалися показники проявів самостійності та самоконтролю дітей із ЗНМ в інклюзивних групах.

Ця методика дала нам можливість діагностувати прояви ресурсного компонента у дітей із ЗНМ за такими показниками:

- може сам знайти собі справу;
- має свою точку зору;
- звертається за допомогою до однолітків та дорослих;
- прагне все робити самостійно;
- намагається доводити розпочату справу до кінця;
- без вказівки дорослого прибирає посуд, іграшки, речі;
- самостійно вирішує конфліктні ситуації з однолітками;
- виявляє стурбованість про те, щоб завжди знаходитися у згоді з більшістю;
- відношення до будь-якої допомоги з боку дорослих або однолітків;
- вмє самостійно гратися.

За підрахунками показників проявів самостійності у дітей із загальним недорозвитком мовлення нами були зроблені висновки про те, що рівень самостійності у цих дітей ще недостатньо розвинений. Ніхто із дітей не висловлює самостійно своєї точки зору - 0% (високий рівень), завдяки навідних питань може висловити свою точку зору тільки 15,2% (середній рівень) дітей. Всі інші діти, які мають загальне недорозвитком мовлення, ніколи не висказують своєї точки зору - 84,8% (низький рівень).

Такі діти дуже рідко звертаються за допомогою до своїх однолітків самостійно - 14,3% (високий рівень), ще невелика кількість дітей може звернутися за допомогою до однолітків, завдяки спонуканням дорослого - 12,6% (середній рівень). Всі інші діти відмовляються від звертань до однолітків - 73,1% (низький рівень), це і приводить до їхньої замкнутості у собі, відсторонення від колективу однолітків.

Такі діти не вміють вирішувати конфліктні ситуації - 90,7% (низький рівень), вони уникають їх, і лише 9,3% (середній рівень) дітей з допомогою дорослого намагалися вирішити конфліктну ситуацію.

Проте такі діти із задоволенням приймають допомогу від дорослих - 83,2% (високий рівень), і тільки 16,8% (низький рівень) дітей, відмовлялися від допомоги дорослих, дратувалися, злилися, коли дорослі пропонували їм свою допомогу.

Тільки невелика кількість дітей із ЗНМ може гратися самостійно - 25,7% (високий рівень), і 34,7% (середній рівень) дітей граються самостійно, після того як вихователь розпочинає з ними гру, а потім залишає їх гратися самих, решта дітей - 39,6% (низький рівень), потребують постійного втручання дорослого або когось із дітей.

Майже така ж кількість дітей із ЗНМ можуть самостійно знайти собі справу - 18,4% (високий рівень), і 32,8% (середній рівні) знаходять собі справу після спонукань вихователя. Іншим дітям необхідна постійна допомога дорослого - 48,8%% (низький рівень). Цей факт свідчить про несамостійність, недостатню соціалізованість дитини із ЗНМ у мікросоціумі.

Діти із ЗНМ знають, що після себе потрібно прибирати іграшки, посуд і т. ін., самостійно намагаються довести розпочату справу до кінця - 24,3% (високий рівень), 12,2% (середній рівень) дітей роблять це після нагадування та спонукання помічника вихователя, решта дітей - 63,5% (низький рівень), відмовлялися виконувати роботу або кидали її, недовевши справу до кінця. Невелика кількість дітей із ЗНМ намагалися самостійно вирішувати конфліктні ситуації з однолітками, але у них нічого не виходило - 0% (високий рівень), ще невелика кількість дітей робили намагання вирішити конфліктну ситуацію, завдяки втручанням і допомозі дорослого - 9,3% (середній рівень). Значно більше дітей при виникненні конфліктної ситуації відверталися від однолітків або кидали розпочату справу - 90,7% (низький рівень). Дуже невелика кількість дітей із ЗНМ знаходять в собі сили, щоб протистояти більшості - 4,7% (високий рівень), ще невелика кількість, 9,3% (середній рівень), дітей протистоять більшості за спонуканням та допомогою дорослих, всі інші намагаються завжди знаходитися у згоді з більшістю, не висловлюють свою точку зору, не відстоюють її - 86% (низький рівень) (рис. 2.22).

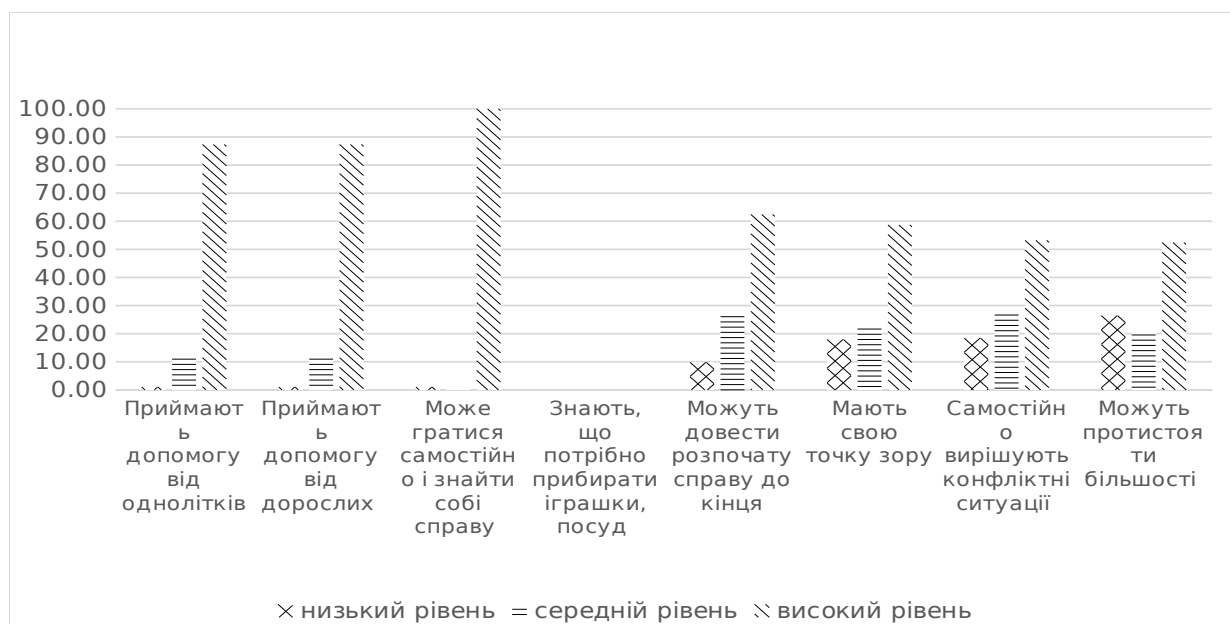


Рис. 2.22 Карта проявів самостійності (Діти з нормотиповим розвитком)

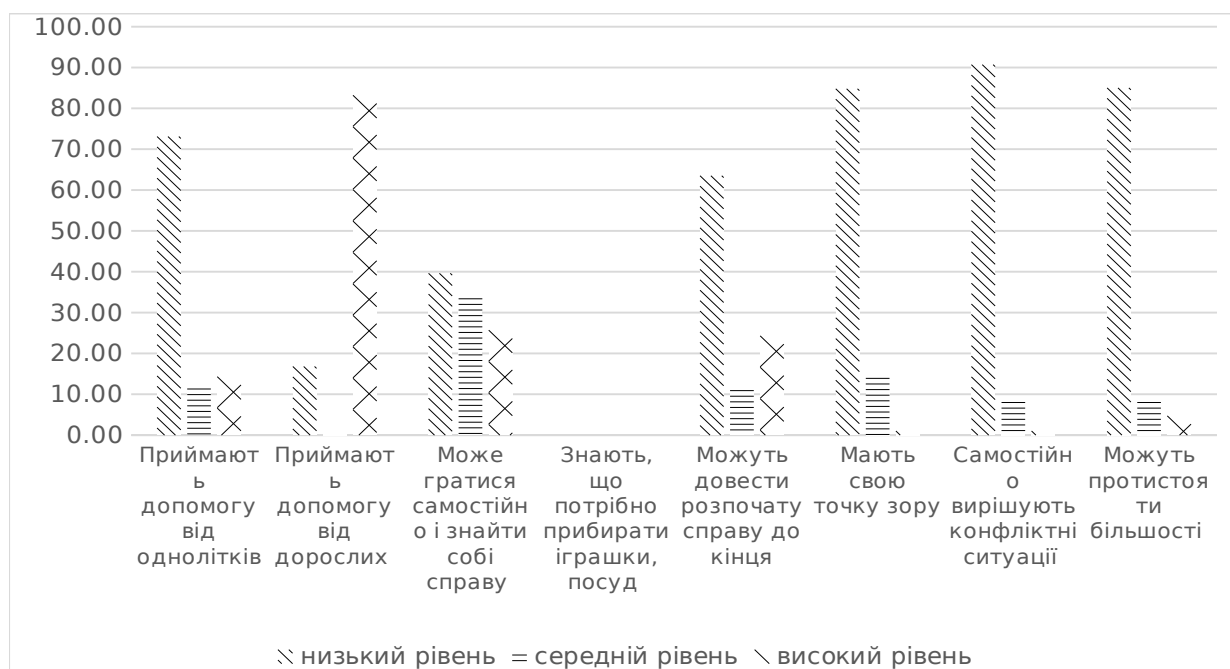


Рис. 2.23 Карта проявів самостійності (Діти із загальним недорозвитком мовлення)

В той же час діти з нормотиповим розвитком в більшій мірі спираються на свою точку зору - 58,7% (високий рівень) або висловлюють її після спонукань вихователя - 23,4% (середній рівень), і 17,9% (низький рівень) відмовляються від висловлювання своєї точки зору.

Нормотипові діти часто і з задоволенням звертаються за допомогою до своїх однолітків та дорослих - 87,3% (високий рівень), 12,7% (середній рівень)

звертаються за допомогою після того, як їй спочатку їм пропонують. Дітей, які не сприймають допомоги від інших дітей та дорослих немає - 0% (низький рівень).

Діти з нормотиповим розвитком у своїй більшості намагаються самостійно доводити розпочату справу до кінця - 62,4% (високий рівень), частині дітей необхідно нагадувати про завершення розпочатої справи - 27,8% (середній рівень), 9,8% (низький рівень) дітей кидали розпочату справу, не завершивши її.

Намагаються самостійно вирішувати конфліктні ситуації з однолітками - 53,2% (високий рівень) нормотипових дітей. З допомогою вихователя та за його спонуканнями конфліктні ситуації вирішують ще 28,4% (середній рівень) дітей. Не змогли вирішити конфліктної ситуації чи відмовлялися від її вирішення - 18,4% (низький рівень) нормотипових дітей.

Багато нормотипових дітей не турбується про те, щоб завжди знаходитися у згоді з більшістю однолітків, мають свою точку зору і можуть протистояти більшості - 52,4% (високий рівень), деякі діти можуть протистояти більшості тільки з допомогою дорослого - 21,3% (середній рівень). 26,3% (низький рівень) дітей ніколи не вступають у суперечки з іншими дітьми, не відстоюють свої позиції.

Всі діти з нормотиповим розвитком старшого дошкільного віку можуть самостійно гратися і знаходити собі заняття - 100% (високий рівень).

Істотним показником ресурсного компоненту дитини при визначенні розвитку її самостійності є присутність потреби в ній, яку можна визначити за проявами дитячої активності й ініціативності, проявами зацікавленості до якої-небудь діяльності та бажанням займатися цією діяльністю по досягненню результатів мети цієї діяльності.

Так у дітей із загальним недорозвитком мовлення потреба у самостійній діяльності складає 14,7% (високий рівень) дітей, які проявляли зацікавленість в якійсь справі, але часто не могли її довести самостійно до кінця - 12,5% (середній рівень). Незацікавлених нормотипових дітей у проявах самостійності виявилось - 72,8% (низький рівень).

У дітей з нормотиповим розвитком потреба у самостійності складає 64,2% (високий рівень), у 24,7% (середній рівень) дітей хоча і присутня потреба у

самостійності, але утримання цілі виконання завдання ще недостатнє. Тільки 11,1% (низький рівень) нормотипових дітей не виявили нахилів до набуття самостійності у роботі або ігровій діяльності (рис. 2.24).

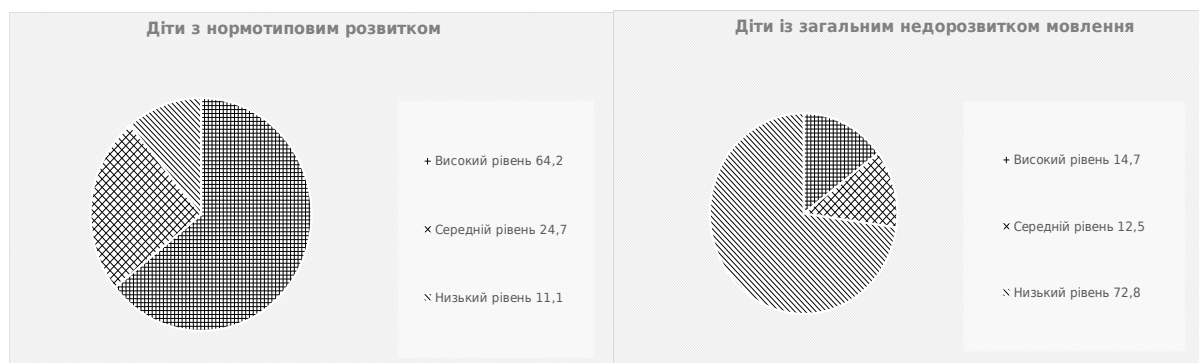


Рис. 2.24 Присутність потреби у самостійній діяльності

Бажання дитини самостійно виконувати різні види діяльності, як правило, залежить від її можливостей досягнення результату, якого вона прагне, від міри володіння потрібними вміннями, навичками, способами дії. Присутність у дитини необхідних можливостей при здійсненні самостійної діяльності дає дитині віру у свої сили, дає поштовх до активності і наполегливості у досягненні мети в роботі, яку вона виконує, самостійність при виборі способів її реалізації.

Саме роботі у такому напрямі педагогам дошкільних закладів, необхідно приділяти велику увагу, запроваджуючи нові методи виховної діяльності.

2.3. Рівні сформованості соціалізованості старших дошкільників із ЗНМ.

Ми зробили статистичне опрацювання та підвели підсумок отриманих емпіричних показників, а виявлені нами рівні за кожною методикою діагностичного комплексу об'єднали у спільний для всіх рівень сформованості соціалізованості.

За вимір оцінювання рефлексійного та ресурсного рівня сформованості соціалізованості у дошкільників із ЗНМ нами були взяті наступні критерії:

Високий рівень сформованості соціалізованості дошкільника визначається безпосередньою направленістю на взаємодію та спілкування під час діяльності в оточуючому його соціумі.

Дитина з легкістю спілкується з дорослими та однолітками, звертається до однолітків або до дорослих за допомогою, проявляє активність та ініціативу у спілкуванні;

☹ налаштована на співпрацю і спільну діяльність у грі, побутовій діяльності може самостійно знаходити собі справу та самостійно гратися, виявляє зацікавленість до діяльності інших, зберігає ціль роботи, яку виконує, доводить розпочату справу до кінця, потребує спільної діяльності у групі дітей;

☹ знає та виконує правила поведінки в різних ситуаціях, має лідерську спрямованість, легко адаптується в нових умовах, може вирішувати складні життєві та конфліктні ситуації, успішно співпрацює з колективом;

☹ має та усвідомлює особисте «Я» (ідеальне, діяльнісне, фізичне), розуміє, яку уяву мають про нього його друзі;

☹ долає комунікативні перепони, поступаючись чи наполягаючи на своєму, має свою точку зору, може протистояти більшості, усвідомлює та адекватно виконує правила гри, приймає допомогу від однолітків та дорослих;

☹ виявляє зацікавленість до емоцій іншого, проявляє турботливе ставлення, емпатію до інших;

☹ не виявляє підвищеної тривожності, занепокоєння і страху у незвичайній ситуації чи обстановці.

Середній рівень визначається слабким направленням дитини на соціальну взаємодію та спілкування, що дещо утруднює його існування у соціумі.

Дитина насторожено, обережно взаємодіє з оточуючими, не завжди виявляє зацікавленість у спільній діяльності, грі, побутовій діяльності, не завжди звертається до однолітків або до дорослих за допомогою, але може проявляти активність та ініціативу у спілкуванні та спільній діяльності;

☹ не завжди налаштована на співпрацю і спільну діяльність у грі, побутовій діяльності іноді з важкістю, неохоче самостійно знаходити собі справу, але може самостійно гратися, виявляє зацікавленість до діяльності інших, ціль роботи, яку виконує не завжди може зберігати, за спонуканнями дорослого доводить розпочату справу до кінця, потребує спільної діяльності у групі дітей;

☹ знає правила поведінки, але поводить себе не завжди правильно, лідерська спрямованість слабо виражена, в нових умовах адаптується повільно, вирішує складні життєві та конфліктні ситуації у залежності від обставин, може співпрацювати з колективом;

☹ не завжди відкликається на комунікативне спілкування, при бажанні може співвідносити свої дії, міркування, наміри із запитамі співрозмовника, проте недостатньо ініціативна або пасивна під час комунікативної взаємодії з однолітками та дорослими;

☹ не чітко усвідомлює особисте «Я» (ідеальне, діяльнісне, фізичне), не може співвідносити уяву її друзів про неї із собою, має невисокий соціальний статус у групі;

– з важкістю долає комунікативні перепони, поступаючись чи наполягаючи на своєму, не завжди має свою точку зору і не завжди може протистояти більшості, усвідомлює та виконує правила гри, приймає допомогу від однолітків та дорослих, під час сюжетно-рольової гри обирає пасивні ролі;

☹ прояви негативних емоцій регулює ситуативно. Така дитина буває не стійкою у складних життєвих ситуаціях, вона важко переживає дискомфорт, що може проявлятися у тривожності, емоційній нестабільності, фізичній напрузі та занепокоєнні.

Низький рівень визначається відсутністю у дитини спрямованості на соціальну взаємодію та спілкування або дуже низькою її спрямованістю.

Дитина не вступає в контакт з однолітками і неохоче вступає в контакт з дорослими, соромиться звертатися до дорослих за допомогою, до однолітків за допомогою не звертається зовсім, їй дуже важко, часто неможливо зацікавити і залучити до співпраці у грі або побутовій діяльності, хоча у дитини присутня реакція на звернення співрозмовника, вона не відзивається на комунікативне спілкування не іде, їй важко співставляти свої дії, міркування, наміри із запитамі співрозмовника, вона пасивна та не виявляє ініціативу у спілкуванні;

☹ не знає правил поведінки у соціальному оточенні, поводить себе насторожено, ставиться зі страхом до однолітків, лідерська спрямованість у такої

дитини відсутня, не вміє вирішувати складні життєві та конфліктні ситуації, не вміє співпрацювати з колективом, в колективі однолітків не адоптується;

☹ усвідомлює тільки «Я - фізичне», «Я» (ідеальне, діяльнісне) усвідомлює дуже слабо або зовсім не усвідомлює, зовсім не розуміє уяву однолітків про неї, має низький соціальний статус у групі;

– не має своєї точки зору і ніколи не протистоїть більшості, не завжди виконує правила гри, якщо бере в ній участь, приймає допомогу від дорослих, у більшості випадків не хоче брати участь у сюжетно-рольових іграх, поводить себе відсторонено;

☹ в умовах складних життєвих ситуацій прояви негативних емоцій не регулює, нетерпима до дискомфорту, така дитина схильна до замкнутості, емоційній нестабільності, у неї підвищена вразливість, не цікавиться емоціями інших дітей.

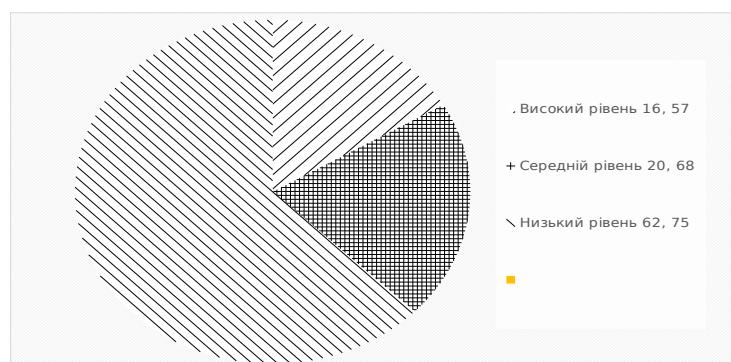


Рис. 2.25 Рівні сформованості соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення

Отже, дані експериментальної діагностики у визначенні рівнів сформованості соціалізованості дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ свідчать про те, що переважна більшість таких дітей мають низький рівень (62,75%). Незначна кількість даної категорії дітей показали середній рівень (20,68%) та високий рівень соціалізованості мають лише(16,57%) дітей (рис. 2.25).

Найбільше вражає те, що значна більшість дітей із ЗНМ, а подекуди і ніхто з них, не вміють вирішувати складні життєві та конфліктні ситуації, не мають своєї

точки зору і не мають проявів лідерських спрямованостей, вони пасивні у спілкуванні і взаємодії з іншими дітьми, ніколи не виявляють лідерських спрямованостей, не розуміють свого «Я - ідеального» та не усвідомлюють того, що про них уявляють інші діти.

Результати роботи з дослідження соціалізованості дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ доводять, що такі діти у своїй більшості виявляються неспроможними активно вступати в комунікативну діяльність, пізнавати та розуміти інших дітей, усвідомлювати своє місце в оточуючому їх соціумі, оскільки рефлексійний та ресурсний компоненти соціалізованості у них недостатньо сформовані. Основними причинами низького рівня соціалізованості таких дітей слід вважати порушення мовленнєвої функції, затримку формування діяльнісно-мовленнєвої комунікації, низький рівень усвідомлення власного «Я» та емоційний дискомфорт. Ці ускладнення в розвитку дитини призводять до затримки процесів формування її соціалізованості в групі однолітків.

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що процеси формування соціалізованості дитини напряму залежать від сформованості його компонентів. Обмежений розвиток будь-якого компоненту обумовлює ситуації утрудненого формування соціалізованості або її повної відсутності. Тому найкращим способом усунення проблем соціалізованості дитини, які були виявлені під час діагностичного дослідження, є розробка та втілення технології формування рефлексійного та ресурсного компонентів соціалізованості дитини. Завдяки їй можливо буде активізувати наявні і сформувати потрібні потенційні можливості соціалізованості старших дошкільників із ЗНМ, що має дати для таких дітей можливість знайти своє місце у соціальному просторі, що і стане гарантією успішної соціалізованості.



Рис. 2.26 Рівні сформованості рефлексійного компоненту у дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку

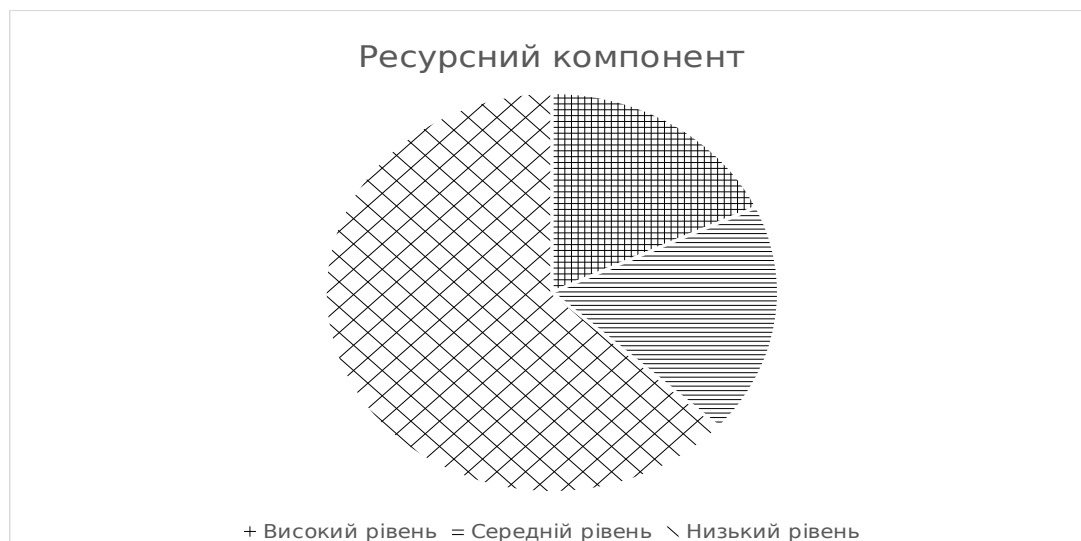


Рис. 2.27 Рівні сформованості ресурсного компоненту у дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку

2.4. Професійна компетентність педагогів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти

Під час констатувального етапу експерименту було виявлено, що діти із ЗНМ мають низький або недостатній рівень розвитку компонентів соціалізованості в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Це може бути зумовлено, на

нашу думку тим, що агенти соціалізації, тобто, педагоги таких груп, не мають належної педагогічної компетентності.

Адже педагогічна діяльність це складний, багатогранний процес, який відзначається динамізмом та варіативністю, що в свою чергу вимагає від педагога розуміння та осмислення своєї ролі в освітньому просторі, вияву творчості, робить явними та помітними стан і почуття з врахуванням ситуації, вміннями правильно і швидко реагувати на зміни, які мають місце в теперішньому часі та спроможності до самореалізації себе у вирішеннях важких ситуацій.

Для ефективної роботи над проблемами соціалізованості дітей із ЗНМ в інклюзивних групах педагогові потрібно володіти гнучкістю міркувань, думок та поведінки, які ґрунтуються на здатності незалежного перенесення знань, які були засвоєні педагогом раніше, умінь, способів діяльності у різних ситуаціях, розуміння складних питань, які можуть виникати під час педагогічної діяльності, перетворення вже знаних дій, прийомів, систем прийомів у нові міркування та дії. Значну вагу в цій роботі мають розумова мобільність, властивість вводити до складу нових взаємозв'язків раніше знаний зміст, застосовувати з користю наявність сприятливих умов для вибору при рішенні проблемних питань в їхній професійній діяльності.

Важливим показником у роботі педагога є і його емоційний стан, від нього також залежить шлях до позитивного результату у виховному процесі, це емпатійність педагога, його здатність до відчуття переживань іншої людини, у нашому випадку дитини із ЗНМ.

У випадках взаємодії педагога з дитиною та її сприйняття педагогом, мова йде про уміння поставити себе на місце дитини, важливо вміти розглядати свої дії з позиції дитини та емоційно відповідати на її потреби. Вагомими у взаємодії педагога з дитиною є і його здібності до взаємного спілкування, ведення діалогу, застосування невербальних засобів мовлення, проведення бесід; володіння педагогічним тактом, який характеризує сукупність характерних ознак й особливостей, властивих поведінці педагога, що у подальшому повинно привести до доброзичливості педагога, його співчуття та дружнього ставлення до дитини.

Педагогові необхідно мати у відношеннях з дитиною поблажливість і терпіння до дитячих думок, поглядів, дій, саме це стане об'єднуючим фактором розвитку взаємних відносин і плідної взаємодії.

Успішна робота педагога не може відбуватися без його відчуття дитини, розуміння своєї відповідальності у виховному процесі і цілі своїх виховних дій, що обумовлює педагогічний такт, головні спрямування якого покладені на особисте вміння обирати в кожному реально визначеному випадку, такий поведінковий напрямок, такий підхід (з допомогою слова та допоміжних жестів, вчинків, міміки, тону тощо), які можуть дбайливо оберігати і піклуватися про гідність дитини, запобігаючи приниження. Важливою упереджувальною умовою педагогічного такту виступає розуміння педагогом індивідуальних особливостей психічного стану, настрою і переживань дитини. Використання педагогом одного і того ж засобу виховного впливу в різних життєвих ситуаціях може давати різні результати, у залежності до кого, за яких умов, коли і як його запроваджують, адже у роботі педагога немає шаблонних, трафаретних вказівок про застосування того чи іншого методу дії. Педагогічний такт, за словами В. Сухомлинського, передбачає здатність педагога поставити себе на місце дитини, бачити себе в дитині та дитину в собі.

Для вивчення компетентності педагогів та їхнього зв'язку з батьками дітей із загальним недорозвитком мовлення, в сенсі їхньої співпраці над соціалізованістю дитини в колективі однолітків, нами була проведена експериментальна робота. Для проведення цього експерименту були розроблені анкети для педагогів. Анкетування педагогів проводилось індивідуально і мало дати можливість зрозуміти, в яких саме напрямках необхідно працювати педагогам для ефективного формування розвитку соціалізованості дітей.

Була також розроблена карта спостережень за діяльністю педагогів під час занять, проведення вільного часу з дітьми в інклюзивній групі, побутовій та ігровій діяльності в групі та на прогулянці.

У концептуальну основу педагогічної компетентності педагогів в інклюзивному просторі нами були покладені такі компоненти: *когнітивний*,

особистісний та практичний. Ці компоненти тісно пов'язані між собою вміннями і можливостями професійної діяльності педагогів в інклюзивній групі, і саме від стану володіння педагогами цими компонентами залежить ефективність досягнення педагогічної цілі у формуванні соціалізованості дитини.

Правильна організація педагогічного процесу в інклюзивній групі можлива лише при умові усвідомлення працюючими педагогами сутності та розуміння педагогічної компетентності. Одним з важливих компонентів педагогічної компетентності являється *когнітивний*.

Педагогічна компетентність вихователів нами вивчалася, як система індивідуальних ресурсів особистості, які визначали особливості зацікавлено-пізнавального ставлення педагогів в особистій свідомості.

Головним елементом цього компоненту є педагогічне мислення як практичний тип професійного мислення. М.Кашапов говорить про процес педагогічного мислення, як про «осмислення вчителем закономірностей педагогічної діяльності». Воно обумовлено тим, що ефективний педагог обов'язково творчо виконує професійно-педагогічні завдання, які виникають перед ним у процесі вирішення складної педагогічної ситуації. Від творчого характеру педагога, запевняє М. Кашапов, залежить і його потреба «аналізувати, узагальнювати й перетворювати педагогічні ситуації, робити вибір і застосовувати засоби педагогічного впливу», насамперед творчо, правильно і чітко планувати всі заходи, не дотримуючись жодних трендів і традицій, підходити до створення особистих засобів педагогічного впливу на дітей в організації виховного процесу.

Н. Гузій також наголошує на важливості для професійної компетентності, творчого застосування різних форм педагогічних знань. Вчена стверджує, що педагогічна компетентність має у своєму складі зміст когнітивного компонента педагогічного професіоналізму. Вона підкреслює, що надбання і професійне виконання ролі педагогічної компетентності «забезпечується психолого-педагогічною організацією професійного мислення фахівця і динамікою його трансформації у педагогічну свідомість», зауважуючи про те, що підвалини

трансформації полягають у «віднаходженні особистісного смислу педагогічних знань і засвоєної інформації, творчого прийняття їх ціннісної значущості у свій внутрішній світ».

Особистісний компонент педагогічної компетентності ми визначали як інтегровану характеристику, важливі якості для професійної діяльності, готовність до цілеспрямованої роботи, яка має привести до надбання нових професійних властивостей поведінки, діяльності та ставлень.

Цей компонент є дуже важливим в особистісному розвитку професійних знань та вмінь педагога. Він визначає його прагнення до безперервного удосконалення своєї праці, майстерності визначати цілі та вірно розробляти маршрути їх досягнення, працездатність, наполегливість, прагнення до безперервного підвищення фахового рівня, організованість, відповідальність. Умовою ефективності педагогічної діяльності, у даному випадку, виступає взаємодія сукупності знань, вмінь та виховання самого себе, все це має привести до позитивно-передбачуваних рефлексійно-особистих якостей, що стане основою результативної діяльності педагога.

Третім важливим компонентом педагогічної компетентності педагогів інклюзивних груп ми визначили *практичний* компонент педагогічної компетентності. Він дозволив нам оцінювати вміння педагогів практично запроваджувати у виховному процесі свої знання та вміння, оперувати наявним матеріалом у ситуаціях, що склалися, формувати компоненти соціальної компетентності дітей із ЗНМ разом із фахівцями зі спеціальної й інклюзивної освіти.

Таким чином ми бачимо, що забезпечення соціалізованості дітей із ЗНМ відбувається завдяки якісного володіння фахівцями педагогічною компетенцією в умовах загального процесу виховання, яка забезпечується соціальними та суспільно значущими організаційними формами, цілями, змістом, педагогічними технологіями та методичними засобами.

2.5. Рівні компетентності педагогів інклюзивних груп з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ

Для більш точного визначення компетентності педагогів ми склали таблицю показників за якою фіксували показники *когнітивного, особистісного та практичного* компонентів. На нашу думку, ці компоненти педагогічної компетентності можна розглядати в якості критеріїв її сформованості (табл. 2.7)

Таблиця 2.7.

Показники розвитку компетентності педагогів інклюзивних груп

№ з/п	Компоненти	Показники
	Когнітивний	1) усвідомлення важливості знань складових елементів когнітивного компоненту педагогічної діяльності; 2) вміння аналізувати, узагальнювати й перетворювати педагогічні ситуації; 3) знання про особливості набуття комунікативних умінь і соціального становлення дітей із ЗНМ; 4) творче виконання професійно-педагогічних завдань у процесі вирішення складних педагогічних ситуацій.
	Особистісний	1) присутність гуманістичних міркувань та поведінки педагогів; 2) присутність сукупності психолого-педагогічних позицій (емпатії, саморегуляції, самоконтролю) по відношенню до дитини та самих; 3) прагнення педагогів у досягненні успіху в формуванні соціалізованості дітей із ЗНМ.
	Практичний	1) наявність педагогічних здібностей до організації виховної та розв'язкової діяльності в інклюзивній групі; 2) вміння пошуку та добору інформації, яка сприятиме педагогічній компетентності у формуванні соціалізованості дітей із ЗНМ; 3) навички та вміння комунікативного та практичного характеру; 4) взаємодія з фахівцями галузі спеціальної та інклюзивної освіти з питань формування соціалізованості дітей із ЗНМ.

У відповідності до визначених компонентів був підготовлений діагностичний інструментарій для виявлення рівнів сформованості педагогічної компетентності

педагогів інклюзивних груп, який складався з карти спостережень та анкетування. В межах рамок формування педагогічної компетентності застосовуємо усталений підхід у визначенні ознак розвитку показників, а саме: I рівень – високий, II рівень – середній і III рівень – початковий. Характеристика показників критеріїв та їх рівнів представлено в додатку.

Методи спостереження та анкетування для діагностики когнітивного, особистісного та практичного компонентів педагогічної компетентності запроваджувалися нами для виявлення необхідних педагогічних впроваджень, які потрібні для визначення дійсного рівня розвитку педагогічної компетентності та успішного формування соціалізованості дітей із ЗНМ.

Першим об'єктом аналізу в межах нашого дослідження стали емпіричні дані, що отримані при вивченні когнітивного компоненту педагогічної компетентності вихователів за складеними нами анкетами та картою спостережень.

Для дослідження означеного компоненту ми вивчали можливості педагогів до творчого виконання професійно-педагогічних завдань; вирішення складних педагогічних ситуацій, потреби педагога аналізувати, узагальнювати й перетворювати педагогічні ситуації; робити вибір і творчо підходити до створення особистих засобів педагогічного впливу на дитину.

Аналіз отриманої діагностичної інформації ми розпочали з вивчення даних самооцінки педагогів педагогічної компетентності, на початковому етапі експерименту, які представлені нижче у вигляді зведеної таблиці.

Таблиця 2.8

Зведені дані самооцінки педагогів за когнітивним компонентом

№ п/ п	Показники когнітивного компоненту	Педагоги інклюзивних груп		
		високий	середній	початковий
1	Творче виконання професійно-педагогічних завдань та усвідомлення складових елементів когнітивного компоненту педагогічного впливу;	78.57%	21.43%	0%

Продовження таблиці 2.8

2	Вирішення складної педагогічної ситуації, вміння аналізувати, узагальнювати й перетворювати педагогічні ситуації.	35.71%	49.98%	14.28%
3	Вміння робити вибір і творчо підходити до створення особистих засобів педагогічного впливу на дітей, знання про комунікативні уміння і соціальне становлення дітей із ЗНМ	71.42%	21.42%	7.14%

Проте потрібно сказати, що за нашими спостереженнями під час занять, у вільний час, ігрової та побутової діяльності за рівнем когнітивного компоненту компетентності педагогів інклюзивних груп, за складеною нами картою спостережень, ми отримали інші показники.

Таблиця 2.9

Зведені дані за картою спостережень педагогів
за когнітивним компонентом

№ п/п	Показники когнітивного компоненту	Педагоги інклюзивних груп		
		високий	середній	початковий
1	Творче виконання педагогічних завдань та усвідомлення складових елементів структури когнітивного компоненту педагогічного впливу.	21.42%	42.85%	35.73%
2	Вирішення складної педагогічної ситуації, вміння аналізувати, узагальнювати й перетворювати педагогічні ситуації.	28.57%	49.95%	21.42%
3	Вміння робити вибір і творчо підходити до створення особистих засобів педагогічного впливу на дітей, знання про комунікативні уміння і соціальне становлення дітей із ЗНМ	14.28%	42.87%	42.85%

Порівнюючи показники представлених нами таблиць, ми бачимо, що вони дуже різняться. Самооцінка педагогів педагогічної компетентності за когнітивним компонентом значно завищена від того, що ми виявили за нашими спостереженнями.

За показниками творчого виконання професійних завдань значно завищений педагогами високий рівень на 57,15%, середній рівень не має значущих розбіжностей, він занижений педагогами на 21,42%. Початковий рівень самооцінки педагогами значно відрізняється, його завищено на 35,73%.

За результатами порівняльного аналізу вирішення складної педагогічної ситуації, потреби аналізувати, узагальнювати і перетворювати педагогічні ситуації, показники самооцінки педагогів з показниками нашого спостереження за виконанням професійно-педагогічної діяльності не мають значущих розбіжностей. Високий рівень цього показника завищено педагогами лише на 7,14%, середній рівень відповідає рівню самооцінки. Більше, але не значно завищено педагогами початковий рівень на 7,14%.

У випадку самооцінки педагогів за рішенням вибору та творчого підходу до створення особистих засобів педагогічного впливу на дітей самооцінка педагогів також значно різниться з нашим оцінюванням в результаті проведених спостережень за творчістю педагогів створювати вплив на дітей.

Значно завищений високий рівень самооцінки педагогів на 57,14%, середній рівень має незначні розбіжності з результатами наших спостережень, на 21,45%. Значну розбіжність мають результати самооцінки початкового рівня, його завищено педагогами, від результатів наших спостережень, на 35,71%.

За загальними кінцевими підсумками самооцінки педагогами педагогічної компетентності ми отримали такі результати: високий рівень 61,3%, середній рівень 30,95%, початковий рівень 7,14%. За даними розробленої карти спостережень нами отримані результати, що значно відрізнялись від результатів самооцінки педагогів; так: високий рівень склав 21,42%, середній рівень 45,27%, початковий рівень 33,33% (рис. 2.28).

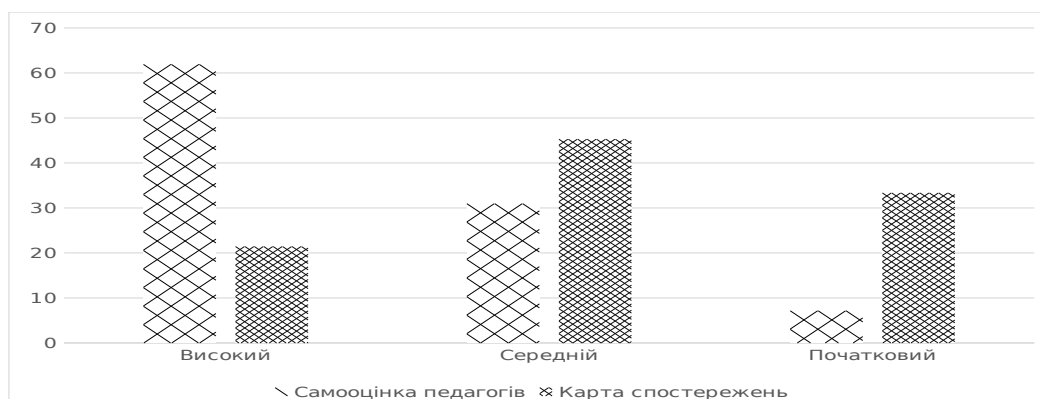


Рис. 2.28 Порівняльний аналіз самооцінки педагогів та карти спостережень когнітивного компоненту педагогічної компетентності

Ці показники свідчать про неадекватну, в більшості випадків завищену, самооцінку педагогічної компетентності педагогами, це відбувається від того, що у більшості випадків вони не вірно оцінюють або не розуміють значення компонентів педагогічної компетентності.

За нашими висновками у педагогів недостатньо сформована спрямованість до творчого виконання професійно-педагогічних завдань, інноваційної педагогічної діяльності, що обумовлює незадовільний професійно-особистісний стан, який свідчить про недостатнє бажання оволодінням новітніми способами і засобами досягнення педагогічної мети, слабку спроможність до творчості і самоаналізу, не вміння робити вибір і творчо підходити до створення особистих засобів педагогічного впливу на дітей із ЗНМ, адже саме у цьому відношенні до своєї професійної діяльності закладається основа суспільної і професійно-педагогічної ролі педагогів.

Другим компонентом, в межах нашого дослідження стали емпіричні дані, які ми отримали при вивченні *особистісного* компоненту педагогічної компетентності вихователів.

Для вивчення означеного компоненту ми досліджували організаторські якості педагогів, їхню емпатійність, гнучкість мислення, організаторські здібності, педагогічний такт та здатність до аналізу, вміння логічно-позитивного застосування поведінкової діяльності. Для цього ми проаналізували таблиці опитувальників самооцінки педагогів за особистісним компонентом, а також

карту спостереження за особистісним компонентом. Нижче представлено результати самооцінки педагогів у вигляді зведеної таблиці.

Таблиця 2.10

Зведені дані самооцінки педагогів за особистісним компонентом

№ п/п	Показники особистісного компоненту	Педагоги інклюзивних груп		
		високий	середній	початковий
1	Організаторські якості (механізм діяльності) та присутність гуманістичних відношень у процесах формування компонентів соціалізованості у дітей із ЗНМ	57.14%	42.85%	0%
2	Гнучкість мислення і поведінки, присутність прагнення педагогів у досягненні успіху в формуванні структурних компонентів соціалізованості у дітей із ЗНМ	64.29%	35.71%	0%
3	Присутність сукупності психолого-педагогічних позицій (емпатії, саморегуляції, самоконтролю) по відношенню до дитини та самих себе в процесі розвитково-виховної діяльності.	85.71%	14.29%	0%

Необхідно зазначити той факт, що показники таблиці педагогічного самоаналізу та самооцінки педагогів інклюзивних груп мають розбіжність з показниками нашої карти спостережень. Як правило, показники самоаналізу вихователів дещо завищені від наших показників.

Таблиця 2.11

Зведені дані за картою спостережень компетентності педагогів за особистісним компонентом

№ п/п	Показники особистісного компоненту	Педагоги інклюзивних груп		
		високий	середній	початковий
1.	Організаторські якості (механізм діяльності) та присутність гуманістичних відношень у процесах формування компонентів соціалізованості у дітей із ЗНМ	42.85%	59.99%	7.14%

Продовження таблиці 2.11

2.	Гнучкість мислення і поведінки, присутність прагнення педагогів у досягненні успіху в формуванні структурних компонентів соціалізованості у дітей із ЗНМ	14.29%	71.42%	14.29%
3.	Присутність сукупності психолого-педагогічних позицій (емпатії, саморегуляції, самоконтролю) по відношенню до дитини та самих себе в процесі розвитково-виховної діяльності.	42.85%	57.14%	0%

Визначаючи механізм діяльності педагогів, а саме їхні організаторські якості, ми можемо відмітити, що в цьому випадку дані самоаналізу педагогів, майже, збіглися з нашими спостереженнями за їхньою діяльністю в інклюзивній групі. Педагогами був трохи завищений високий рівень, на 14,29%, середній рівень занижено на 7,15%. Початковий рівень в межах самоаналізу не було відмічено жодним педагогом, а за нашими даними карти спостережень початковий рівень, хоча і в невеликому проценті, відмічено у 7,14%.

Порівнюючи дані таблиць педагогічного самоаналізу та наших спостережень з питання такту педагогів та їхньої емпатійності маємо відмітити, що ці дані у нас значно різняться. Високий рівень завищено педагогами на 42,85%, а від того середній рівень самооцінки педагогами було занижено на 42,85%. Низького рівня емпатійності і педагогічного такту не виявлено в жодній із таблиць.

Самоаналіз проявів гнучкості мислення і поведінки педагогів також різниться з аналізом наших спостережень. Високий рівень для себе виявила значно більша кількість педагогів ніж ми за своїми спостереженнями, різниця високого рівня склала 49,99%, відтак середній рівень був занижений педагогами від наших спостережень, різниця склала 35,71%. Початковий рівень самооцінки педагогами не було визначено, а за нашими спостереженнями він склав 14,29%.

Аналіз загальних результатів самооцінки педагогів за рівнями особистісного компоненту педагогічної компетентності склав: високий рівень 68,98%, середній рівень 30,95%, початковий рівень 0%. За нашими результатами карти спостережень особистісного компоненту педагогічної компетентності ми отримали значно нижчі показники так: високий рівень склав 33,33%, середній рівень 59,52%, початковий рівень 7,14%.

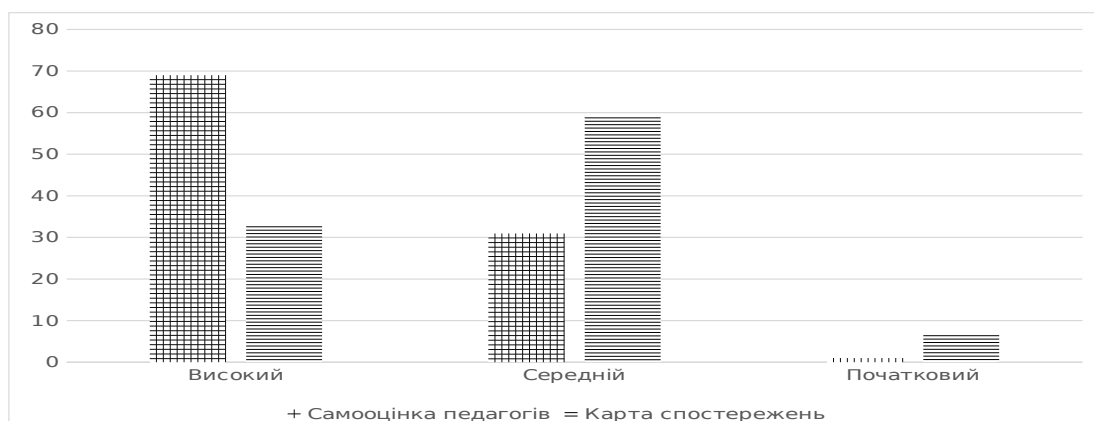


Рис. 2.29 Порівняльний аналіз самооцінки педагогів та карти спостережень особистісного компоненту педагогічної компетентності

Порівняльна характеристика даних самооцінки педагогів з даними наших спостережень свідчить про те, що педагоги не завжди достатньо об'єктивно оцінюють свої організаторські якості та не завжди розуміють важливість необхідності підвищення свого професійного рівня в цьому напрямі. Також не всі педагоги розуміють важливість створення атмосфери доброзичливого спілкування в групі дітей, використання у навчально-виховному процесі, застосування передбачених позитивних якостей дитини; не кожний педагог вміє, хоче або може емоційно сприймати дитячі переживання, має педагогічне чуття, емоційну стійкість, володіє самовладанням над своїми почуттями до дитини (самоконтроль) та вміє саморегулюватися. Деякі педагоги не розуміють того, що в педагогічній практиці роботи в інклюзивній групі принципово важливими особистими рисами кожного дорослого являються: інтелігентність, інтелект, толерантність, здатність до творчості, людяність, і що саме педагогічна культура дозволяє кожному педагогу виконувати свою роботу з найбільшою результативністю для дитини.

Також не всі педагоги в своїй роботі володіють такими важливими факторами, як: педагогічна активність та оптимістичність, конструктивний підхід до своєї праці, готовність до прийняття негайного рішення у складних, проблемних обставинах, що також має негативний вплив на їхню діяльність у соціальній групі дітей.

Третій компонент, який ми досліджували, це *практичний* компонент компетентності педагогів. Для вивчення означеного компоненту ми використали діагностичний інструментарій, до складу якого увійшли опитувальник самооцінки практичної діяльності педагогів інклюзивних груп, а також карта спостережень за їхньою діяльністю в інклюзивній групі, яку було складено за цим опитувальником.

Він дав нам можливість визначити вміння педагогів застосовувати у виховному процесі знання, уміння та навички оперування фактичним матеріалом у конкретних умовах формування компонентів соціалізованості дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Зведені результати за опитувальниками самооцінки педагогічної діяльності та спостережень за діяльністю педагогів в соціальній групі дітей представлені у таблицях.

Таблиця 2.12

Зведені дані самооцінки педагогів за практичним компонентом

№ /п	Показники особистісного компоненту	Педагоги інклюзивних груп		
		високий	середній	початковий
1	Застосування когнітивних знань та вмінь необхідних для ефективної виховної та розвиткової діяльності; здатність порядкувати і налагоджувати поведінку дітей, стимулювати їхні захоплення та наполегливість у різних видах діяльності .	42.85%	49.99%	7.14%
2	Використання повного комплексу комунікативних умінь виховної та розвиткової діяльності; спроможність словесного і емоційно-вольового здійснення враження на дитину.	57.14%	42.85%	0%

Продовження таблиці 2.12

3	Використання у навчально-виховному процесі передбачених позитивних якостей дитини; ефективне застосування засобів, форм і методів роботи.	42.85%	42.85%	14.28%
---	---	--------	--------	--------

Маємо зазначити, що показники наших спостережень, які ми визначили на основі розгляду певних фактів діяльності педагогів в інклюзивних групах, що були нами складені за тими ж опитувальниками за якими педагоги робили самоаналіз, дещо відрізняються від показників самооцінки діяльності педагогів.

Таблиця 2.13

Зведені дані за картою спостережень практичного компонента
компетентності педагогів

№ п/п	Показники особистісного компоненту	Педагоги інклюзивних груп		
		високий	середній	початковий
1.	Застосування когнітивних знань та вмінь необхідних для ефективної виховної та розв'язкової діяльності; здатність порядкувати і налагоджувати поведінку дітей, стимулювати їхні захоплення та наполегливість у різних видах діяльності ;	14.28%	64.28%	21.42%
2.	Використання повного комплексу комунікативних умінь виховної та розв'язкової діяльності; спроможність словесного і емоційно-вольового здійснення враження на дитину	14.28%	64.28%	21.42%
3.	Використання у навчально-виховному процесі передбачених позитивних якостей дитини; ефективне застосування засобів, форм і методів роботи.	7.14%	42.85%	35.71%

Аналізуючи зведені таблиці практичної діяльності педагогів інклюзивних груп, ми можемо засвідчити, що високий рівень застосування знань та вмінь значно завищено педагогами на 28,57%, від того показники середнього рівня у самооцінці педагогів дещо нижчі на 14,28%. Показник самооцінки педагогів початкового рівня також дещо завищений на 14,28%. У показниках самооцінки комунікативних умінь педагогами, ми маємо також значно завищений результат високого рівня на 42,86%, тому різниця в результаті середнього рівня самооцінки у педагогів була менша на 21,43%. Початковий рівень педагоги для себе не визначили (в їхній таблиці він складає 0%), в нашій таблиці спостережень він склав 21,42 %.

Показники використання позитивних якостей дитини та ефективного застосування засобів, форм і методів роботи також різняться у показниках таблиць. Високий рівень значно завищений при самооцінці педагогів на 35,71%, при цьому показники середнього рівня в таблицях визначаються однаковим процентом, тобто розбіжність в таблицях 0%. Початковий рівень самооцінки педагогів значно нижчий за визначений початковий рівень в нашій таблиці, різниця складає 21,43% (рис. 2.30).

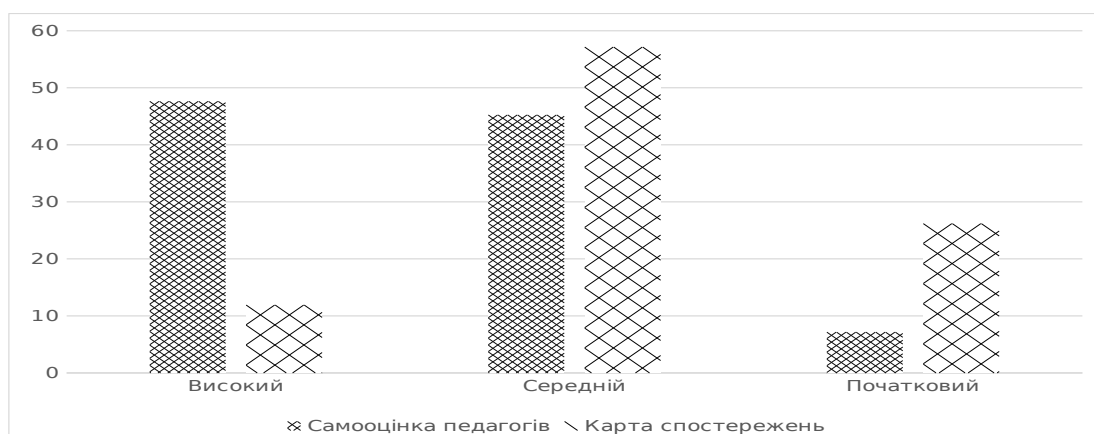


Рис. 2.30 Порівняльний аналізу самооцінки педагогів та карти спостережень практичного компоненту педагогічної компетентності

Детально аналізуючи порівняльні дані таблиць компетентності педагогів за практичним компонентом на початковому етапі експерименту, ми приходимо до висновків, що у педагогів інклюзивних груп ще не до кінця склалися

організаторські якості (механізми діяльності), на жаль, не всі педагоги володіють повним комплексом комунікативних умінь, здебільшого не вміють використовувати позитивні якості дитини, не завжди вміють ефективно застосовувати новітні засоби, форми і методи роботи.

За загальними підсумками аналізу компонентів педагогічної компетентності розбіжності між самооцінкою педагогів та картою наших спостережень склали:

☉ у когнітивному компоненті педагогами завищено високий рівень на 42,86% та початковий рівень на 78,58%. Від того, що високий рівень був педагогами значно завищений, то середній рівень виявився педагогами занижений на 42,98%;

☉ у особистісному компоненті педагогами завищено високий рівень на 107,15%, середній рівень на 28,99%, початковий рівень на 21,43 %;

☉ у практичному компоненті педагогами завищено високий рівень на 107,4%, від того занижено: початковий рівень на 57,13% та середній рівень на 85,71% (рис. 2.31).

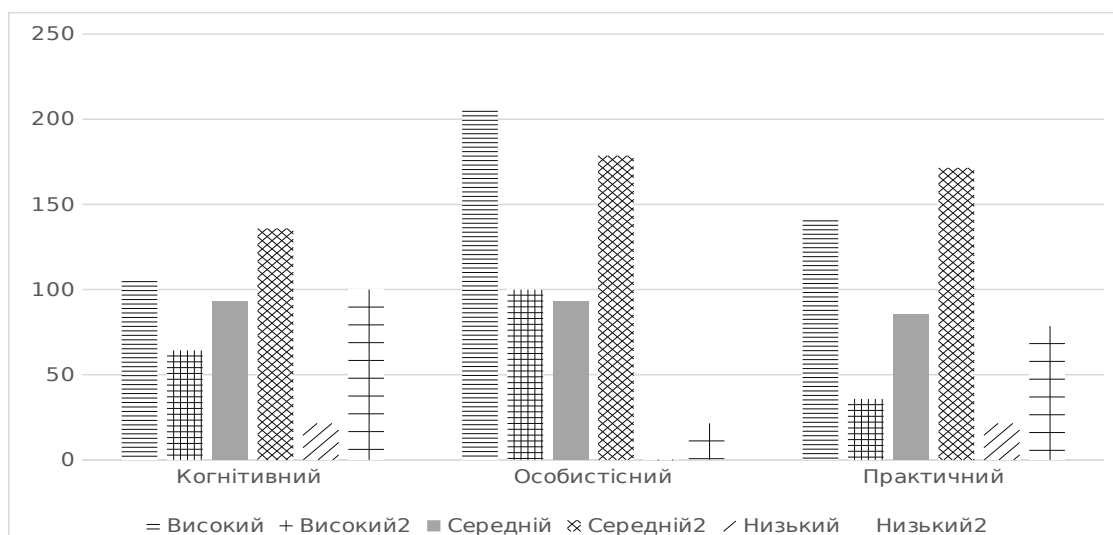


Рис. 2.31 Розбіжність самооцінки педагогів та аналізу за картою спостережень визначених компонентів педагогічної компетентності

Критерієм правильності теоретичних висновків, як відомо, є практика, тож показниками сформованості складових професійної компетентності педагогів є: організаторські якості (механізм діяльності), гнучкість мислення і поведінки,

емпатійність, педагогічний такт та ін.. Тож аналізуючи діяльність педагогів в інклюзивній групі, ми виокремлювали три компоненти педагогічної компетентності: когнітивний, особистісний та практичний і визначали з чого вони складаються. Відтак можемо стверджувати, що педагогічна робота в інклюзивній групі дітей складається з практичної готовності педагогів до виконання комплексу професійних обов'язків, психологічного та педагогічного налаштування на педагогічну діяльність та постійного професійного самовдосконалення.

За узагальненими результатами нашого аналізу компонентів педагогічної компетентності на початку експерименту ми отримали такі показники педагогічної компетентності: високий рівень мали 22,21% педагогів, середній рівень 54,55%, початковий рівень 23,24% (рис.2.32).

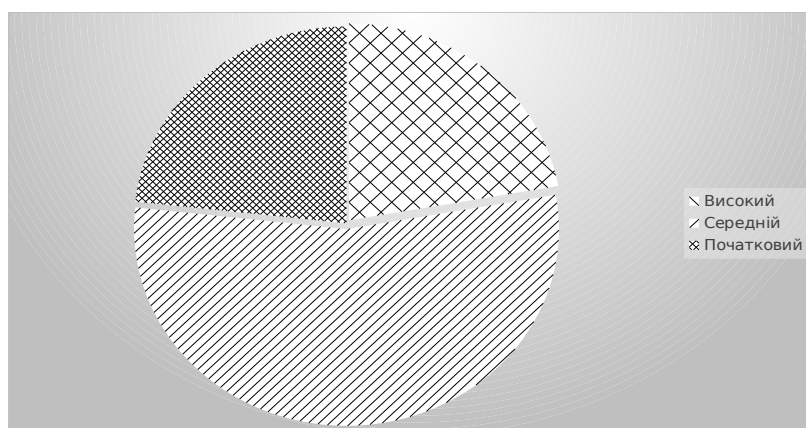


Рис. 2.32 Рівні педагогічної компетентності педагогічних фахівців в інклюзивних групах з дітьми із ЗНМ

Професійна компетентність педагога в інклюзивній групі дітей забезпечується сформованістю вказаних вище компонентів. Процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку педагогічної компетентності до іншого і є моментом взаємоперетворення протилежних і разом з тим взаємопов'язаних елементів розвитку кожного компоненту, що в свою чергу пов'язано з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи.

Відтак ми маємо розуміти, що підвищення компетентності педагогів інклюзивних груп є ніщо інше як приведення їхньої роботи у відповідність до нових стандартів освіти в роботі над соціальним розвитком дитини, формування у

неї готовності до вирішення задач її соціалізованості та всебічного особистісного розвитку. Все це потребує від педагогічного складу закладу майстерності у знаходженні різних шляхів стимулювання розвитку такої дитини, індивідуальних підходів та диференціації в навчально-виховному процесі, а це, в свою чергу, потребує у педагогів високих професійних знань, вмінь та постійного підвищення своєї кваліфікації.

Висновки до другого розділу.

В умовах інклюзивної групи дошкільного закладу соціалізованість дитини пов'язується з віком 5-6-7 років. У цьому віці дитина оволодіває новим для неї соціальним досвідом, що пов'язується з початком його входження у соціальну групу однолітків, починає усвідомлювати відповідні норми поведінки, наслідуючи їх, здебільшого без критичного осмислення, тобто, відбувається входження дитини у нові для неї умови життєдіяльності у колективі. Маємо відмітити, що опинившись у незвичних для неї умовах дошкільного закладу, дитина зазнає незручності через те, що позбавлена звичного для неї контакту з батьками, близькими людьми. Спілкування з новими дорослими і особливо нове, незнайоме дитяче оточення забирає у дитини відчуття безпечності й у результаті цього ми можемо отримати дезсоціалізаційний варіант розвитку, що у більшості випадків характерно для дітей з психофізичними порушеннями, а діти із ЗНМ не є виключенням із цієї категорії.

Тому для визначення стану сформованості соціалізованості кожної дитини із загальним недорозвитком мовлення, яка знаходиться у соціальному оточенні інклюзивної групи дітей ми проводили детальну діагностику рефлексійного та ресурсного компонентів їхньої соціалізованості.

Отримані результати та проведений аналіз рефлексійного та ресурсного компонентів, щодо соціалізованості таких дітей дають нам підстави зробити наступні висновки:

– діти мають недостатні, неповні, нечіткі знання про правила і норми соціальної поведінки і спілкування;

- вони характеризуються низькою активністю, прагнення до взаємної діяльності в соціумі в якому вони знаходяться невиразні, слабкі;
- спостерігається недостатня соціально-психологічна соціалізованість, здебільшого це стосується емоційного комфорту, сприйняття себе та інших в умовах інклюзивної групи;
- уявлення про себе, своє «Я» визначаються не диференційованістю та не критичністю. Проте вони добре розуміють особливості своєї зовнішності, але не розуміють своїх можливостей, та потрібних кроків для свого зростання і дієвості;
- діти зазнають істотних утруднень в усвідомленні своїх можливостей та їх використанні у майбутньому розвитку їхнього соціального зростання;
- мають всі ознаки недостатньої соціалізованості - відсутність своєї точки зору, прагнення до лідерства, незадовільний внутрішній контроль та емоційний комфорт, не прийняття себе та інших, уникнення проблемних ситуацій;
- значна кількість дітей не можуть скласти самооцінку та дати оцінку діяльності інших, не мають потреб до спільної діяльності, не мають своєї точки зору та не вміють її відстоювати, не мають потреби у самостійній діяльності.
- діти із ЗНМ значно відрізняються в питаннях соціалізованості від своїх однолітків, вони мають низку несформованих елементів рефлексійного та ресурсного компонентів соціалізації.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення ми спостерігали низьку соціально-психологічну соціалізованість за показниками емоційного комфорту. Діти переживають емоційне напруження, відчувають незадоволення у спілкуванні, переживають психологічну напругу, що позначається на їхній впевненості у собі, викликає стривоженість, роздратованість, відчуття несправедливості та неіснуючої провини перед іншими, підвищену неяковість та боязкість. Тож ми мали можливість впевнитися у тому, що таким дітям дуже непросто даються намагання на співпрацю з однолітками і створення належних взаємовідносин.

Результати дослідження обґрунтовано доводять, що напрям виховання педагогами дітей із ЗНМ в інклюзивних групах дошкільних закладів має націлюватися перш за все на засвоєння дітьми соціального досвіду стосовно соціальних норм, цінностей, правил поведінки і спілкування. Педагогам необхідно проводити з дітьми спеціальну педагогічну роботу, яка має бути спрямованою на забезпечення соціалізованості дітей в оточуючому їх мікросоціумі, а відтак і самі педагоги повинні володіти високою педагогічною компетентністю.

Під час усвідомлення та засвоєння дитиною елементів рефлексійного та ресурсного компонентів, отримання навичок соціалізованості у дитини відбуваються інтелектуальні, психологічні та фізичні зміни у відповідності до нових умов і вимог дошкільного середовища (більше розумових, психічних, фізичних навантажень, проявів спілкування, нового режиму життєдіяльності, дотримання розпорядку дня тощо).

Старші дошкільники із ЗНМ не спрямовані на розвиток своїх знань, вмінь та здібностей, не розуміють їх значення для успішної життєдіяльності та подальшої соціалізованості у суспільстві. Вони зазнають істотних труднощів у комунікативному спілкуванні і комунікативній діяльності у вільний час, побутовій діяльності, при організації дозвілля, знаходженні свого відповідного місця у колективі однолітків, бажанні добору вірогідних занять, ігор у відповідності до своїх бажань, нахилів та можливостей.

Вміння проводити підсумки результатів виконаної роботи є дуже важливим кроком до самостійності, а відтак соціалізованості дитини старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Самооцінка у таких дітей відбувається завдяки ресурсному компоненту, коли дитину навчили та привчили до потреби осмислювати та аналізувати свою діяльність, або певний матеріал і давати їм свою оцінку. Вміння дитини давати оцінку наслідкам своєї діяльності є одним з важливих аспектів самостійності дитини старшого дошкільного віку, який обумовлює її соціалізованість у оточуючому соціумі. Нажаль нам потрібно відмітити, що діти із ЗНМ не навчені аналізувати свою діяльність і давати їй

оцінку, або оцінювати себе. У таких дітей знижена адекватна самооцінка самих себе, своїх можливостей, результатів своєї діяльності, вони не можуть оцінити враження однолітків про себе, що призводить до заниженого рівня домагань, не знаходження свого місця серед інших дітей.

Порівняльний аналіз отриманих результатів у дітей обох категорій (із ЗНМ та з нормотиповим розвитком) показав, що діти із ЗНМ менше соціалізовані в групі своїх однолітків ніж діти з нормотиповим розвитком, тобто недорозвиток мовлення суттєво впливає на їхню соціалізованість.

Діти з нормотиповим розвитком також зазнають певних труднощів у процесі свого соціального зростання і також потребують відповідної роботи педагогічного колективу дошкільних закладів.

Неузгодженість між сучасними вимогами сьогодення і малою ефективністю рефлексійного та ресурсного компонентів соціалізованості дітей із ЗНМ вимагає пошуку нових, комплексних, більш ефективних педагогічних засобів, направлених на підвищення дієвості, результативності процесів соціалізованості дітей із ЗНМ в умовах інклюзивних груп загальноосвітніх дошкільних закладів.

РОЗДІЛ 3. Педагогічна технологія прямого та опосередкованого впливу на формування соціалізованості дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

3.1. Технологія прямого впливу на формування соціалізованості дітей із ЗНМ в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

Забезпечення соціалізованості дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку передбачає систематичний, логічно вивірений педагогічний вплив на дитину, на її свідому поведінку, мислення, розсудливість, що передбачає створення відповідних педагогічних умов для соціального розвитку. Метою такого впливу є соціальне зростання дитини на підґрунті успішного формування у неї знань та усвідомлення соціальних правил, дотримання соціальних стандартів, правил спілкування і поведінки та відповідного використання цих правил у різних видах життєдіяльності, усвідомлення своєї винятковості і своїх можливостей; вироблення особистісних якостей.

При визначенні видів, процесів та методів роботи над формуванням соціалізованості у дітей із ЗНМ бралися до уваги теоретичні положення про: зони забезпечення соціалізованості (діяльність, спілкування, самосвідомість); зміст, система і показники соціалізованості, своєрідність та специфічність соціального зростання дітей із ЗНМ; своєрідність усвідомлення та самооцінки таких дітей, шляхи їхнього формування; особливості виконання дітьми соціальних ролей.

Значний вплив на розроблення педагогічної технології прямого впливу на формування соціалізованості дітей із ЗНМ мало виявлення потенційних можливостей соціального зростання таких дітей у залежності від плідності корекційно-розвиткової роботи педагогів у інклюзивній групі. Педагогічне забезпечення формування соціалізованості у дітей із ЗНМ, у свою чергу, повинно було прогнозувати, визначення суттєвих складових педагогічного впливу. Бралися до уваги також данні з наукових джерел про те, що соціалізованість дитини у навчально-виховних закладах задовольняється формацією відповідного педагогічного впливу.

У підґрунтя написання педагогічної технології формувального експерименту з розвитку компонентів соціалізованості у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ покладено:

- знання про уявлення змісту соціалізованості, як перебігу становлення особистості у відповідності до соціальних вимог на підґрунті ефективного засвоєння дитиною соціальних знань та вмінь і їхньої трансформації в особисті цінності і орієнтири через приєднання до своєї поведінки, норм і зразків, які застосовує особистість у своєму соціальному просторі;

- визначені особливості соціалізованості старших дошкільників із ЗНМ в умовах інклюзивної групи і, у відповідності з чим сформовані змістові напрямки роботи, які стосуються забезпечення їхньої соціалізованості;

- вибрано відповідні педагогічні засоби впливу;

- визначено чітке регулювання стосунків у трикутнику «дитина – педагог – батьки».

Виходячи з того, що за нашими даними соціалізованість у дітей із ЗНМ розвинена недостатньо і знаходиться на низькому та середньому рівнях, у рамках нашої педагогічної технології прямого впливу на формування соціалізованості дітей із ЗНМ була розроблена програма формування соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ. Вона включала індивідуальний підхід до кожної дитини, який здійснювався протягом усієї експериментальної роботи, однак в більшій мірі під час індивідуальної педагогічної корекції, оскільки саме тоді педагог міг зосередитись на особистісних проблемах дитини, не відволікаючись на групові процеси.

Для більш ефективного впливу педагога застосовували різноманітні методи та прийоми виховної роботи:

- для усвідомлення дитиною своєї особистості застосовували бесіди, опитування, приклади і т. ін.;

- для організації взаємодії з дітьми, спілкування, одержання досвіду суспільної поведінки застосовували привчання, створення спеціальних ситуацій,

використовували наочні та технічні засоби, встановлювали суспільну думку, застосовували педагогічну вимогу, ігрову діяльність;

– для стимулювання і збудження мотивацій у дитини запроваджували змагання, використовували заохочення;

– для вироблення контролю, самоконтролю і адекватної самооцінки своєї діяльності та поведінки застосовували педагогічні спостереження, бесіди, опитування.

У процесі виховання застосовували також метод навчання (словесний, наочний) (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Змістова частина поглибленого педагогічного
впливу на дитину

Програма формування соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ			
Змістові напрями педагогічного впливу	Тематичні модулі	Організаційні форми роботи	Методи виховання і навчання
<p>Виховання у дітей понять про соціальні правила і цінності, правила поведінки і спілкування; навичок і вмінь соціальної поведінки.</p> <p>Зменшення, полегшення або усунення невпевненості тривожності, відлюдкуватості.</p> <p>Формування у дітей відповідної самооцінки, самосвідомості, розуміння рівня своїх можливостей, своїх якостей та впевненості в собі.</p> <p>Розвиток якостей вихованої і самостійної особистості.</p> <p>Застосування та розвиток якостей та потенційних можливостей (в ігровій діяльності, побуті, при організації дозвілля, у вільний час).</p> <p>Підбір та допомога при виконанні різних соціальних ролей з урахуванням індивідуальних особливостей, соціально-психологічних якостей, які потрібні для життєдіяльності у інклюзивній групі.</p>	<p>Модуль 1. Я і мої друзі у садку</p> <p>Модуль 2. Як правильно себе поводити.</p> <p>Модуль 3. Як потрібно спілкуватися з дітьми і дорослими.</p> <p>Модуль 4. Запобігання конфліктних ситуацій</p> <p>Модуль 5. Як побороти невпевненість.</p> <p>Модуль 6. Попередження конфліктів</p> <p>Модуль 7. Який я є.</p> <p>Модуль 8. Чим я відрізняюся від інших, мої сильні, і слабкі сторони.</p> <p>Модуль 9. Що мені цікаво робити у вільний час, з ким мені цікаво бути і чому.</p> <p>Модуль 10. .Вчимося виконувати соціальні ролі.</p>	<p>З наміром привчання дітей до соціально - життєвих ситуацій розроблено соціально-рольові ігри, моделі життєвих ситуацій, виконання різних доручень,. Проводилися заздалегідь продумані заняття за інтересами, виставки дитячих виробів, конкурси, перегляд тематичних мультфільмів, дискусії, сюжетно-рольові ігри,. Проводилася робота з батьками.</p>	<p>Методи виховання: бесіди, наведення прикладів, вплив суспільної думки, педагогічного переконання, розповіді, привчання, вимога, проектування та моделювання виховних ситуацій, використання технічних засобів, роз'яснення, стимулювання, змагання, педагогічне спостереження, опитування, привчання до виконання побутових завдань, проведення дитячих дискусій за переглядом мультфільмів, опрацювання дитячої літератури (казок, оповідань).</p>

Педагогічний вплив на формування основ соціалізованості у дитини відбувався за такими змістовими напрямками: виховання у дітей уявлень про соціальні зразки і цінності, моделі поведінки і спілкування; прищеплення та використання навичок і вмінь соціальної поведінки; зменшення або ліквідація напруги, тривожності, незадоволення собою, створення середовища комфорту; формування вірогідної самооцінки, самосвідомості; виховання усвідомлення своїх якостей та потенційних можливостей; застосування та розвиток своїх якостей та можливостей під час ігрової діяльності, спілкування, у побуті, взаємодії з однолітками; полегшення, підбір та допомога у виконанні дитиною різних соціальних ролей з урахуванням її винятковості, соціально-психологічної характеристики, яка потрібна для забезпечення життєдіяльності у соціальній групі однолітків.

У залежності від мети та завдань прямого педагогічного впливу, а також напрямів корекційно-розвиткової роботи педагогів в інклюзивній групі використовувались такі тематичні модулі: Модуль 1. «Я і мої друзі у садку». Модуль 2. «Як правильно себе поводити». Модуль 3. «Як потрібно спілкуватися з дітьми і дорослими». Модуль 4. «Запобігання конфліктних ситуацій». Модуль 5. «Як побороти невпевненість». Модуль 6. «Попередження конфліктів». Модуль 7. «Який «Я» є». Модуль 8. «Чим я відрізняюсь від інших, мої сильні і слабкі сторони». Модуль 9. «Що мені цікаво робити у вільний час, з ким мені цікаво бути і чому». Модуль 10. «Вчимося виконувати соціальні ролі».

Організаційні форми використовувалися у залежності від стану сформованості соціалізованості дитини та її можливостей, це: соціально-рольові ігри, моделі життєвих ситуацій, виконання різних доручень, заздалегідь продумані заняття за інтересами, виставки дитячих виробів, конкурси, перегляд тематичних мультфільмів, дискусії, сюжетно-рольові ігри. Окремо проводилась робота з батьками.

У програмі формування соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ були використані різні методи виховання. Застосовувалися методи у залежності

від індивідуальних особливостей дитини та відповідно до визначених організаційних форм.

Для підвищення соціалізованості дітей із ЗНМ ми вважали за необхідне, перш за все, створення в інклюзивній групі простору комфорту для дитини, що мало сприяти підвищенню результативності розвитку соціалізованості. Тобто, створення такої царини загальної життєдіяльності дітей та педагогів, де між ними започатковувалися б бажані зв'язки і відносини, які в свою чергу сприятимуть розвитку соціальних і комунікативних навичок дитини.

Виходячи з цього, педагоги дошкільних закладів насамперед мали вирішувати завдання, які забезпечать процеси входження дитини у оточуючий її соціум:

- спростити процес входження у колектив однолітків так, щоб він був найбільш легким і безболісним для дитини;
- створити сприятливі умови перебування дитини в інклюзивній групі, які мають забезпечувати комфортні, доброзичливі відносини: педагог–дитина, дитина– дитина, дитина–батьки;
- привчати дошкільника брати відповідальність за успішність своєї діяльності та спілкування з іншими;
- употужнювати цілеспрямовану корекційно-розвиткову роботу на основі використання індивідуального та диференційованого підходів, враховуючи бажання дитини, її зацікавленість та інтереси.

Для виконання цих завдань та реалізації основних методичних засад педагогічної технології прямого впливу на формування соціалізованості старших дошкільників із ЗНМ нами був розроблений певний порядок виховних заходів та методичні рекомендації, що стало підґрунтям для проведення корекційно-виховної роботи педагогів у таких групах.

Прямий виховний вплив на старших дошкільників із ЗНМ, який здійснювали педагоги інклюзивних груп, передбачав наступне:

- формування у дітей ефекту присутності почуття безпеки, недостатність якої є чи не головною причиною поведінки дитячої невпевненості, сором'язливості;

- виховання у дітей усвідомлень правил поведінки і спілкування, навичок і вмінь поведінкової діяльності у колективі, формування знань про соціальні норми і цінності;

- виховання у дітей адекватно-схвального відношення до себе, що безумовно, залежить від одержання необхідної для них потреби у визнанні успішної діяльності та позитивній оцінці іншими;

- виховання адекватного ставлення до наслідків своєї діяльності, здатність правильно її оцінювати, врівноважено реагувати на свої поразки та похибки;

- продуктивне збільшення і збагачення навичок спілкування з дітьми інклюзивної групи, з педагогами;

- вправлення дітей у налагодженні дружніх стосунків з однолітками, що має ліквідувати відчуття самотності, відлюдництва та ізоляції в колективі;

- створення умови для спільної діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення з їхніми однолітками.

Запропонована нами технологія прямого впливу була спрямована також на усунення або зменшення у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення замкнутості, сором'язливості, несприйняття інших дітей, вона включала:

- формування правильних реакцій на різні події та відносини;
- застосування сюжетно-рольових ігор з широким виконанням різних ролей: сподіваних і несподіваних, позитивних і негативних, привабливих і непривабливих;

- усунення певних страхів і причин надмірної сором'язливості та несприйняття інших;

- виконання вправ, які мають привчити дитину до самоконтролю та самоорганізації, здатності планувати свої дії;

- привчання до справедливого відношення до наслідків діяльності інших дітей;
- формування позитивного відношення до думок, стосунків та точки зору інших дітей.

Виховна робота в інклюзивній групі проводилася педагогами у відповідності із запропонованими нами рекомендаціями щодо усунення або зниження рівня надмірної сором'язливості та несприйняття інших. Вона забезпечувала збереження позитивного емоційного стану дитини, послаблення або усунення небажаної напруженості, тривожності, сором'язливості, несприйняття однолітків, замкнутості та відстороненості.

Для більшої ефективності та результативності у досяганні педагогічної мети соціалізованості дитини у оточуючому її соціальному просторі, виховна робота спрямовувалася також і на послаблення або усунення негативних емоцій у дитини. З цією метою педагоги працювали над:

- формуванням уміння саморегуляції;
- допомагали дітям у набутті життєвого досвіду успішної поведінки;
- виховували та розвивали навички відповідно доречного спілкування;
- допомагали усвідомленню дитиною адекватної самооцінки результатів їхньої діяльності.

Педагогам необхідно було постійно мати на увазі те, що соціум, який оточує дитину із ЗНМ має завжди бути простором, який завжди оберігає дитину. Дитині, перш за все, необхідна духовна, психологічна та емоційна допомога, її необхідно завжди нахвалювати під час виконання якоїсь корисної або необхідної роботи. У таких випадках педагоги ніколи не повинні були робити порівняльний аналіз результатів виконаної роботи дитиною із ЗНМ з досягненнями інших (нормотипових) дітей або вимогами дотримання результатів програми для загальноосвітнього дошкільного закладу, бо це завжди травмує дитину, через це у неї можуть накопичуватися негативні емоції. Порівнювати таку дитину можна і необхідно тільки з нею самою. Емоційний стан дитини завжди поліпшувався,

коли вона отримувала схвалення за виконану роботу, тому педагоги завжди обов'язково вказували їй на підвищення власних результатів діяльності .

Накопичення знань та вмінь кожної дитини із ЗНМ відбувалося завдяки в процесі бесід, використання прикладів, привчання, створення виховних ситуацій, заохочення та т. ін.. У залежності від соціалізованості дитини, її емоційного стану та її готовності до сприйняття і можливостей усвідомлення особистої діяльності застосовувалися: модуль 1, модуль 2, модуль 3, модуль 5.

Проведення з такими дітьми різноманітних заходів (участь у святах, дитячих виставах та ін.), також, на нашу думку, були раціональними. У ході проведення заходів у дітей з'являвся потенційний шанс самореалізації, при цьому обов'язково необхідно було враховувати інтереси і бажання дитини, її заявки на лідерство, це вимагало від дитини дотримання відповідних правил поведінки.

Успіх педагогічної мети запровадженого заходу або бесіди передбачав дотримання наступних вимог:

- вибір тематики у залежності від того, яке питання в межах соціалізованості необхідно було розв'язувати;
- врахування знань дитини на основі її досвіду;
- надання можливостей такій дитині на знаходження самостійної відповіді для подолання складної ситуації (обговорення або нагадування вже знайомих ситуацій, додаткові навідні запитання);
- створення відповідного емоційного налаштування під час вирішення проблемної ситуації;
- спрямування виховного, корекційно-розвиткового впливу на дитину;
- підведення підсумків проведеного заходу або бесіди (спільно з дитиною формулювання висновків та пропозицій, встановлення правил).

Також важливим фактором проведення корекційно-розвиткової роботи є і те, щоб діти обов'язково були зацікавлені в результатах і самому процесі спільної діяльності в колективі однолітків (ігри, побутова діяльність та ін.). Для педагогів було дуже важливим допомогти кожній дитині знайти своє місце серед однолітків, це забезпечувало потребу дитини у спілкуванні і взаємодії, давало їй

впевненість у своїх можливостях, що приводило до усунення певних страхів, невпевненості та емоційного спокою. Виправлення негативної поведінки дитини цілком і повністю підпорядковувалося кількості вдалих моментів та позитивних емоцій у ході дитячої діяльності.

Також педагогами приділялася велика увага формуванню та закріпленню у дітей навичок які давали їм можливість самостійно вирішувати або намагатися вирішувати конфліктні ситуації з однолітками та керувати своїми емоціями, тобто, вирішувати складні, для їхнього віку, ситуації (модуль 4, модуль 6, модуль 9).

Відповідно до цього, у дітей формувалися вміння позитивного розв'язання складних та конфліктних ситуацій, їх навчали:

- оцінювати вчинки, а не особистість;
- привчали мати та висловлювати свою точку зору на діяльність свою та однолітків;
- виховували співчуття і навчали спілкуванню під час виявлення емоції іншими;
- вчили вмінням тримати себе в руках та керувати своїми емоціями;
- застосовували ігрові або життєві ситуації, в яких дитина мала вирішувати якусь проблему або якийсь конфлікт, підказували знаходження правильних шляхів розв'язання таких ситуацій;
- формували у дитини особисте бажання до самостійного розв'язання конфліктної ситуації.

Під час проведення формувального експерименту ми враховували те, що саме у старшому дошкільному віці у дитини відбувається перехід на якісну, відносно нову, соціальну сходинку, на якій мають місце соціальні, психологічні і фізичні зміни у її особистому житті в соціальній групі дітей. У дитини із ЗНМ поступово формується свідоме відношення до себе, як до учасника життєдіяльності суспільства, усвідомлення власного «Я», дитина має відчутти себе особистістю, у неї починає зароджуватися соціальна свідомість, розуміння і

усвідомлення особистих і взаємних відносин. Все це, безумовно, має вплив на становлення соціалізованості дитини.

Усвідомлення дитиною соціальних відносин це, безумовно, важлива стадія соціалізованості дитини, яка багато в чому залежить від конкретної ситуації, в якій дитина опиняється, та від її досвіду вирішення складних питань зростання. Досвід дитини відіграє значну роль в її усвідомленні, відтак, усвідомлення своєї діяльності дитиною і є підґрунтям до її самостійності, можливості застосування набутих знань, умінь і навичок у теперішній і подальшій життєдіяльності.

Педагогами під час експерименту створювалися певні життєві ситуації, використовувалися технічні засоби, проводились обговорення, в яких дитина мала можливість поглянути на себе та свої дії зі сторони, очима інших. Тож самосвідомість у дитини зароджувалась спочатку від колективної думки про неї, як про особистість, і тільки з часом до дитини приходило усвідомлення свого власного «Я». Слід зазначити, що усвідомлення дитиною свого місця у групі однолітків сприяло розвитку її соціалізованості і мало великий вплив на подальше життя, загальний розвиток і становлення.

Виходячи з цього, ми мали нагоду переконатися в тому, що у виховному процесі дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ з'являється життєво необхідна потреба у педагогічному впливі, визначеності засобів і методів такого впливу в умовах інклюзивної групи, в якій головною метою мусить стати забезпечення соціального розвитку дитини, обов'язково враховуючи її індивідуальні особливості та можливості (з цією метою ми застосовували модуль 7 та модуль 8).

До початку проведення експерименту така робота проводилася педагогами в недостатній мірі і являлася однією із слабкіших ланок у виховному процесі на етапі індивідуалізації в умовах інклюзивної групи. Основними напрямками змісту корекційно-розвиткової роботи з усвідомлення дитиною свого власного «Я» стали:

- виховання у дітей правильної самооцінки та усвідомлення своїх можливостей;
- формування самосвідомості та особистих якостей;

- формування якостей самостійної особистості;
- розвиток розумових і творчих здібностей.

Головними завданнями педагогів на цьому етапі були:

- відношення з повагою до особистості дитини, сприйняття її з тими недоліками, вчинками і поведінкою, яку вона має;
- застосування прийнятних і посильних вимог до дитини;
- підвищення дитячої самооцінки, тобто, потрібно було оцінювати поведінку, вчинки дитини, все те, що можна і необхідно такій дитині виправляти;
- намагання завжди організовувати ситуацію успіху під час діяльності;
- заохочення самостійності дитини для поліпшення її самооцінки.

Для виховання у дітей правильної самооцінки педагогам потрібно було дотримуватись наступного:

- застосувати індивідуальний підхід до дитини;
- впроваджувати та використовувати режим підтримки, похвали, заохочень, передусім це відносилось до дітей, які мали занижену самооцінку;
- навчати дітей позитивному ставленню до різних видів діяльності, через ненав'язливе порівняння з іншими дітьми, які мають кращі результати, завдяки позитивному відношенню до певної роботи;
- залучати дітей із заниженою самооцінкою, до спільної діяльності з дітьми, які виконують роботу більш успішно, мають високі результати і можуть долати труднощі;
- запроваджувати особисте оцінювання дитиною виконання різних видів завдань з наступним обміном думками за допомогою дорослого.

Формувалася самооцінка у дитини із загальним недорозвитком мовлення при додержанні педагогами ряду вимог: поваги, піклування і уважного відношення до дитини; надання їй можливості самостійно обирати, яким захопленням віддавати перевагу, з ким дружити і як проводити вільний час; застосовувалося також спонукання дитини, при цьому використовувалося належне схвалення її дій та конструктивна доброзичлива критика.

Для ефективної роботи педагогів по формуванню соціалізованості у дітей в інклюзивних групах було дуже важливим звернення їхньої особливої уваги на виховання у дітей із ЗНМ вмінь, які сприяли їхній індивідуалізації, це:

- вчити дітей усвідомлювати свої особисті специфічні особливості з наступними поясненнями, бо саме це перешкоджало дитині позитивно-очікуваному сприйняттю себе, свого «Я»;
- допомагати змінювати думку дитини про себе, своє власне «Я», виховувати здатність давати оцінку своїм, нехай і невеличким, успіхам та досягненням;
- вчити дитину не займатися порівнянням себе з іншими, нормотиповими дітьми, сприяти адекватному оцінюванню себе, свого власного «Я» позитивного;
- сприяти розвиткові у дитини своїх власних здібностей і інтересів, формувати прагнення до їх самовдосконалення;
- підтримувати у дитини прагнення до «Я–ідеального».

Робота педагогів з удосконалення розвитку соціалізованості була спрямована на виховання у дитини із ЗНМ самооцінки та самосвідомості і мала на увазі створення у виховному процесі інклюзивної групи постійного педагогічного супроводу, задоволення можливостей діяльності дитини та підготовки до життєвих ситуацій, спрямованих на гуманні вияви їхньої діяльності, тобто:

- дітей навчали оцінювати свої дії і критично до них ставитись;
- створювали умови для зародження прагнення у дитини до такої дитячої діяльності, яка мала привести її до успішного завершення;
- привчали ділитися міркуваннями, емоціями, сприяли активізації прихованих можливостей кожної дитини;
- вчили складати оцінку різним виявам поведінки;
- вчили та привчали при необхідності поступатися іншим, розв'язувати або згладжувати конфліктні ситуації. Роботу проводили використовуючи запропоновані нами рекомендації (модуль 7, модуль 8).

Отже, технологія прямого впливу на формування соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ сприяла індивідуалізації кожної дитини та

допомогла реальному усвідомленню свого «Я», своїх особливостей і можливостей.

Дітьми із ЗНМ на завершальному етапі експерименту, які перебували в інклюзивному середовищі разом із нормотиповими дітьми, були засвоєні більшість соціально прийнятих навичок і норм поведінки. Соціальні навички норм поведінки були необхідні дітям для позитивного існування у оточуючому їх соціумі і можливості діяти разом з іншими членами цього соціуму. Проте спілкування і діяльність дитини із ЗНМ у колективі нормотипових дітей відбувались у відповідності до особливостей потреб і можливостей таких дітей. Тому було важливо, щоб педагоги інклюзивних груп закладів дошкільної освіти зосереджували свою діяльність у виховному процесі саме на поліпшенні соціального розвитку особистості дитини, сприяли реалізації її можливостей і створювали умови особистісного зростання дитини. У цьому віці (5-6-7 років) від дитини вже можна вимагати:

- усвідомлених дій в різних життєвих ситуаціях, вибір яких вона має осмислювати;
- вміння ставити цілі, виявляти зацікавленість та проявляти ініціативу до певної діяльності, особистого спілкування з іншими;
- свідомого і по можливості правильного відношення до постановки перед собою завдань, які мають привести до здійснення власної мети;
- керуватися активними життєвими позиціями.

Виходячи з цього ми маємо сказати, що кожен педагог і взагалі усі дорослі, які оточують дитину, мають зрозуміти, що дитяча соціалізованість це звичайне життя яке функціонує в нормально упорядкованому середовищі. При цьому кожному дорослому потрібно мати на увазі, що інтеграцію дитини із ЗНМ у середовище інклюзивної групи не слід розуміти як негайне включення її в цю групу однолітків, яка морально може бути неготовою її прийняти. Соціалізованість та інтегрованість прямо поєднується з конкретним визначенням шляхів і потенційних можливостей виконання своєї соціальної ролі дитиною в цій групі дітей та залежить від взаємного пристосування дитини і групи, один до

одного. Робота педагогів та їхня компетентність саме і полягає у тому, щоб надати допомогу дитині у знаходженні свого місця для виконання соціальних ролей, у відповідності зі своїми індивідуальними особливостями в групі дітей, в якій вона знаходиться.

З цього приводу педагогічна допомога розглядалася нами, як реально виважена комплексна педагогічна робота, яка була спрямована на створення умов для активної життєдіяльності, що найбільш ефективно мало допомогти дитині використовувати свої здібності, нахили і можливості в умовах інклюзивної групи однолітків. Зауважимо, що чим раніше дитина отримує таку допомогу, починає активно діяти в спеціально підготовленому середовищі, тим більш ефективними стають підсумки розвитку її соціалізованості.

Загальна спрямованість роботи педагогів зверталася нами не тільки на діяльність найближчого розвитку дитини, а і на подальше її майбутнє. Тому, ми вважали, що головним завданням кожного педагога інклюзивної групи є прокладання для дитини із ЗНМ курсу в певне дитяче оточення, яке буде у згоді з нею і може її прийняти, а також відповідає її віковим особливостям розвитку (модуль 9).

Отже, основними змістовими лініями корекційно-розвиткової роботи, з нашого погляду в цей період є:

- розвиток можливостей дітей із ЗНМ у життєдіяльності та успішному спілкуванні в оточуючому їх соціумі: у вільний час, при організації дозвілля, навчанні та вихованні (сюжетно-рольових, спортивних ігор, різноманітних життєвих ситуаціях, взаємодії з дітьми, бесідах і т. ін.);
- допомога при обов'язковому виконанні дітьми доручених їм завдань, різних соціальних ролей з безумовним урахуванням їхніх особливостей, соціальних якостей, які потрібні для життєдіяльності у соціальній групі дітей.

Педагогам потрібно було пам'ятати і про те, що, в даному випадку саме соціальна група дітей є важливим чинником соціалізованості дитини із загальним недорозвитком мовлення при правильному виконанні нею соціальних ролей в цій групі. Саме в інклюзивній групі найкраще сприймалася і опановувалась дитиною

велика кількість соціальних ролей, усвідомлювався життєвий досвід та практика суспільного життя, завдяки цьому відбувалося ознайомлення з великою кількістю моральних стандартів й етичних норм навколишнього життя.

Тому основною метою експериментальної роботи на формувальному етапі дослідження було спрямування виховного процесу на соціалізованість дитини в колективі однолітків, її інтегрованість в цьому колективі, який успішно живе у своєму русі вперед у розвитку соціального зростання.

У зв'язку з цим вважаємо за доцільне визначити умови, які впливають на результативність розвитку дитини, на опанування нею складних соціальних ролей, з урахуванням її можливостей:

- дитина має включатися в активну діяльність, яка спрямована на очікувано позитивний результат, який вона має попередньо бачити й усвідомлювати;
- дитині потрібно завжди пояснювати мету і завдання діяльності, в якій завжди важливі засвоєння моральних та етичних правил перебування в колективі;
- спільна діяльність дитини в колективі однолітків має бути суспільно корисною, що безумовно має створювати певні перспективи на майбутнє, розвивати можливості, допомагати усвідомлювати свою значущість і отримувати віру у себе (модуль 10).

Саме соціальні ролі, які дитина брала на себе, давали їй можливість проявляти себе в групі дітей, тобто представляти себе соціуму. Результативність та влучність виконання дітьми із ЗНМ соціальних ролей у більшості випадків залежала від соціальних обставин їхнього розвитку. Нами було встановлено, що у дітей виникають деякі утруднення, при усвідомленні та засвоєнні соціальних ролей. Спираючись на ці дані ми прийшли до висновку про те, що для таких дітей необхідна більша допомога від дорослих. Педагогам потрібно було добирати для таких дітей певні доручення, зацікавлювати їх ігровою та побутовою діяльністю. Дітей потрібно було залучати до такої соціальної ролі, яка могла відповідати їхнім особливостям і можливостям, що, у свою чергу, сприяло успішному виконанню соціальних ролей, а в наслідок цього і залученню їх у групу однолітків, а головне

значно полегшувало їм інтегрування в колектив та підвищувало рівень їхньої соціалізованості.

У зв'язку з цим ми вважали, що буде своєчасним включення визначених засобів роботи:

- засвоєння дітьми знань про норми і правила застосування соціальних ролей, виховання позитивного відношення до їх виконання, використання знань про норми і правила рольової поведінки у життєдіяльності;
- формування вмінь, відносно до особистісних рис характеру, застосування соціальних ролей;
- застосування соціальних ролей у відповідності до підтримання і налагодження стосунків у колективі дітей та розв'язанні складних та проблемних ситуацій, які можуть виникати в ході спільної діяльності.

Під час такої роботи діяльність педагогів була безпосередньо спрямована на гарантування задовільного виконання дітьми соціальних ролей (доручень, завдань, ігрової та побутової діяльності), і відбувалася ця діяльність завдяки спеціально розроблених ігор, занять, різноманітної групової та індивідуальної діяльності з використанням бесід, переглядів мультфільмів, читанням оповідань, різних вправ, соціально-рольових ігор; розглядом та наступним аналізом соціальних ситуацій.

Отже, проведення з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ роботи з підвищення рівня їхньої соціалізованості сприяло адекватному усвідомленню та використанню ними своїх індивідуальних особливостей і можливостей у їхній життєдіяльності в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти, що в свою чергу набуло особливої значущості для цього періоду життя кожної такої дитини.

3.2 Технологія опосередкованого впливу на формування соціалізованості дітей із ЗНМ в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

Під час нашого констатувального дослідження та його аналізу нами було зроблено ряд висновків про те, що у педагогів закладів дошкільної освіти, які працюють з дітьми із ЗНМ педагогічна компетентність не відповідає вимогам сучасних освітніх реформ в інклюзії. Завдяки цим висновкам ми вважаємо назрілим питанням застосування певних педагогічних інновацій, які складатимуться з об'єднання нових професійних дій педагогів та технологій і будуть направлені на вирішення актуальних проблем, що лежать у царині навчально-виховного процесу з точки зору особистісно-орієнтованого виховання. Аналіз проведеного дослідження дав нам можливість визначити лінії інноваційних педагогічних, психологічних трансформацій у системі інклюзивної освіти для педагогічних працівників.

Для успішного виконання завдань, які стоять перед педагогами у роботі в інклюзивній групі дітей, необхідно достатньо добре володіти всіма складовими педагогічної компетентності, тобто у них повинна бути розвинена педагогічна рефлексія на високому рівні.

Спираючись на дані експериментального дослідження в його констатувальній частині, ми працювали над забезпеченням розвитку педагогічної компетентності педагогів інклюзивних груп як основи їх професійно-педагогічної діяльності, через вплив на структурні компоненти педагогічної компетентності (когнітивний, особистісний і практичний).

Надзвичайно важливим завданням в цьому сенсі є підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивних груп дошкільних закладів. Їхній фаховий рівень мусить мати особисту здатність до усвідомлення та об'єктивної оцінки суперечливих і неоднорідних процесів формування особистості дитини із ЗНМ, різких змін станів дитини та вікових завдань розвитку. Актуальним завданням педагогічної діяльності в інклюзивній групі залишається розвиток особистості педагога, це стосується формування у нього навичок та досвіду критичного мислення, а також дає найбільший ефект у налагодженні стосунків з дітьми та соціальної взаємодії.

Суб'єктивний фактор, який впливає на роботу педагога у закладі дошкільної освіти, характеризується конфліктністю педагога по відношенню з оточуючими, особистий стиль поведінки тощо. За нашими спостереженнями у центрі якостей педагогічних працівників, які не викликають схвалення чи позитивного ставлення і перешкоджають налагодженню доброзичливих стосунків педагогів з дітьми, є знервованість, нетактовність, нетерплячість, грубість, нерозуміння. Причина такої поведінки педагога лежить у падінні його загальної культури спілкування і має вплив не тільки на взаємини з дитиною, а й на мікроклімат у всьому колективі. До того ж педагоги потребують педагогічних та психологічних знань, які б дали можливість їм краще усвідомити закономірності та особливості соціального розвитку дітей, що, безумовно, має допомогти їм з більшою результативністю впливати на ці процеси.

Існуючі реалії виховання дітей із ЗНМ остаточно переконали нас у потребі ґрунтовної педагогічної й психологічної підготовки педагогічних працівників, які працюють з дошкільниками із ЗНМ. Корекційне виховання дитини має бути спрямовано на формування її особистості й має ґрунтуватися на загальних законах об'єктивної дійсності і процесах пізнання, педагогічних, психологічних принципах та закономірностях, знанні та усвідомлені прихованих можливостей дитини, позиції соціальної взаємодії, що засновані на рівноправності, гуманній альтруїстичній тактиці виховання, емпатії.

Тож результати нашого дослідження дали нам можливість говорити про те, що наявні сьогодні маршрути розвитку соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення не задовольняють, на жаль, належного розвитку соціалізованості дитини в оточуючому її соціумі.

Серед методів покращення результатів опосередкованого впливу педагогічної компетентності педагогів на поліпшення стану соціалізованості дітей із ЗНМ, які мали місце в експериментальній роботі, було: індивідуальне консультування, емпатійне слухання, інтроспекція та тренінг педагогічної рефлексії. Розглянемо їх більш детально.

Індивідуальне консультування. Індивідуально орієнтована система освіти, яку має забезпечувати інклюзивне навчання, дає освітянам можливість позитивних зрушень навчально-виховних процесів через їх психологізацію, бо саме такий підхід є основою, на якій базуються прийняття і реалізація відповідно поставленої мети, практично корисних педагогічно доцільних рішень. Індивідуально орієнтована система навчання та виховання ґрунтується на новій педагогічній етиці, головною рисою якої є взаєморозуміння, співробітництво та взаємоповага. Така етика установлює не рольове, а особисте спілкування (підтримку, розуміння потреб іншого, співпереживання, утвердження людської гідності, довіру); визначає вживання діалогу як головної форми корекційно спрямованого навчально-виховного спілкування, заохочення до обміну вражень, створення моделей життєвих ситуацій, що включає в себе навмисно розроблені ситуації самопізнання, вибору, самоаналізу та самооцінки, авансування успіху.

З цієї причини виникла гостра необхідність оволодіння педагогічними працівниками інклюзивних груп дошкільних закладів спеціальними знаннями, методами та засобами психолого-педагогічного впливу. Педагоги є тими референтними дорослими, які впливають на дитину, її особистість, й повинні бути добре обізнаними у своїй роботі.

Наш підхід, до знаходження відповіді на це складне питання, полягав в організації психолого-педагогічної допомоги педагогам інклюзивних груп дошкільних закладів. Така робота передбачала дві форми її організації: індивідуальне консультування і тренінг педагогічної рефлексії.

Індивідуальне консультування проводилося перед тренінгом і було спрямовано на виявлення психолого-педагогічних проблем у педагогічному спілкуванні, внутрішніх та зовнішніх конфліктів.

Емпатійне слухання. Емпатійне слухання застосовувалося нами як метод гуманістичної педагогіки і ґрунтувалося на можливостях особистості розуміти іншого, вміти співпереживати, тобто, переживати однакові з співрозмовником емоційні стани, виявляючи свою подібність із ним. У відповідності з цим необхідною вимогою для отримання більшого ефекту роботи педагога було

первинне схвалення дитини в обстановці емпатії, зміст та основа якої складалася з бажання педагога сприйняти труднощі й проблеми, які викликають хвилювання у дитини, що і мало спонукати педагога до виявів дійсної зацікавленості дитячими труднощами, виявів душевної теплоти й тактовного співчуття. Щира атмосфера бесіди, яка ґрунтувалася на емпатії та доброзичливому відношенні педагога з дитиною помітно зменшувала, а у подальшому навіть стирала дію захисних механізмів у дитини.

Саме завдяки цьому досягались сприятливі умови, які допомагали формувати у дитини із загальним недорозвитком мовлення рефлексивний компонент, що лежить в основі самостійного осмислення й реконструкції дитячої власної Я-концепції у відповідності із життєвим досвідом.

Емпатійне слухання передбачало певну поведінкову діяльність педагога, що включає малу відстань між співбесідниками, які мають сидіти навпроти один одного, «зв'язок очима», цілковите відчуття свого співрозмовника, уміння емоційно перейматися почуттями і думками суті сказаного.

Така поведінка позитивно впливала на встановлення педагогічного контакту з дитиною, ставала більш помітною доступність, щирість, відвертість і правдивість у спілкуванні співбесідників. Головною метою цього методу було проникнення у внутрішній світ дитини та її думки, уміння впливати на неї тощо.

Метод інтроспекції. Метод інтроспекції полягав у психологічному спостереженні педагога за власними почуттями та думками, тобто до самоспостереження, і базувався на особливостях людської поведінки та стану психіки – рефлексійної природи людини. Це стимулювало педагогів до спостереження за особистим внутрішнім ходом розвитку процесів самосвідомості, явищами душевного стану, психічними почуттями, враженнями, переживаннями.

Педагогові неможливо уявити особисті психолого-педагогічні знання без механізмів інтроспекції. Самоспостереженню стають доступними особисті переживання, бажання, почуття, вольові процеси, відношення, думки і т. п. Проте цей процес потребує здійснення характерної внутрішньої роботи по усвідомленню, аналізу та розумінню.

Самоспостереження у своїй основі тісно пов'язане із засобом зовнішнього спостереження. Показники, які отримували педагоги шляхом самоспостереження, вони потім порівнювали із зовнішніми оцінками, вчинками та з власною поведінкою. Таким чином, внутрішній суб'єктивний світ педагогів обертався об'єктивною реальністю для них. У кінцевому підсумку завдяки самоспостереженню педагоги відкривали для себе дійсні образи, думки, переживання, які пов'язували їх із навколишнім соціумом.

Для плідної роботи педагога в інклюзивній групі необхідно було ліквідувати перепони, які поставали між педагогом та дитиною, взаємовідношення між якими нерідко були не зовсім доброзичливими, а іноді навіть конфліктними. Дитина, як правило, намагалася побудувати своє відношення з мікросередовищем у відповідності до своєї внутрішньої позиції. Вона потребувала рівних позицій з оточуючими її дорослими, поваги до власного «Я», можливості ділитися своїми думками, мріями, таємницями, сподівалася на розуміння. Ось чому було так важливо усвідомлення педагогами особливостей своєї поведінки та стану психіки для подолання бар'єрів у взаємовідношеннях між ними та дитиною.

Тренінг педагогічної рефлексії. Тренінг педагогічної рефлексії проводився у невеликих групах, до яких увійшли педагоги інклюзивних груп дошкільних закладів та всі інші педагоги дошкільця, які виявили бажання продовжити поповнення свого досвіду та знань новими соціально-педагогічними, психологічними знаннями та вміннями. Робота в таких групах мала практичний характер, пов'язаний з життям і діяльністю педагогів у дошкільці. Відбувалися тренінги переважно у другій половині дня, ця робота включала шість занять /переважно по три заняття на тиждень, заняття проводились через день.

Розроблений нами тренінг педагогічної рефлексії можна аналізувати як цілеспрямований психолого-педагогічний вплив на людину з метою навчання, досягнення вищого якісного стану розвитку професійно-необхідних якостей, індивідуальних характеристик. Загальну мету можна характеризувати як розвиток

здібностей до рефлексії у педагогів-практиків. Рефлексія в нашому контексті поділяється на два види: особистісну та педагогічну.

Особистісна рефлексія складається з усвідомлення особистістю головних виявів, намірів, почуттів, осмислення характерних власне їй властивостей, нахилів, здібностей, таланту та проблем.

Педагогічна рефлексія є усвідомленням особистості себе в професії, вироблення ціннісного відношення до неї, розуміння головного змісту і цілей педагогічної діяльності, складних питань, що потребують вирішення.

Загальна мета тренінгу педагогічної рефлексії мала на увазі розв'язання реально існуючих завдань:

1) формування здібностей відповідально і повно реагувати й визначати свої якості, достоїнства своїх колег по взаємодії, оцінювати стосунки, що складаються між педагогами;

2) формування комунікативної обізнаності учасників тренінгу (у педагогічній сфері). Сприяння розвитку готовності учасників тренінгу до партнерського спілкування;

3) розвиток характерних педагогічних властивостей і здібностей до відповідального особистого відображення педагогічної ситуації, її аналізу та необхідності вибору прогнозування. Педагогові, на основі наявних даних, потрібно передбачати напрям, характер і особливості розвитку та закінчення процесів у мікросоціумі;

4) посилення професійної самоідентичності учасників тренінгу.

Поставлені завдання накреслили педагогічний зміст та методичне забезпечення експериментальної роботи в групі.

Під час орієнтаційного етапу роботи на перших двох заняттях тренінгу педагогічної рефлексії ми спрямовували увагу учасників групи на важливість завдання, усвідомлення та взаємозв'язок складових частин уявлень про себе через те, що негативна Я-концепція педагога має значний вплив на його стиль роботи, сукупність особливостей у побудові та манері мовлення під час спілкування з дітьми. Від цього у педагога може формуватися неадекватно низька самооцінка,

яка призводить до суворості та його репресивності стосовно дітей. Ось чому значне місце на цьому етапі роботи надавалося саме осмисленню педагогами особистих уявлень про себе та їх корекції.

Наша діяльність вже з першої зустрічі членів групи починалась з «Я» кожного учасника тренінгу (як робота з сукупністю уявлень людини про саму себе). Її метою було навчити учасників тренінгу розуміти самих себе, осмислити й усвідомити свої особливості, зокрема ті, що найбільше проявляються у спілкуванні.

Усвідомлення свого «Я» відбувалося на кількох рівнях:

– усвідомлення педагогами (учасниками тренінгу) того, як його сприймають інші, як він виглядає в обставинах, що виникають при тих чи інших взаєминах педагогічного спілкування (Яким мене бачать інші?);

– усвідомлення особистих прийомів та способів досягнення певної мети, які вживаються у спілкуванні протягом досить довгого часу (Яким я сприймаю себе?);

– обґрунтування мотивації, яка ґрунтується на сукупності характерних ознак поведінки (Чому я спілкуюсь саме так?);

– усвідомлення педагогами того, як протягом їхнього життя розвивалися властиві їм особистісні способи поведінки (Які загальні причини покладені в основу моєї поведінки? Чим вони зумовлені?).

Ці поетапні стадії в усвідомленні свого «Я» є основою програми тренінгу педагогічної рефлексії, тому що протягом всього циклу занять з учасниками тренінгів проводилася робота з їхнім «Я» (табл.3.2).

Майже, вся сукупність умов і обставин, що створюють певне становище, викликають ті чи інші взаємини педагогів, передбачені програмою тренінгу педагогічної рефлексії, а також залежать від обставин загального завдання усвідомлення учасниками тренінгу їхніх індивідуальних особливостей. Додержання правил проведення тренінгу сприяє наданню педагогами правдивої інформації про себе, допомагає аналізувати їм свої позитивні та негативні сторони. Для одержання позитивних результатів у подальшій роботі тренінгу,

його учасники повинні бути досить відкритими та правдивими при обговоренні таких проблем, як: особиста внутрішня позиція, стосунки, плани на майбутнє, своє місце у суспільному житті. Усвідомлюючи та узагальнюючи свої складні внутрішні питання, які потребують вирішення, кожний учасник тренінгу мав можливість подивитися на них збоку, мовби іншими очима, проаналізувати та отримати зворотний зв'язок.

За потреби у групі можливо було обмінюватися поглядами, міркуваннями, враженнями, обговорюючи сферу індивідуальних проблем кожного педагога. Це могли бути: утруднення у встановленні педагогічного контакту з оточуючими, несприймання зі сторони інших, недостатнє володіння способами комунікації у досягненні поставленої мети і т. ін. Виражаючи свої особистісно важливі думки й почуття, одержуючи обернений зв'язок, у членів групи тренінгу відкривалася виняткова можливість зробити аналіз, розібратися у своїх вчинках, діях та характерних особливостях своєї поведінки так, як це зробила б, відносно кожного з них, інша людина. Також застосовувалися прийоми, які давали можливість здійснити заохочення учасників тренінгу, потяг до усвідомлення себе, де найважливішим та безумовно суттєвим є навчання рефлексії, емпатії тощо. Однак для того, щоб члени тренінгової групи мали можливість детально проаналізувати себе, вони мали мати тверде переконання в тому, що інші учасники групи їх розуміють, поділяють їхні погляди, виявляють симпатію, виступають на їхньому боці, тому ми, спираючись на систему певних поглядів, планомірно вибудовували свою роботу таким чином, щоб в групі дедалі більше розвивалися міжособистісні зв'язки.

Таблиця 3.2

Усвідомлення власного «Я» педагогами

Етапи	№ заняття	Основна мета	Зміст роботи	Методичне забезпечення

Орієнтаційний	1 2	Організація роботи групи, створення мотивації до навчання, зняття емоційної напруги, розвиток самоусвідомлення, професійної ідентифікації. Розвиток аналітичних умінь, чутливості до ситуації спілкування.	Орієнтація в специфіці тренінгу як форми навчання, первинна діагностика очікувань учасників і труднощів у спілкуванні, самовизначення членів групи і визначення групою цілей роботи	Психолого-педагогічні тести, музикотерапія, бесіди, групові дискусії, психологічні та педагогічні вправи, домашнє завдання
Основний	3 4	Розвиток установки на партнерське спілкування, рефлексійних умінь, емпатії. Усвідомлення ознак різних стилів спілкування. Розвиток рефлексійних, прогностичних умінь	Корекція стереотипних уявлень про себе, переосмислення уявлень про себе на основі зворотного зв'язку, аналізу діяльності групи, рефлексії, відпрацювання ефективних засобів спілкування	Бесіди, психолого-педагогічні тести, групові дискусії, психотехнічні та педагогічні вправи, рольові ігри, моделювання ситуацій.
Заключний	5 6	Розвиток педагогічної рефлексії, емпатії, усвідомленості педагогічної діяльності. Розвиток мотивації самопізнання. Узагальнення, структурування досвіду.	Відпрацювання власних стратегій і тактики ефективного професійного спілкування, рефлексія змін, що відбулися з кожним учасником тренінгу	Психолого-педагогічні тести, бесіди, психотехнічні та педагогічні вправи, рольові ігри

Конструктивна робота над собою могла бути ефективнішою тільки тоді, коли вона здійснюється в об'єднаній, досконалій, нічим не обмеженій групі. На об'єднання групи, певним чином, впливала спільна діяльність, спільне розв'язання завдань, особистісно важливих для її учасників. Робота над покращанням способів спілкування, над поліпшенням самосприйняття робила єдиним цілим всіх учасників тренінгу. Саме у об'єднаній групі педагоги мали можливість щиро та правдиво обговорювати складні та конфліктні ситуації, відшукувати мотиви їх виникнення та комбінації вирішення.

Таке навчання може бути ефективним тільки у тому випадку, коли відношення в групі, стосунки між учасниками тренінгу, будуть доброзичливими й позитивними і будуть ґрунтуватися на взаємоповазі, співчутті, відкритості, що підтверджує бажання учасників групи до плідного спілкування й одержання зворотного зв'язку.

Важливим завданням тренінгу педагогічної рефлексії, вже на перших заняттях, стало вивчення особливостей та умов партнерського (суб'єкт-суб'єктного) спілкування.

У подальшому, на наступних двох заняттях, здійснювався безпосередній послідовний перехід до аналізу проблем педагогічного спілкування та вищого якісного стану педагогічної рефлексії. Головним став хід розвитку приєднання педагогами свого «Я» в уявну, утворену у свідомості, чи ігрову педагогічну ситуацію та обов'язкове знаходження сенсу цієї ситуації та себе у ній з різних боків точки зору педагога, дитини. Унаслідок цього досягалося розуміння педагогами складності конкретної педагогічної ситуації й особистих педагогічних умінь. Перетворення внутрішньої позиції стимулювало учасників тренінгу до усвідомлення та переосмислення (рефлексії) особистих уявлень, які ґрунтувались на досвіді, одержаних раніше відомостях та знаннях про педагогічну діяльність та свої педагогічні здібності.

Протягом завершального етапу тренінгу педагогічної рефлексії здійснювалась певна робота по відпрацюванню учасниками тренінгу прийомів, внаслідок яких вони отримали позитивний результат у тактиці, поведінковій лінії соціальної взаємодії тощо.

Маємо зазначити, що у програмі тренінгу педагогічної рефлексії застосовувалися відмінні за своїми властивостями способи групового діяльнісного взаємозв'язку та методичні засоби, серед яких були:

– групова дискусія, яка давала найбільший ефект під час проведення тренінгу і була базовим його методом, оскільки створювала умови та позитивно впливала на розвиток рефлексії в учасників групи; давала можливість замінити звичайні, загальноприйняті, трафаретні шляхи розв'язання складних ситуацій,

проблем на більш гнучкі, які вміло і швидко застосовувалися в різних обставинах спілкування; створювала сприятливі умови для порівняння протилежних позицій, тобто давала можливість побачити проблему з різних сторін; давала можливість проаналізувати взаємні, по відношенню один до одного, позиції, що, у свою чергу, дозволяло приймати найкраще із багатьох можливих рішення; формувала в учасників тренінгу вміння аналізувати дійсно існуючі ситуації; прищеплювала педагогам схильність до звички слухати і взаємодіяти з іншими особистостями;

– бесіда, як метод психолого-педагогічного навчання, застосовувалася нами для того, щоб зробити ясними і доступними для розуміння та сприйняття, важких для усвідомлення членами групи психолого-педагогічних понять, викладу і обміну поглядами, міркуваннями, детально аналізуючи життєві випадки, які мають спільні або подібні риси з тими проблемами, що обговорювались в групі;

– аналіз та моделювання педагогічних ситуацій створювали відповідні умови для здійснення аналітичного мислення, були стимулом для порівняння особистого досвіду з досвідом інших, давали можливість здобувати навички різнопланового бачення ситуації;

– рольова гра – метод, основний зміст якого полягав у тому, щоб в учасників тренінгу були сприятливі умови для застосовування відповідних ролей, що давало їм можливість у повній мірі передати з максимальною точністю певну ситуацію, виявити та обговорити свої об'єктивно існуючі думки й почуття;

– домашнє завдання – метод, який відповідав найважливішим потребам педагогів та давав можливість для кращого осмислення й усвідомлення складних, проблемних ситуацій через деякий час. Завдання формувалися на аналізі досвіду, який був найбільш ефективним і був одержаний в ході тренінгу, а також спрямовувався на виправлення самооцінки й на самовдосконалення учасників психолого-педагогічного навчання;

– тести для педагогів застосовувалися впродовж усього циклу занять як додатковий метод, який допомагав членам групи діагностувати свої комунікативні здібності, усвідомлювати особисту Я-концепцію, систему поглядів тощо;

– музикотерапія була допоміжним методом роботи з групою. Внаслідок її застосування у групі створювалась атмосфера, яка позитивно впливала на слухачів, у педагогів знімалась напруга, скутість, втома;

– читання спеціальної літератури – також допоміжний метод. Він допомагав, у випадку необхідності, отримати додаткову інформацію для розв'язання тих питань, які зацікавили, або стали важливими для педагогів в процесі тренінгу.

Підсумовуючи усе вище сказане, потрібно зауважити, що методи, які використовувалися під час роботи з групою педагогів, були спрямовані не тільки на розкриття індивідуальних особливостей її учасників, а головним чином на сприяння формуванню в них самої потреби на самопізнання і самокорекцію.

Рекомендації для батьків. З батьками дітей із ЗНМ нами також були проведені бесіди та надані певні рекомендації щодо усунення у їхніх дітей тривожності, замкнутості та відстороненості, а також батькам були рекомендовані правила поведінки поводження з дітьми. Батькам рекомендували:

– виявляти більшу, аніж зазвичай, зацікавленість життям та інтересами дитини під час її перебування у закладі дошкільної освіти;

– цікавитись її стосунками з іншими дітьми у групі, виявляти цікавість до того, хто друг (подруга) дитини;

– розпитувати дитину про підготовку та проведення різноманітних заходів: свят, концертів, екскурсій, лялькових вистав тощо;

– цікавитись, чи приймає вона участь у цих заходах, хто, або що допомагає їй брати участь у заходах;

– обов'язково визначити коло діяльності, в якій дитина є більш успішною і якою вона цікавиться, допомогти їй повірити у себе.

Ми також склали для батьків рекомендації стосовно підвищення у їхніх дітей самооцінки. Ми рекомендували батькам:

– постійно виявляти свою любов до дитини і не робити акцент на недоліках;

- давати дитині можливості для усвідомлення того, що її підтримують і завжди допоможуть влюбій ситуації;

- ставити перед дитиною тільки посильні для неї вимоги, ніколи не тиснути на дитину;

- постійно цікавитись життєдіяльністю дитини й обов'язково визначити для дитини її обов'язки і права;

- старатися якомога частіше, оцінювати діяльність дитини саме з позитивної сторони;

- проводити з дитиною бесіди, підґрунтям яких повинна стати довіра і визнання та схвальна підтримка, нехай незначних, її успіхів.

З батьками дітей проводилися бесіди і давалися рекомендації з питань привчання дітей до самостійного вирішення, або хоча б намагання вирішення конфліктів з однолітками, до навичок керування своїми емоціями. Тобто, батькам рекомендували брати активну, щоденну участь у вихованні соціалізованості своєї дитини, привчати дитину вирішувати нескладні, для її віку, ситуації. Під час проведення бесід з батьками ми радили їм для зниження у їхніх дітей емоційної напруги, а також привчання дітей до самостійного вирішення складних або конфліктних ситуацій проводити такі дії:

- її привчати дитину до емоційної стриманості, виваженості по відношенню до інших;

- сприймати дитячі можливості такими, якими вони є;

- підбирати для дитини таку діяльність, яка може її зацікавити, при цьому необхідно завжди брати до уваги можливості дитини, а не висувати на перший план свої бажання, ставлячи перед дитиною важкі, інколи нездійсненні для неї завдання;

- намагатися знаходити для дитини спільну діяльність з іншими;

- привчати дитину висловлювати свою думку, мати свою точку зору на дії і висловлювання інших;

– обов'язково схвалювати, робити наголос на позитиві, обговорюючи з дитиною її участь у кожній діяльності-розширювати і поглиблювати духовний світ дитини;

– не фіксувати увагу на невпевненості дитини і не повертати до цього увагу інших;

– привчати дитину до співчуття та надання допомоги людям, тваринам.

Батьки дітей і всі інші дорослі, які знаходяться у соціальному оточенні дитини, повинні не забувати про те, що побороти невпевненість дитини в собі та її негативні емоційні реакції, навчити дитину співчуттю та розважливості можливо лише завдяки доброзичливості, терпінню, стимулюванню та додатковим бесідам і поясненням.

3.3. Результати експериментальної апробації педагогічної технології прямого і опосередкованого впливу на формування соціалізованості дітей із ЗНМ.

Наприкінці формувального етапу дослідження вивчалась ефективність розробленої нами педагогічної технології прямого та опосередкованого впливу на формування соціалізованості старших дошкільників із ЗНМ в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти. Проведене дослідження підтвердило наше припущення про сформованість соціалізованості дітей завдяки спеціально організованому педагогічному процесу.

Дослідження стану соціалізованості у дітей із загальним недорозвитком мовлення після проведення формувального експерименту відбувалося за тими самими методиками, що і на констатувальному етапі дослідження, й показниками. До таких показників відносяться: рівні ініціативи і активної позиції у спілкуванні; емоційний стан; розвиток ігрових навичок; вирішення складної ситуації; сприйняття образу «Я– фізичного», «Я– ідеального», «Я– діяльнісного», «Я–друг, подруга», «Я–хлопчик, дівчинка», «Я–син, дочка»; прояви зацікавлення щодо емоцій іншого; прояви мовленнєвого спілкування під час виявлення емоцій тощо.

Саме покращення результатів цих показників і дають нам можливість говорити про усунення або зменшення дитячої тривожності, замкнутості, відлюдкуватості; підвищення проявів ініціативності, вирішення складних та конфліктних ситуацій, зацікавлення до емоційного стану іншого, усвідомлення власного «Я», ініціативності у спілкуванні і спільній діяльності, і саме вони найбільше впливають на стан перебування дитини в інклюзивній групі.

Особливу увагу ми спрямовували на розвиток у дітей із загальним недорозвитком мовлення рефлексійного компоненту їхньої соціалізованості та на створення ефектів емоційно-позитивного настрою, що, на нашу думку, мало сприяти появі бажання у дитини знаходитися у дошкільному закладі, збільшувало зацікавленість дитини щодо взаємодії з однолітками.

Методика «Ігрова кімната» дала нам можливість простежити позитивну динаміку параметрів проявів: ініціативності та активної позиції дітей із загальним недорозвитком мовлення у спілкуванні під час гри, розвиток ігрових навичок; проаналізувати володіння дітьми навичками у вирішенні складної ситуації та встановити яким чином вона реалізуються; проаналізувати сукупність діяльнісних (поведінкових) умінь та навичок у різних випадках спілкування та спільної діяльності.

Аналізуючи динаміку сформованості показників рефлексійного компоненту соціалізованості, а саме – ініціативності, активної позиції та розвиток ігрових навичок у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ на початку і в кінці формувального експерименту, ми бачимо, що у дітей значно поліпшилися показники ініціативності й активної позиції у спілкуванні, вони навчилися робити пропозиції і організовувати ігри. Показник високого рівня ініціативності дітей і активної позиції у спілкуванні з однолітками виріс на 25.12% (з 11.3% до 36.42%), середнього рівня – на 23.34% (з 25.4% до 48.74%). Показники низького рівня ініціативності й активної позиції у спілкуванні в інклюзивній групі дітей значно знизилися на 48.46% (з 63.3% до 14.84%) (Рис. 3.1).

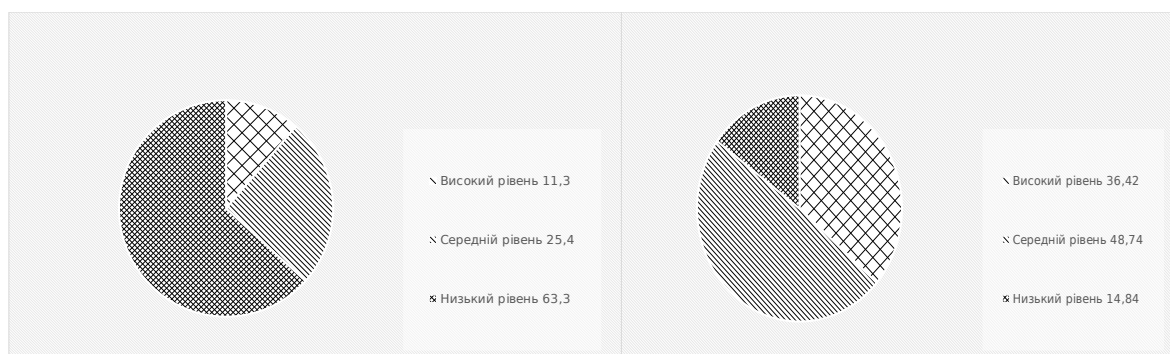


Рис. 3.1 Розвиток ігрових навичок

Вирішувати складні ситуації навчилася незначна кількість дітей. Високий рівень вирішення складної ситуації дітьми із ЗНМ виріс всього на 7.84% (з 9.7% до 17.54%), середній рівень виріс значно більше на 26.45% (з 15.9% до 42.35%), низький рівень зменшився на 34.59% (з 74.7% до 40.11%). Ці показники свідчать про те, що діти ще недостатньо підготовлені до самостійного вирішення складних життєвих ситуацій, які виникають перед ними в процесі їхньої життєдіяльності в оточуючому їх мікросоціумі. Життєві ускладнення продовжують викликати у таких дітей труднощі, у більшості випадків вони ще потребують допомоги дорослих у вирішенні складних ситуацій, хоча вже почали робити спроби до самостійного їх вирішення (рис. 3.2).

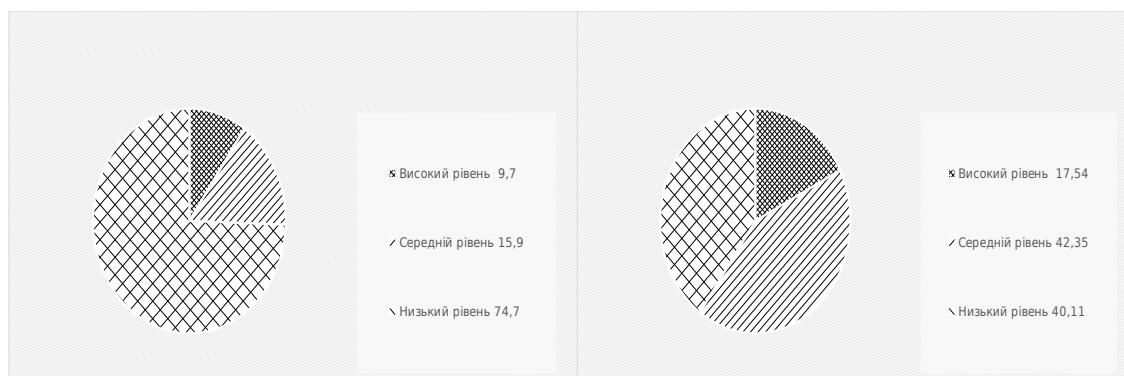


Рис. 3.2. Вирішення складної ситуації

Вирішення дітьми із ЗНМ конфліктних ситуацій, які виникали між ними і дітьми з типовим розвитком також у більшості випадків продовжували викликати у таких дітей труднощі. Для вирішення конфліктної ситуації необхідно було втручання і допомога педагога, хоча раніше діти зовсім відмовлялися навіть від спроб вирішення таких ситуацій. Так у дітей із загальним недорозвитком

мовлення незначно підвищився високий рівень самостійного вирішення конфліктної ситуації на 7.14% (з 0% до 7.14%), середній рівень виріс значно на 43.53% (з 9.3% до 52.83%). Низький рівень, хоч і залишається ще суттєвим, але він значно понизився на 50.67% (з 90.7% до 40.03%). Такі показники вирішення конфліктних ситуацій дітьми із ЗНМ свідчать про значні, але ще недостатні зрушення у самостійній діяльності дітей вирішення конфліктних ситуацій, їм ще необхідна допомога педагогів, які мають направляти і допомагати їм у цій діяльності (Рис. 3.3).

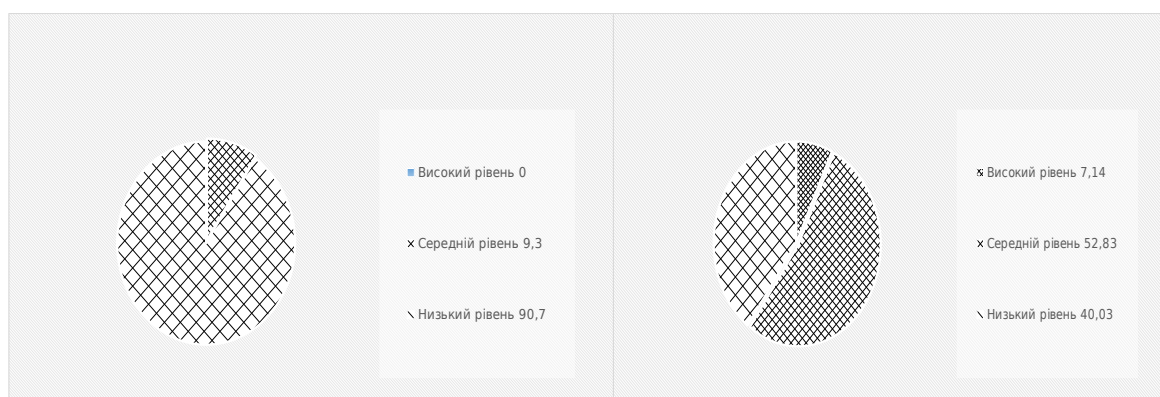


Рис. 3.3 Вирішення конфліктної ситуації

Педагогам необхідно продовжувати роботу над впровадженням додаткового педагогічного впливу на дітей під час навчання вирішень складних життєвих та конфліктних ситуацій.

Аналізуючи динаміку концепції «Я - внутрішнього особистісного», яка формується у дітей завдяки їхнього розуміння соціальних відносин та подій, що відбуваються з ними у власному житті, ми розглядали як формацію дитячих відображень про самих себе.

Методика бесіди «Розкажи про себе» дала нам можливість прослідкувати динаміку рівня і характер самооцінки дітей із загальним недорозвитком мовлення, хід розвитку сформованості у них образу особистого «Я», ступінь усвідомлення своїх особистісних якостей.

Ми задавали дітям ряд запитань, які допомогли нам зрозуміти наскільки підвищився рівень сформованості у дітей образу їхнього «Я» фізичного. Враховуючи те, що за результатами нашого аналізу, вже на початку дослідження

усвідомлення дітьми із ЗНМ «Я» фізичного було на задовільному рівні то, з порівняння статистичних даних, на початковому етапі дослідження і після закінчення формульального етапу дослідження усвідомлення дітьми свого «Я» фізичного було цілком задовільним. Високий рівень підвищився на 14.99% (з 48.7% до 63.69%), середній рівень підвищився на 11.81% (з 24.5% до 36.31%). Низького рівня усвідомлення дітьми «Я» фізичного, по закінченні формульального експерименту, у дітей не виявлено, він піднявся на 26, 8% (з 26.8% впав до 0%). Такі показники усвідомлення дітьми «Я» фізичного свідчать про цілковиту сформованість у дітей цього образу (Рис. 3.4).



Рис. 3.4. Сприйняття образу «Я-фізичного»

На початку нашого дослідження у дітей із ЗНМ рівня усвідомлення своїх особистих якостей ніхто із дітей не міг самостійно дати відповіді на всі наші запитання, і тільки незначна кількість дітей після допомоги вихователя та заохочень давала відповіді на ці запитання. Проведена діагностика після проведеної роботи формульального етапу нашого експериментального дослідження дала нам можливість говорити про значні зрушення в усвідомленні дітей особистих якостей «Я - ідеального». У дітей з'явився, хоча і невеликий, але високий рівень усвідомлення особистих якостей, він збільшився на 17.82% (з 0% до 17.82%), середній рівень збільшився значно на 35.68% (з 17.8% до 53.48%), але частина дітей ще і досі не усвідомила своїх особистих якостей, хоча низький рівень значно зменшився на 53.68% (з 82.4% до 28.72%). Педагогічному складу інклюзивних груп дошкільних закладів слід продовжувати спрямовувати свою

роботу на формування у дітей із ЗНМ розуміння та усвідомлення своїх особистісних якостей «Я - ідеального» (рис. 3.5).

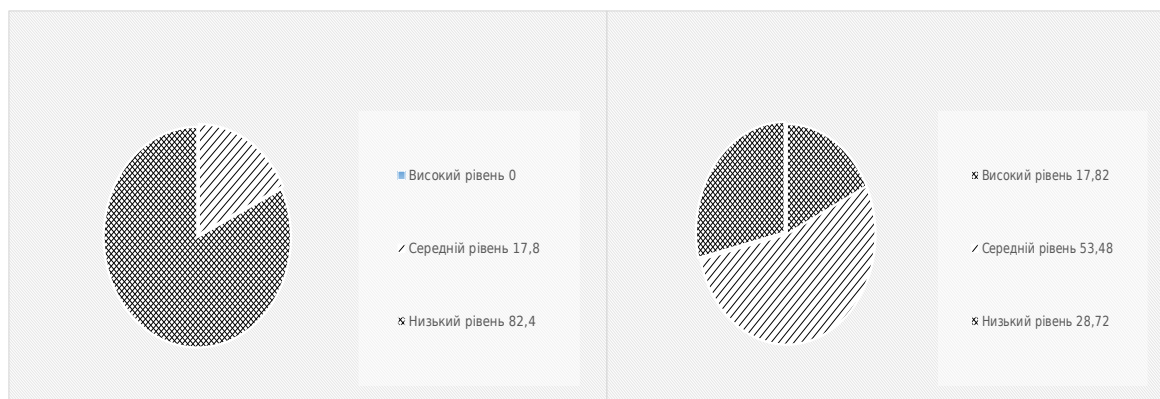


Рис. 3.5. Усвідомлення особистісних якостей «Я ідеального»

Діти у своїй більшості ще потребують допомоги від педагогів для усвідомлення своїх особистих якостей, але вже розуміють, що таке особисті якості і багато хто з них, з допомогою дорослих, починають усвідомлювати, якими якостями володіють.

Аналіз змін у формуванні «Я - діяльнісного» у старших дошкільників із ЗНМ дає нам підстави стверджувати про значні позитивні зрушення у розвитку прагнення кожної такої дитини до діяльності у соціальній групі дітей, контакту з іншими, ігровій діяльності та комунікативних дій. Так високий рівень діяльнісного розвитку у дітей зріс на 14.77% (з 31.6% до 46.37%), середній рівень зріс на 19.98% (з 29.2% до 48.18%). Низький рівень «Я - діяльнісного» у дітей різко знизився на 42.75% (з 48.2% до 5.45%). Вважаємо, що на ці зміни значно вплинуло те, що діти стали більш розкутими, менш сором'язливими, у них з'явилося прагнення до діяльності у групі дітей, контакту з іншими, тяга до комунікативних дій з оточуючими (рис. 3.6).

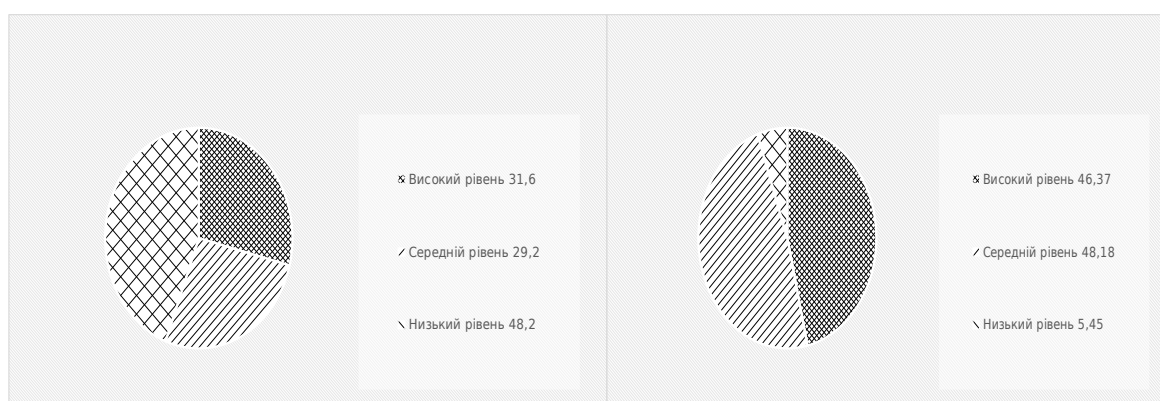


Рис. 3.6. Прояви «Я діяльнісного»

Цим очікуваним змінам сприяло створення в групі дітей позитивного відношення одного до одного, схвалення діяльності дитини із ЗНМ та створення емпатійних стосунків між педагогом - дитиною, дитиною - дитиною, дитиною - батьками.

Аналіз змін в уявленні дітей про себе, як про друга, подругу і, виходячи з статистичних даних, які дають підстави нам говорити про те, що у цих питаннях у дітей відбулися значні позитивні зрушення, але не завжди вони можуть дати собі своїм відношенням до інших дітей адекватну оцінку, хоча здебільшого навчені робити аналіз своїх відношень з іншими та робити нескладні висновки.

Діти навчені самостійно або з допомогою дорослого аналізувати причино-наслідкові дії та аргументувати на елементарному рівні свої судження. За статистичними даними високий рівень уявлень дітей про себе як про друга, подругу піднявся на 12.06% (з 16.4% до 28.46%), середній рівень піднявся на 38.52% (з 9.3% до 47.82%). Проте низький рівень дитячих уявлень про себе як про друга, подругу залишається ще суттєвим, хоча він знизився на 40.58% (з 64.3% до 23.72%) (рис. 3.7).

Дітям із загальним недорозвитком мовлення ще важко без допомоги педагога висловлювати і обґрунтовувати, хоч і на елементарному рівні, свої судження, роздуми, аналізувати себе. Педагогам слід продовжувати роботу з дітьми в цьому напрямку.

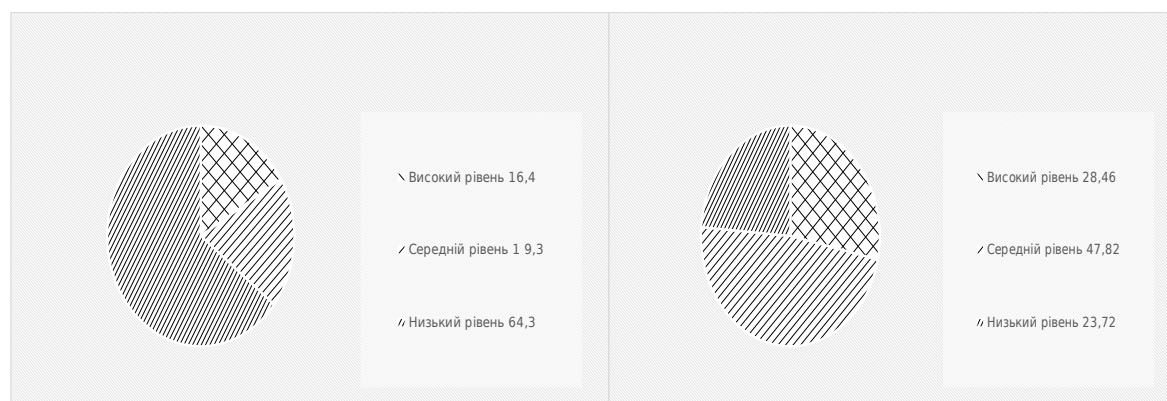


Рис. 3.7 Уявлення дітей про себе «Я друг, подруга»

Після того, як у нашому дослідженні було задіяно додатковий педагогічний вплив на розвиток соціалізованості дітей із ЗНМ, з питання усвідомлення ними розуміння того, що думають їхні друзі про них, їхні дії у групі, ми відмітили, що у більшості дітей з'явилося розуміння цього поняття, хоча воно ще не до кінця ними усвідомлено. За статистичними даними таблиць у деяких дітей з'явився високий рівень, тобто, він зріс на 21.82% (з 0% до 21.82%), середній рівень зріс значно більше на 36.07% (з 17.4% до 53.47%). Низький рівень усвідомлення дітьми питання що думають їхні друзі про них знизився на 57.89% (з 82.6% до 24.71%) (рис.3.8).

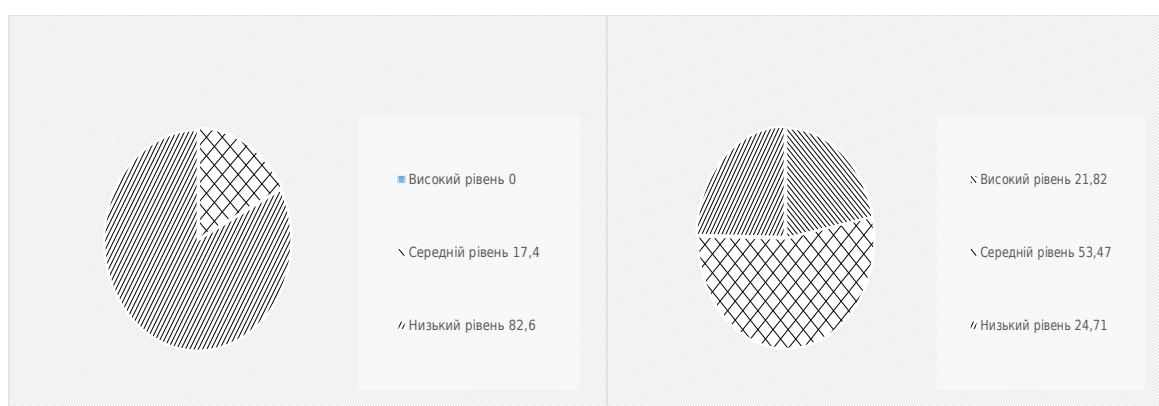


Рис. 3.8 Розуміння дітей, про уявлення їхніх друзів про них самих

Виходячи з цих показників, ми бачимо, що діти із загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку у своїй більшості розуміють, які думки мають їхні однолітки про них самих та їхні вчинки. Діти, які це розуміють, охоче відповідають на запитання педагогів, що стосуються цього питання, проте їм ще важко самостійно пояснювати і аргументувати свої судження з цього приводу.

За результатами кінцевого нашого дослідження формувального експерименту, за уявленнями дітей із ЗНМ про себе як про хлопчика (дівчинку), у дітей також з'явилися позитивні зрушення. Високий рівень цих уявлень у дітей зріс на 17.32% (з 0% до 17.32%), середній рівень зріс на 16.07% (з 52.7% до 68.71%), низький рівень зменшився на 33.33% (з 47.3% до 13.97%) (рис. 3.9).

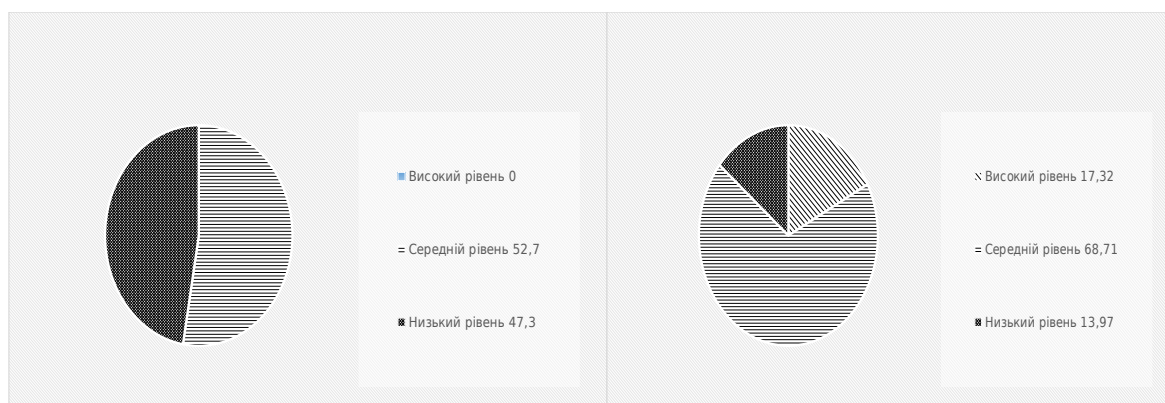


Рис. 3.9 Уявлення про себе «Я хлопчик, дівчинка»

Ці показники свідчать про позитивні зрушення розуміння та усвідомлення дітьми себе як хлопчика (дівчинку). Вони вже, хоча їм і важко, починають оформлювати свої думки в словесній, жестовій та мімічній формах. Діти із ЗНМ, у своїй більшості, вже не відмовчуються, не відвертаються, коли до них звертаються з запитанням, вони намагаються відповідати, висловлювати свої найпростіші судження.

Далі ми з'ясували, які відбулися зміни результатів при додатковому педагогічному впливі, під час нашого формувального експерименту, на уявлення дітей, про себе як про сина, дочку, онука, онучку. Маємо можливість стверджувати, що у дітей значно зріс високий рівень цих уявлень на 20.02% (з 11.7% до 31.72%), середній рівень зріс на 29.23% (з 25.7% до 54.93%) і зовсім незначна кількість дітей відмовилась відповідати на запитання педагога, низький рівень зменшився на 48.85% (з 62.6% до 13.75%) (рис. 3.10).

За результатами аналізу цих показників маємо відмітити, що діти розуміють запитання, які їм ставлять, більша частина дітей усвідомлює свої відповіді і можуть їх пояснити дорослому на елементарному рівні.



Рис. 3.10. Уявлення про себе «Я син, дочка, онук, онучка»

Отже, узагальнюючи статистичні дані, ми приходимо до висновку, що діти старшого дошкільного віку із ЗНМ вже у своїй більшості усвідомлюють своє «Я» внутрішнє. Вони можуть оцінювати соціальну реальність, в якій вони знаходяться, у них з'явилися чіткі уявлення про «Я» особисте та усвідомлення своїх особливостей, від того у дітей зародилося прагнення до наближення власного «Я–особистого» до «Я–ідеального».

З'ясувати стан емоційно-ціннісних показників у старших дошкільників із ЗНМ, по закінченні формувального етапу нашого експериментального дослідження, ми мали можливість, завдяки методиці «Діагностика емоційної сфери дитини».

Нам потрібно було проаналізувати, чи вдалося дітям досягнути успіху в надбанні навичок взаємного спілкування та взаємодії в межах соціальної групи та встановити дружні стосунки з іншими дітьми. Ці навички являються однією з головних і найважливіших умов процесів соціалізованості дитини, бо надбання успіху дитиною у навчально-виховному процесі викликає у неї позитивні емоції. Позитивна емоція визначає простір емпатійного перебування і життєдіяльності дитини, а негативна – характеризується несприятливими умовами.

Показниками цього компонента виступають почуття та набутий досвід, які допомагають дитині перетворювати соціальні правила і норми у свої внутрішні цінності, керують її поведінковими діями та діяльністю.

Так, ми з'ясували, що після проведеного педагогами додаткового впливу на дітей із ЗНМ за нашими рекомендаціями, вони стали більш активними у вияві

своїх емоцій по відношенню до емоційного стану інших. Більшість дітей емоційно реагували та звертались до дорослих за допомогою. Високий рівень емоційного стану дітей підвищився на 15.33% (з 27.4% до 42.73%), середній рівень підвищився на 14.87% (з 27.4 до 57.27%). Дітей, які не реагували на емоційний стан іншої дитини не було виявлено, низький рівень знизився на 36.2% (з 36.2% до 0%) (рис. 3.11).

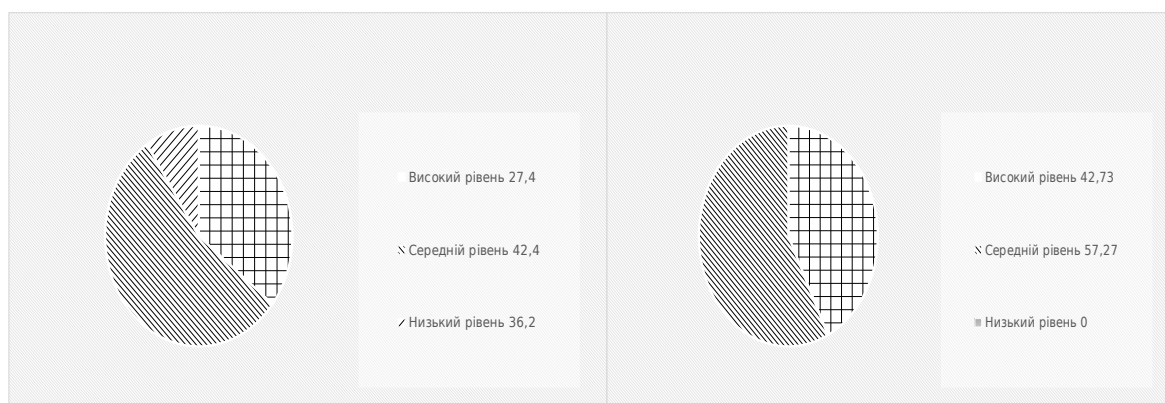


Рис. 3.11 Прояви зацікавленості до емоцій інших

Аналіз отриманих даних дає підстави говорити про те, що у дітей значно покращився емоційний стан, виросла їхня емоційна активність, що може свідчити про їхнє комфортне перебування у групі однолітків.

Підводячи статистичні підсумки аналізу емоційної стурбованості дітей із ЗНМ, ми маємо зазначити, що діти набагато частіше почали використовувати у спілкуванні з іншими дітьми та дорослими засоби усного мовлення, хоча як додатковий вираз емоцій у них залишилися жести і міміка. Високий рівень мовленнєвого спілкування під час виявлення емоцій у дітей виріс на 22.02% (з 12.8% до 34.82%), середній рівень виріс на 32.41% (з 20.4% до 52.81%). Низький рівень мовленнєвого спілкування знизився на 54.43% (з 66.8% до 12.37%). Низький рівень мовленнєвого спілкування залишився у тих небагатьох дітей, де був значний недорозвиток мовлення, такій дитині дуже важко висловлювати свої емоції, співчуття, переживання в усному мовленні (рис. 3.12).

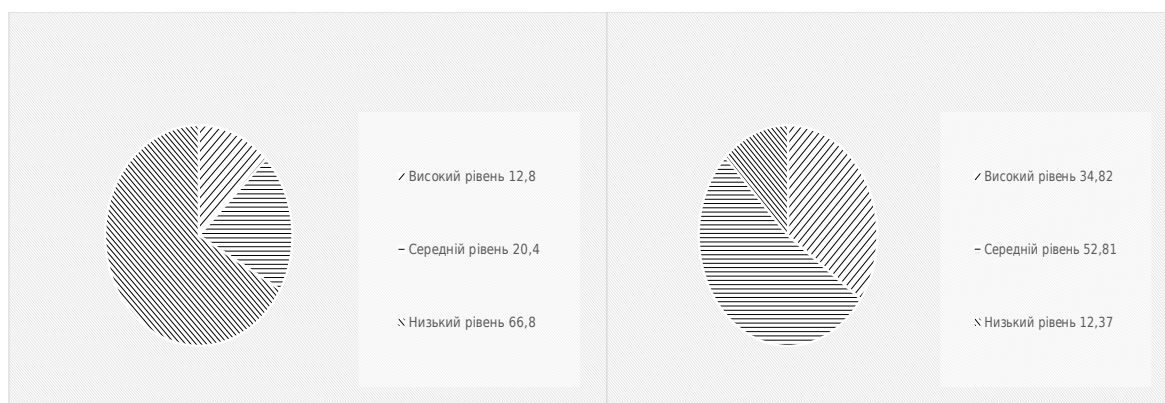


Рис. 3.12 Прояви мовленнєвого спілкування під час виявлення емоцій

З'ясування рівнів діяльнісного спілкування у дітей із ЗНМ по закінченні формувального етапу експерименту дає нам можливість говорити про значне покращення у дітей стану діяльнісного спілкування. Щоб заспокоїти емоційно стурбовану дитину, діти пропонували їй іграшку, кликали разом гратися. Не завжди такі дії дітей пропонувалися в усній формі, діти застосовували також жестову форму спілкування, але при цьому завжди були присутніми позитивні емоції. Високий рівень діяльнісного спілкування зріс на 18.81% (з 15.4% до 34.21%), середній рівень зріс на 56.29% (з 9.5% до 65.79%). Низького рівня діяльнісного спілкування у дітей із загальним недорозвитком мовлення не було виявлено 0%, він знизився на 75.1% (з 75.1% до 0%) (рис. 3.13).

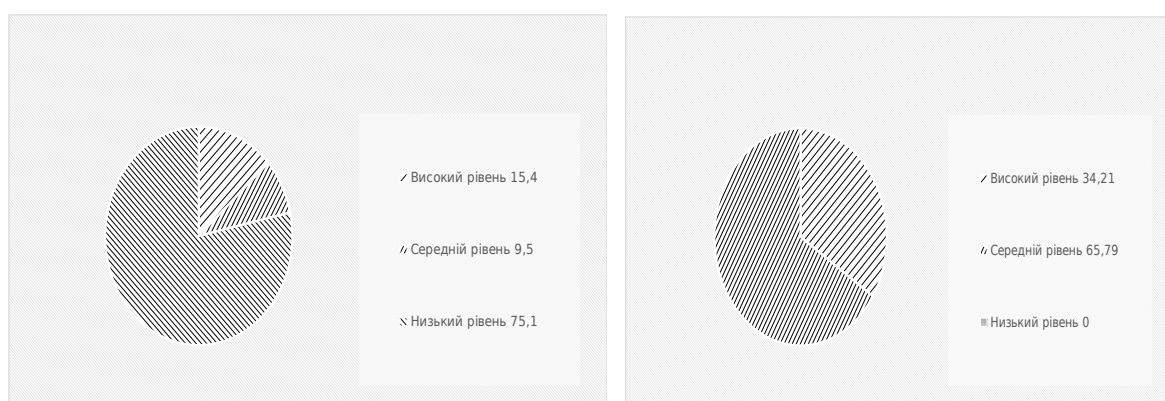


Рис. 3.13 Прояви діяльнісного спілкування

За результатами нашого експериментального дослідження ми маємо відмітити, що у дітей із ЗНМ значно підвищився рівень емпатії. У них сформувалося емоційно-ціннісне ставлення до процесів взаємодії, вони навчилися

виробляти і реалізовувати в різних умовах особистісні установки та набутий досвід, який допомагає перетворювати соціальні правила і норми у свої внутрішні цінності, керувати поведінковими діями та діяльністю. Тепер ми можемо говорити про прояви у дітей гуманістичної форми вияву емпатії. Діти виявляють не тільки зацікавленість до стану іншого, а і емоційно на нього реагують, включаються у ситуацію, намагаються допомогти, заспокоїти іншого.

За результатами формувального експерименту ми можемо дослідити середньостатистичні зміни *рефлексійного* компоненту соціалізованості дітей із загальним недорозвитком мовлення, які відбулися за цей час. Високий рівень рефлексійного компоненту збільшився на 17.37% (з 14.26% до 31.63%), середній рівень збільшився на 29.11% (з 23.16% до 52.27%). Низький рівень рефлексійного компоненту знизився на 46.48% (з 62.58% до 16.1%) (рис. 3.14).

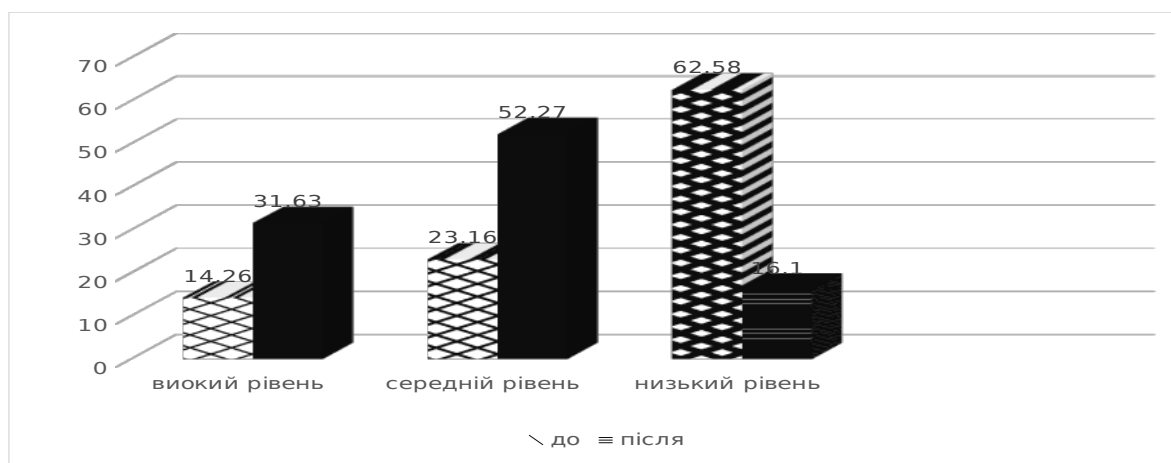


Рис. 3.14 Середньостатистичні зміни рефлексійного компоненту соціалізованості дітей із загальним недорозвитком мовлення

Отримані результати засвідчили, що рівень сформованості рефлексійного компоненту соціалізованості дітей із ЗНМ значно виріс. Діти стали набагато менше соромитися свого недоліку і від того стали менш скутими та відлюдкуватими, внаслідок чого піднялася їхня активність у мовленнєвій і діяльній сфері, вони усвідомили особисте «Я», покращився їхній емоційно-позитивний стан, з'явилися друзі.

Експериментальні результати дослідження за ресурсним компонентом соціалізованості свідчать про те, що діти із ЗНМ почали усвідомлювати власні дії. Їхні дії почали переходити від хаотично рефлексійних до сприйняття та усвідомлення соціально усталених дій, вони також почали сприйматися та засвоюватися правила поведінки, цінності оточуючого соціуму, що забезпечило їхній контакт з цим соціумом для отримання задоволення від своїх потреб та досягнення своєї мети.

В межах аналізу стану сформованості ресурсного компоненту соціалізованості на кінець формувального експерименту нами розглядалися такі показники, як відношення дитини із ЗНМ до виконання та дотримання моральних і соціальних норм, виявів наполегливості у збереженні цілі, в умовах утруднення успіху, способів діяльності, можливості робити, при необхідності, вибір своєї поведінкової моделі, вміння виявляти самостійність тощо.

Аналіз експериментальних даних, отриманих за цим компонентом, робився за методикою «Вивчення довільності і контролю у дітей». За цією методикою проводилася діагностика індивідуально з кожною дитиною і складалася з 4 серій. Завдання в кожній наступній серії дещо ускладнювались. В усіх серіях, у випадку виникнення труднощів при виконанні, завдання демонстрували його рішення, час виконання завдання не обмежувався.

Після проведеного нами формувального етапу експерименту, з першою серією завдання, на відміну від початкового етапу експерименту, впоралися всі діти із ЗНМ. Високий рівень зріс на 6.17% (з 68,2 до 74,37%), середній рівень зріс на 12.03% (з 13.6% до 25.63%). Низького рівня виконання завдання не було виявлено, він зменшився на 18.2% (з 18.2% до 0%) (рис. 3.15).

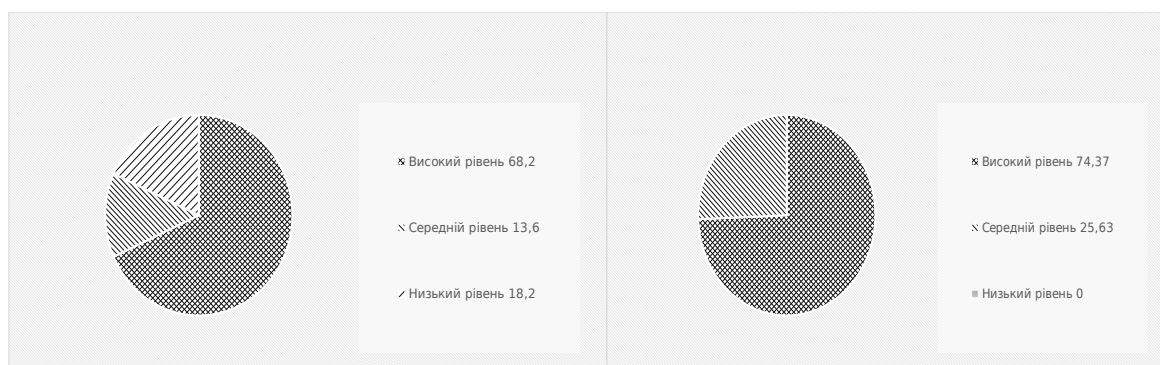


Рис. 3.15 Відношення до виконання завдання

У другій серії свого дослідження ми дещо ускладнили завдання. Для виконання цього завдання дітям потрібно було зосередитись, виявити наполегливість у досягненні цілі при рішенні ситуації, що склалася, вміти прийняти допомогу педагога або товаришів. Майже всім дітям із ЗНМ вдалося впоратись із цим завданням, частіше з допомогою педагога або дітей. Високий рівень піднявся на 16.51% (з 28.4% до 44.91%), середній рівень піднявся на 19.29% (з 35.8% до 55.09%). Низького рівня прийняття допомоги від дорослих й інших дітей не виявлено, він зменшився на 35.8%(з 35.8% до 0%) (рис.3.16).

Необхідно відмітити, що у дітей із ЗНМ значно поліпилися стосунки з однолітками і дорослими, вони почали приймати їхню допомогу та самі звертатися за допомогою при необхідності, щоб виконати потрібне завдання, тобто досягти своєї цілі.

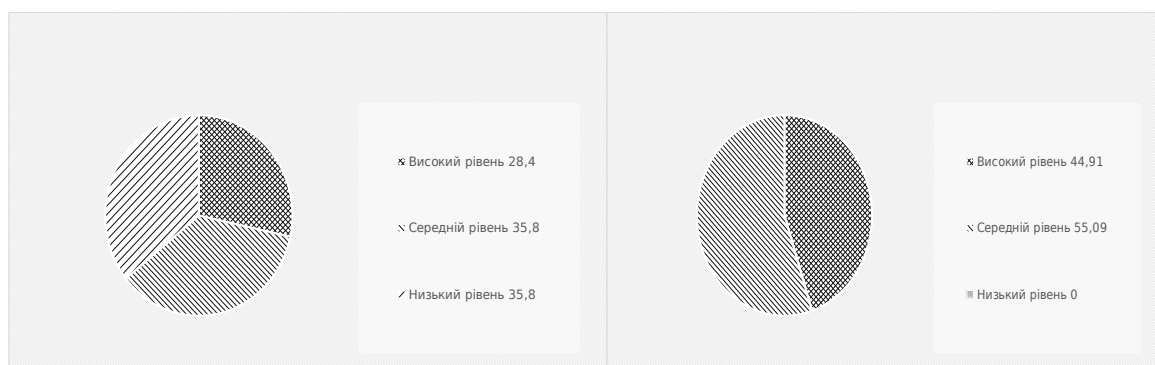


Рис. 3.16 Прийняття допомоги від однолітків та дорослих

Третя серія завдання ускладнювалася тим, що дітям не давали зразка листівки і способу дії не демонстрували, проте діти так само справилися з цим

завданням, як і в другій серії, що свідчить про їхнє набуття, вміння зосереджуватися при виконанні завдання, бути наполегливими. Високий рівень наполегливості дітей у досягненні цілі піднявся на 21.81% (з 23.1% до 44.91%), середній рівень піднявся на 26.7% (з 29.2% до 55.09%). Низького рівня зосередженості і наполегливості при досягненні цілі при виконанні завдання не виявлено 0%, він знизився на 47.7% (з 47.7% до 0%) (рис.3.17).

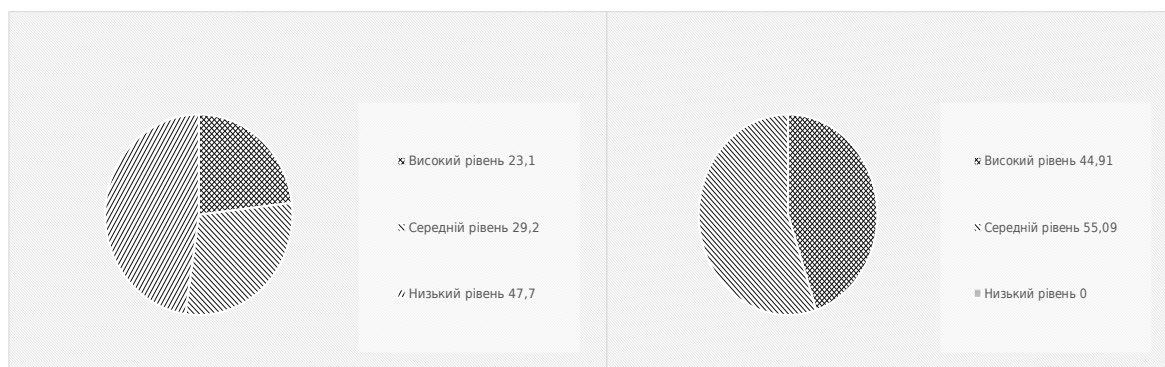


Рис. 3.17 Вияви наполегливості у досягненні цілі

Отримані експериментальні дані свідчать про те, що діти із ЗНМ навчилися зосереджуватись на виконанні завдання, можуть довго утримувати зосередженість на заданій роботі, у них з'явилися прояви самостійності, стали наполегливими у досягненні цілі.

У четвертій серії завдання ми знову дали дітям той самий матеріал, що і раніше, але пропонували скласти з цих частин якомога більше листівок при цьому їм не надавалося ніяких зразків. З цим завданням впоралося менше дітей ніж з третьою серією, проте більшість дітей змогли подолати труднощі, які виникали під час виконання завдання. За статистичними даними, високий рівень подолання труднощів у дітей піднявся на 34.37% (з 0% до 34.37%), середній рівень піднявся на 16.69% (з 37,7% до 54.39%). Зовсім незначна кількість дітей не змогли справитись із завданням, вони не досягли своєї цілі, проте низький рівень подолання труднощів дітьми значно знизився на 51.07%(з 62.3% до 11.23%) (рис. 3.18).

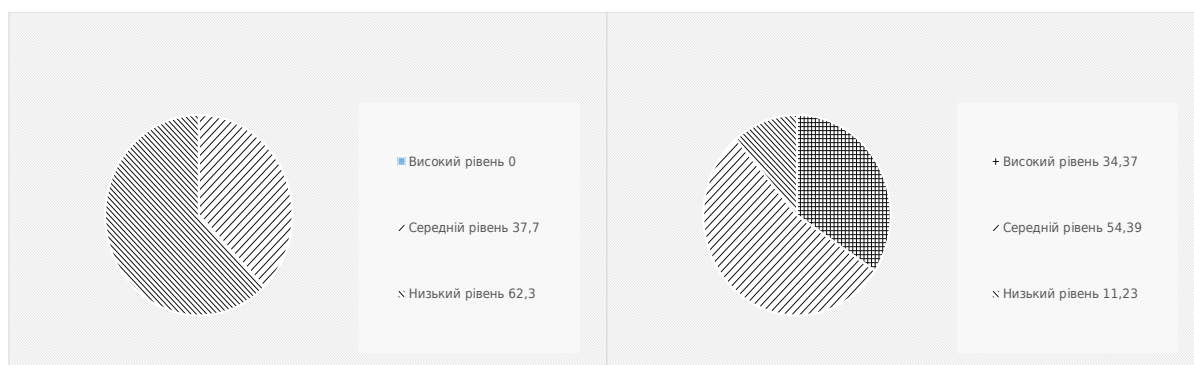


Рис. 3.18 Подолання труднощів при виконанні завдання

Ці показники свідчать про прояви зацікавленості дітей у роботі, наполегливість при виконанні завдання, утриманні зосередженості, напруженої уваги на завданні, подоланні труднощів при досягненні цілі.

За показниками, які ми отримали по закінченні формувального етапу нашого дослідження можемо стверджувати, що у дітей сформувалося усвідомлення та засвоєння ресурсного компоненту соціалізованості у сфері відношення до виконання заданої діяльності, способів діяльності, можливості працювати при необхідності в умовах ускладнення ситуацій, вибору своєї поведінкової моделі та ін.

З метою прослідкувати за перебігом зміни рівнів виявів розвитку ініціативності дітей із ЗНМ, їхньої мотивації та спрямованості на спільну діяльність, виявлення наявності потреб, бажання та інтересу до спільної взаємодії з іншими ми використали «Карту проявів ініціативності».

Формувальний етап педагогічного експерименту дав позитивні результати. Більшість дітей почала проявляти ініціативу і намагалися брати на себе головні ролі в ігровій діяльності, інколи їм вдавалося стати ведучими у грі.

Високий рівень ініціативності дітей у ігровій діяльності зріс на 13.51% (з 4.3% до 17.81%), середній рівень зріс на 34.64% (з 12.6% до 47.24%). Проте низький рівень проявів дитячої ініціативності, хоч і знизився на 48.15% (з 83.1% до 34.95%), він ще залишається досить значним (рис. 3.19).

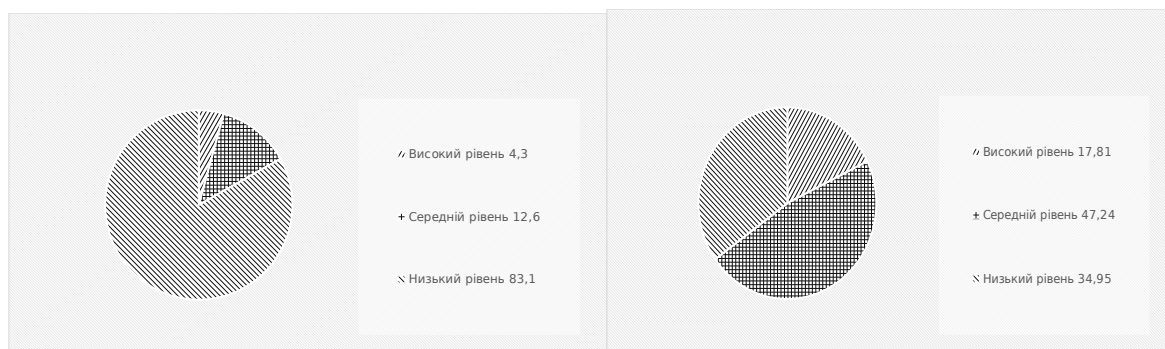


Рис. 3.19 Прояви ініціативності в ігровій діяльності

Діти, що мають низький рівень ініціативності у проявах лідерства у групі однолітків ще не набули достатніх знань та вмінь ігрової діяльності, їм не вистачає мотивації та спрямованості на здобуття головної ролі у спільній діяльності, бажання бути першими (головними) у цій діяльності.

Проте значно більша кількість дітей із загальним недорозвитком мовлення виступали ініціаторами в побутовій діяльності та проявляли самостійну ініціативу, деколи проявляли ініціативу після пропозиції педагога. Високий рівень ініціативності у побутовій діяльності у дітей зріс незначно на 8.05% (з 24.3% до 32.35%), середній рівень зріс на 44.22%% (з 12.2% до 56.42%). Низький рівень ініціативності у старших дошкільників із ЗНМ значно знизився на 52.27% (з 63.5% до 11.23%) (рис.3.20).

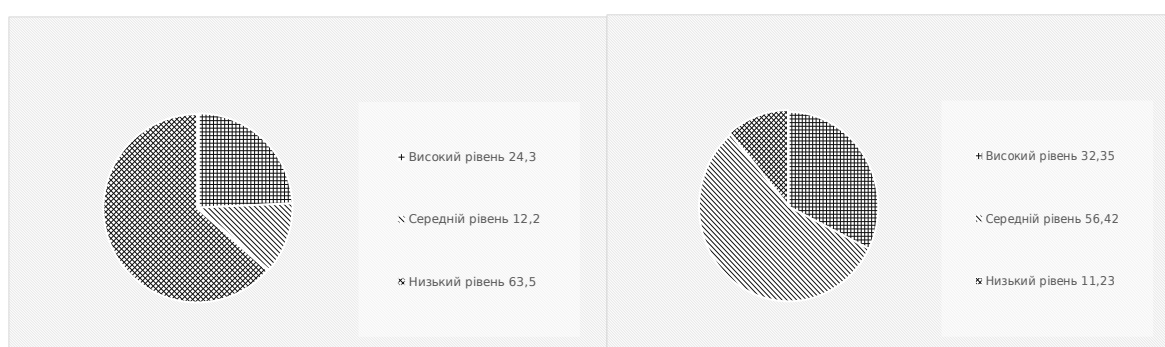


Рис. 3.20 Прояви ініціативності у побутовій діяльності

Діти проявляли більшу ініціативу і бажання взяти на себе головну роль під час побутової діяльності та за пропозицією дорослого. Ініціативність дітей із ЗНМ проявляється насамперед у побуті, цю діяльність вони добре знають, можуть діяти самостійно, без залучення інших дітей, спираючись на допомогу дорослого.

У дітей із ЗНМ після проведення нами формувального етапу експериментальної роботи з'явилося усвідомлення свого власного «Я», у них з'явилася своя точка зору на виконання своїх дій та дій інших дітей, вони навчилися її висловлювати словесно з допомогою жестів. Діти перестали соромитись свого недоліку, їм стало легше спілкуватися з однолітками і дорослими. Показники високого рівня спілкування дітей під час висловлювань своєї точки зору зросли на 17.87% (з 0% до 17.87%), середнього рівня зросли на 30.72% (з 15.2% до 45.92%). Низький рівень висловлювань своєї точки зору на діяльність значно знизився на 48.33% (з 84.6% до 36.27%), хоча залишається ще суттєвим (рис. 3.21).

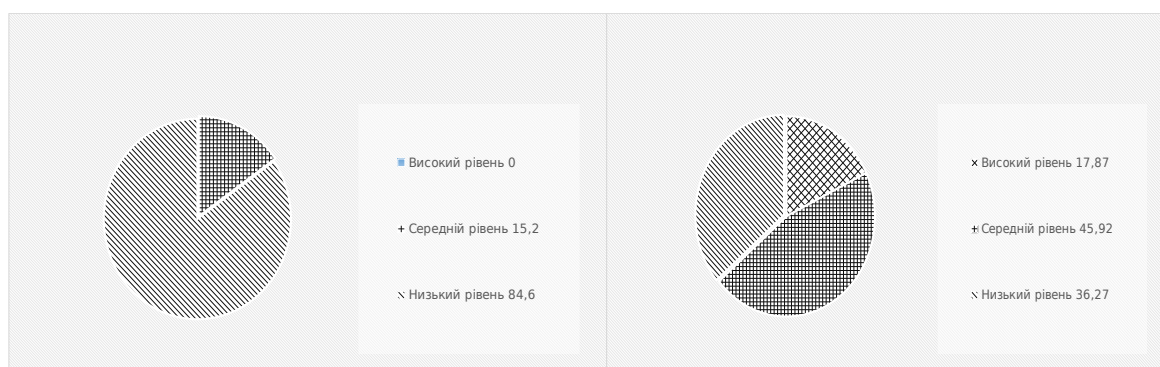


Рис. 3.21 Діти які мають свою точку зору і можуть її висловити

У дітей із ЗНМ після подолання сором'язливості та набуття досвіду спільної діяльності з'явилося прагнення до лідерства в ігровій та спільній діяльності з однолітками. Відбувалося це не тільки з самостійної ініціативи дітей, а і завдяки спонуканням педагогів. Високий рівень проявів лідерських спрямованостей піднявся у дітей на 30.94% (з 0% до 30.94%), середній рівень піднявся на 47.13% (з 10.7% до 57.83%). Низький рівень лідерських спрямованостей у дітей різко знизився на 78.07% (з 89.3% до 11.23%) (рис. 3.22).

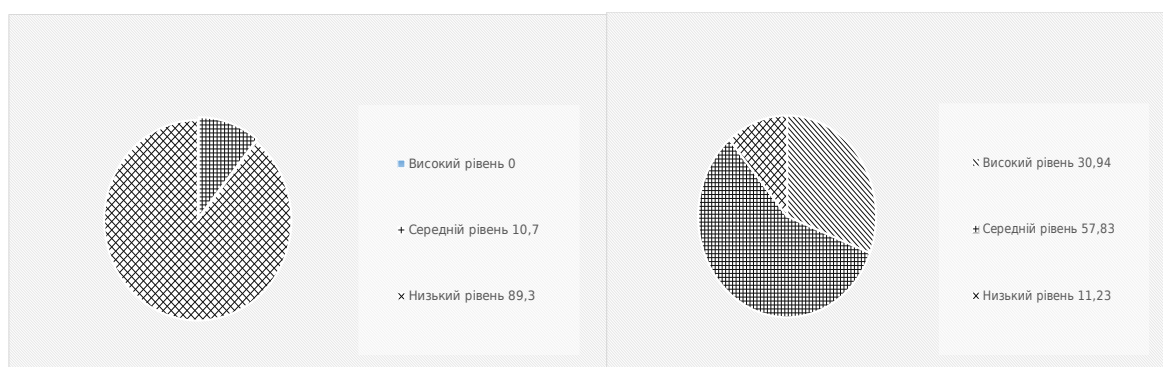


Рис. 3.22 Прояви лідерських спрямованостей

Ці показники свідчать про зростання активності у дітей із ЗНМ проявів лідерства, намагання якомога частіше опанувати лідерством у соціальній групі дітей.

Із зростанням активності дітей із ЗНМ у них виріс й інтерес до спільної діяльності. Вони залюбки виконували вже знайомі доручені їм справи, особливо якщо цю справу потрібно було виконувати спільно з іншими дітьми, дуже раділи, коли отримували схвалення від дорослих або дітей. Такі дії виявляють їхнє прагнення, інтерес до спільної діяльності. Високий рівень потреби дітей у спільній діяльності виріс на 19.11% (з 7.3% до 26.41%), середній рівень виріс на 23.98% (з 32.8% до 56.78%). Низький рівень дитячої потреби у спільній діяльності зменшився на 23.29% (з 40.1% до 16.81%) (рис. 3.23).

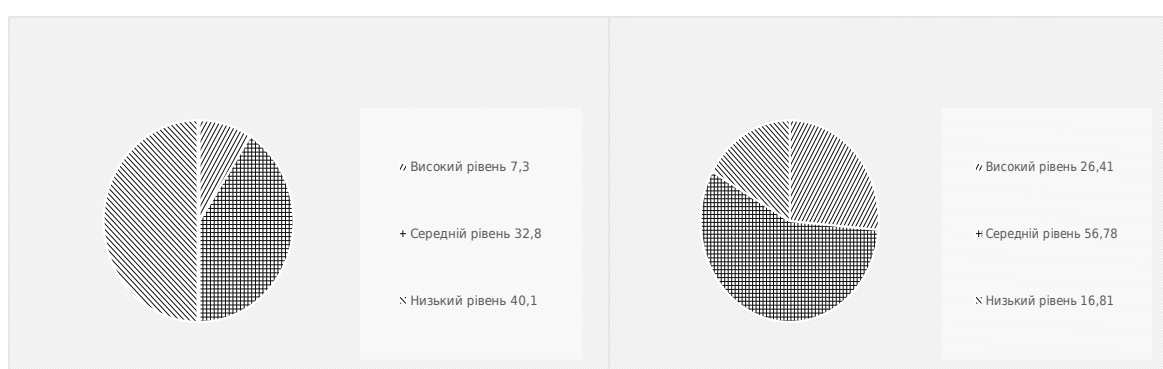


Рис. 3.23 Вияви наявності потреб до спільної діяльності

Аналіз рівнів ресурсного компоненту у дітей із загальним недорозвитком мовлення, після проведеного нами формульовального експерименту, свідчить про

ефективність розвитку дитячої зацікавленості, збільшені їхніх можливостей у комунікативно-діяльнісному та комунікативно-мовленнєвому спілкуванні, тобто значному збільшені можливостей встановлення взаємин з оточуючими.

Прояви розвитку самостійності та самоконтролю у дітей із ЗНМ, після проведення формувального експерименту аналізувались нами за «Картою проявів самостійності».

Ми мали можливість спостерігати зміни у розвитку дитячих можливостей самостійно знаходити собі справу у вільний час або під час прогулянки. Діти із ЗНМ починали самостійно гратися, якщо інші діти і педагог були в цей час чимось зайняті. Тож розвиток самостійної зайнятості у дітей значно підвищився, високий рівень збільшився на 15.88% (з 18.4% до 34.28%), середній рівень підвищився на 32.92% (з 32.8% до 65.72%). Низького рівня самостійної зайнятості (знаходження собі справи) у дітей не було виявлено, він знизився на 48.8% (з 48.8% до 0%) (рис. 3.24).

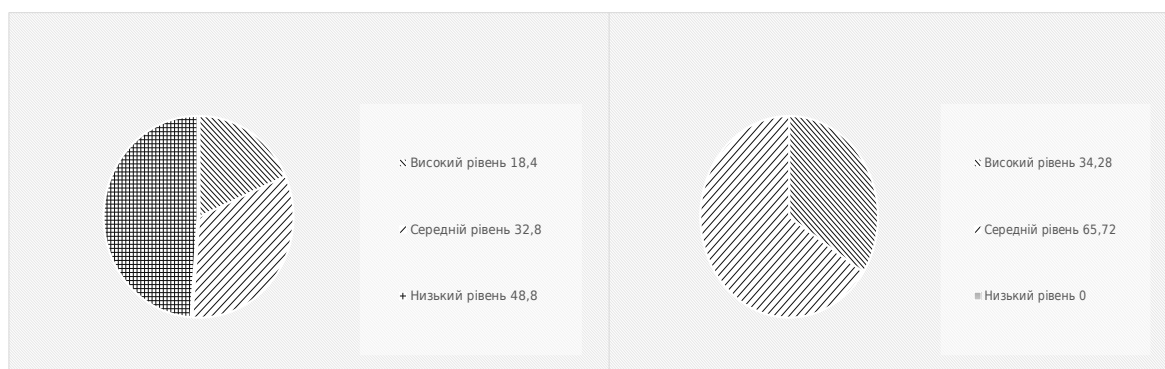


Рис. 3.24 Самостійне знаходження собі справи

За час проведення нами формувального експерименту, в інклюзивних групах, діти із ЗНМ здобули знання про ігрову діяльність, навчилися самостійним діям, стали більш самостійними.

У дітей зникли страхи спілкування з однолітками, вони стали більш розкутими, перестали соромитись свого мовленнєвого недоліку, у них стало налагоджуватися взаємоспілкування з іншими дітьми, з'явилися друзі серед однолітків з нормотиповим розвитком тощо. Високий рівень звертань за

допомогою до однолітків у дітей виріс на 18.41% (з 14.3% до 32.71%), середній рівень виріс на 40.87% (з 12.6% до 53.47%). Низький рівень звернення за допомогою до однолітків у дітей ще залишився, але він незначний, він знизився на 59.28% (з 73.1% до 13.82%) (рис. 3.25).

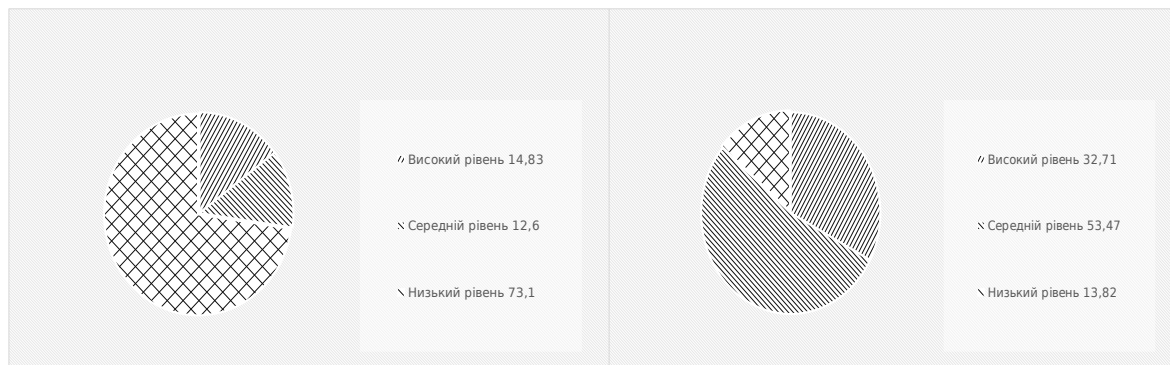


Рис. 3.25. Звернення за допомогою до однолітків

Необхідно також відмітити, що діти із ЗНМ з задоволенням, при виникненні складної ситуації, приймають допомогу від дорослих. Відмовляються від допомоги дорослих тільки у випадках, коли хочуть самостійно досягти поставленої цілі. Високий рівень прийняття допомоги від дорослих у дітей був високим і на початку нашої експериментальної роботи, тому він і залишився на тому самому рівні 83.2%, середній рівень виріс на 16.8%, низького рівня прийняття допомоги від дорослих не виявлено 0% (рис. 3.26).

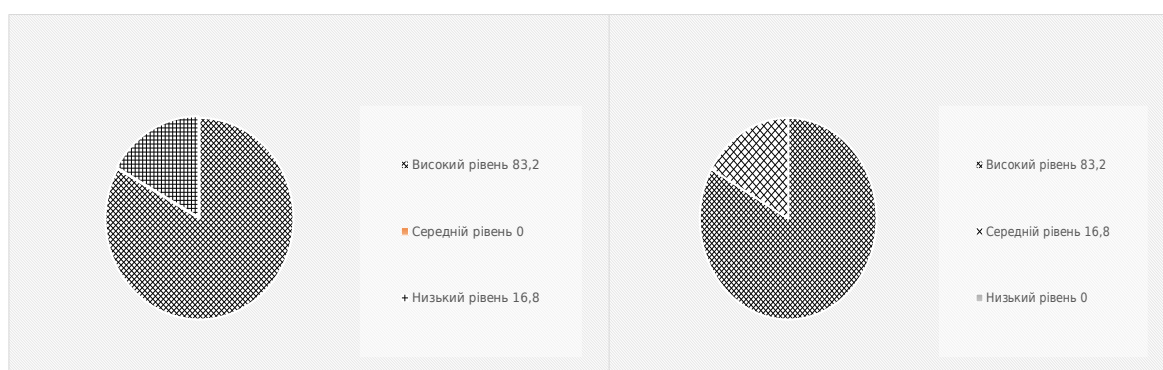


Рис. 3.26 Прийняття допомоги від дорослих

За час проведення формувального етапу нашого експерименту педагоги навчили дітей із ЗНМ самостійності у побутовій діяльності. Діти знають, що після гри потрібно прибирати іграшки, після їжі потрібно прибирати посуд, свої речі потрібно акуратно складати у шафі тощо. Виконують діти цю роботу, у більшості

випадків, самостійно, лише декому потрібна незначна допомога дорослого. Високий рівень самостійного виконання побутової роботи зріс на 16.97% (з 24.3% до 41.27%), середній рівень зріс на 35.23% (з 12.2% до 47.43%). Низький рівень самостійного виконання побутової роботи залишився незначним, він знизився на 52.2% (з 63.5% до 11.3%) (рис. 3.27).

Аналізуючи статистичні показники по закінченні нашого формувального експерименту, ми можемо зробити висновок про те, що діти стали набагато самостійнішими та навчилися себе обслуговувати.

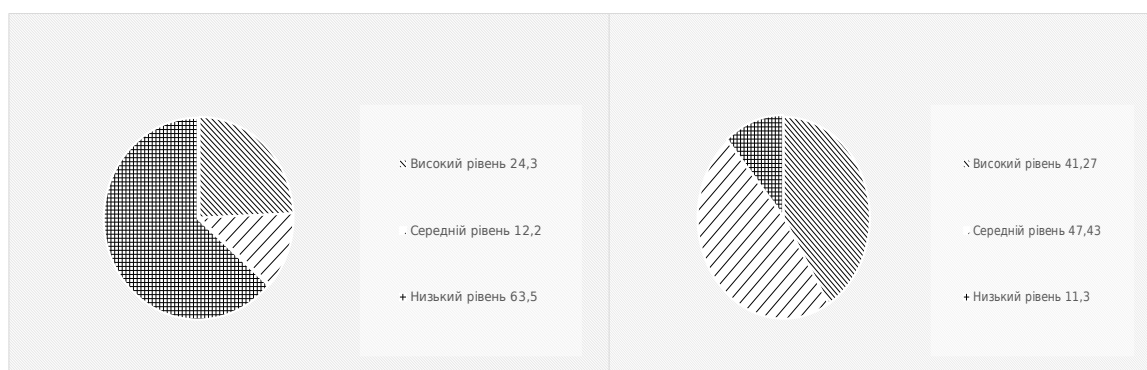


Рис. 3.27 Самостійність виконання роботи в побуті

При вирішеннях конфліктних ситуацій діти із ЗНМ, хоча і мають значні позитивні зрушення, після проведеного нами формувального етапу експерименту, проте ще не всі володіють достатніми навичками їх вирішення. Високий рівень вирішення конфліктних ситуацій у дітей піднявся на 7.14% (з 0% до 7.14%), середній рівень піднявся на 43.53% (з 9.3% до 52.83%). Низький рівень вирішення конфліктних ситуацій у дітей хоча і знизився суттєво на 50.67% (з 90.7% до 40.31%), він ще залишається достатньо високим (рис. 3.28).

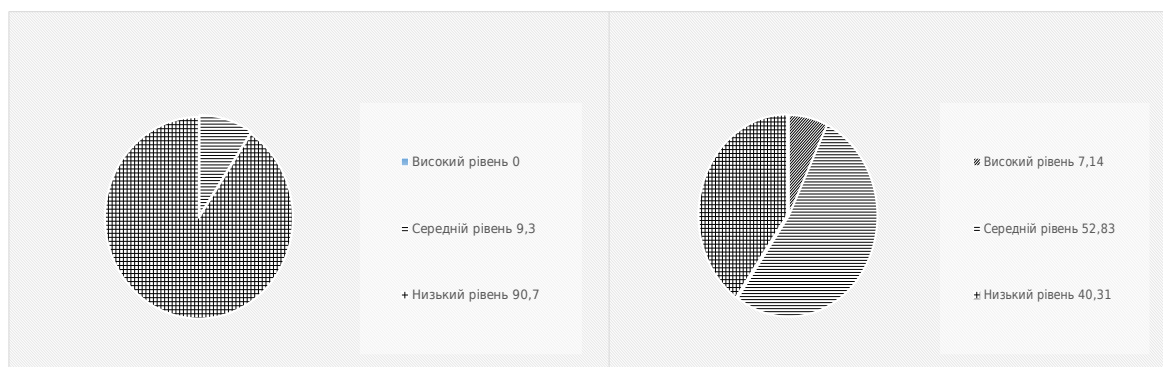


Рис. 3.28 Вирішення конфліктної ситуації

Так само, дітям із ЗНМ дуже важко протистояти більшості. Хоча більша частина дітей усвідомлює своє власне «Я» та мають свою точку зору їм ще дуже важко її відстоювати, сперечатися і її доводити, дітям не вистачає знань, вмінь, наполегливості у цьому протиставлені. Високий рівень протистояння більшості має зовсім невелика кількість дітей, він зріс на 8.13% (з 4.7% до 12.83%), середній рівень зріс на 27.62% (з 9.3% до 36.92%). Низький рівень дитячих вмінь протистояння більшості хоча і знизився на 35.75% (з 86% до 50.25%), ще залишається достатньо значним (рис. 3.29).

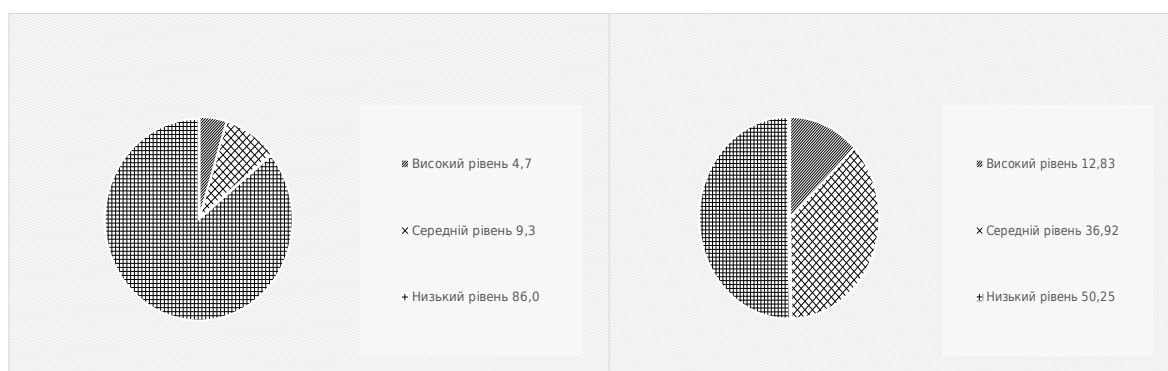


Рис. 3.29 Можливість протистояти більшості

Педагогам інклюзивних груп необхідно продовжувати роботу, яку ми започаткували на формувальному етапі нашого експерименту, і яка дала позитивний ефект у налагодженні їхньої педагогічної діяльності.

Аналізуючи експериментальні результати дослідження потреби дітей із ЗНМ у самостійній діяльності, після проведеного нами формувального етапу експериментального дослідження, ми прийшли до висновку, що діти почали проявляти значну зацікавленість у різних видах діяльності. Вони стали доводити розпочату справу до кінця, хоча подекуди утримання цілі виконання запропонованої або задуманої справи ще не завжди зберігається, проте діти вже набули прагнення до самостійності у роботі та ігровій діяльності. Високий рівень дитячого прагнення до самостійної діяльності піднявся на 21.82% (з 14.7% до 36.52%), середній рівень піднявся на 39.33% (з 12.5% до 51.83%). Низький рівень дитячого прагнення до самостійної діяльності значно зменшився на 61.15% (з 72.8% до 11.65%) (рис. 3.30).

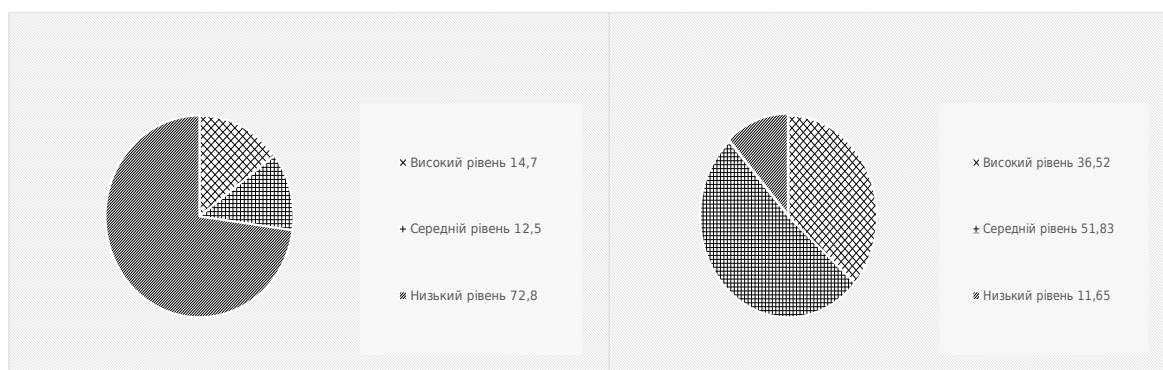


Рис. 3.30 Присутність потреби у самостійній діяльності

Із результатів, отриманих нами після проведення формувального етапу нашого експерименту, ми можемо зробити висновок про те, що у дітей із ЗНМ з'явилося бажання самостійно виконувати різні види діяльності. Як правило, це бажання залежало від дитячих можливостей досягнення результату, якого вони прагнули та від міри володіння потрібними вміннями, навичками, способами дії. Присутність у дітей необхідних можливостей при здійсненні самостійної діяльності давало їм віру у свої сили, давало поштовх до активності і наполегливості у досягненні цілі в роботі, яку вони виконували, самостійність при виборі способів її реалізації.

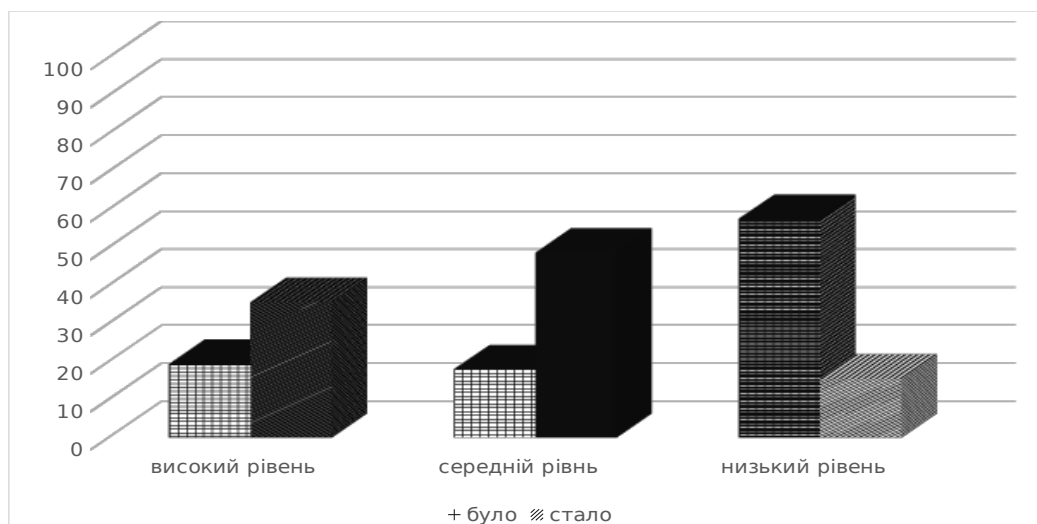


Рис. 3.31 Середньостатистичні зміни ресурсного компоненту

За результатами формувального етапу нашого експерименту, що був проведений у інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, ми можемо дослідити середньостатистичні зміни *ресурсного* компоненту соціалізованості

дітей із загальним недорозвитком мовлення, які відбулися за цей час. Високий рівень ресурсного компоненту у дітей збільшився на 16.04% (з 19.45% до 35.73%), середній рівень збільшився на 30.74% (з 18.03% до 48.71%). Низький рівень рефлексійного компоненту знизився на 45.47% (з 57.64% до 15.56%) (рис. 3.31).

Отже, експериментальна апробація педагогічної технології прямого та опосередкованого впливу на формування соціалізованості старших дошкільників із ЗНМ мала загально-корекційний та результативно-дійовий ефект, тому що була спрямована на активізацію соціалізованості та подоланні труднощів в інтегруванні дитини в нове середовище соціального оточення.

Проведено значну експериментальну роботу, яка довела, що запропонована нами педагогічна технологія прямого та опосередкованого впливу на формування соціалізованості старших дошкільників із ЗНМ в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти мають переконливий суто специфічний корекційний ефект, який виявив себе у позитивні динаміці показників сформованості рефлексійного та ресурсного компонентів соціалізованості кожної дитини із ЗНМ, яка брала участь у формувальному експерименті.

Висновки до третього розділу

Обов'язковими чинниками, які поширювалися на оптимізацію соціалізованості дітей із загальним недорозвитком мовлення, як головного напрямку у процесі запровадження корекційної роботи в інклюзивних групах дошкільних закладів були: направлення на розвиток та соціальне зростання дитини, вивчення соціалізованості як важливого завдання педагога, головної лінії корекційно-виховної діяльності педагогів, ефект якої має на увазі більшу, ніж звичайно, міру вияву спеціальної організації педагогічного процесу.

Розроблена технологія прямого та опосередкованого впливу на дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ в інклюзивних групах становить комплекс забезпечення формування соціалізованості у таких дітей; створення надійних умов для здійснення їхньої соціалізованості, які входять до складу формування особистості дитини на ґрунті знаходження і розвитку її можливостей,

індивідуальних особливостей (перш за все якостей які підтверджують наявність сподіваних, позитивних результатів які передбачалися педагогом); включення батьків до спільних та узгоджених з педагогами дій які мають підвищити ефективність виховного процесу у напрямку соціалізованості їхніх дітей.

Отже, результати проведеного нами експериментального дослідження дають підстави зробити висновок про те, що спеціальним чином організоване корекційно-педагогічне навчання може бути особливо корисним для дітей із ЗНМ, у яких і надалі буде тривати процес особистісного становлення й інтенсивного формування індивідуального досвіду соціальної взаємодії.

Висока результативність експериментальної роботи свідчить про адекватність розроблених нами теоретичних, технологічних та методичних підходів, обраної стратегії та тактики щодо розв'язання проблеми педагогічного впливу на дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ в світлі сучасних запитів і потреб системи освіти.

На підставі порівняльного аналізу отриманих результатів констатуючого етапу нашого експерименту доведено універсальність розробленої системи педагогічного забезпечення формування соціалізованості у дітей із ЗНМ яка може використовуватися у інклюзивних групах закладів дошкільної освіти та інклюзивно-ресурсних центрах.

ВИСНОВКИ

Результати проведеного теоретико-експериментального дослідження дозволяють зробити наступні висновки:

1. Теоретичний аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури дозволив з'ясувати, що в науковій термінології натеper широко послуговуються терміном «соціалізація» і майже зовсім не оперують терміном «соціалізованість», тоді як між цими поняттями існує принципова відмінність, яка полягає у тому, що «соціалізація» це передусім процес, тоді як «соціалізованість» – це результат цього процесу, інтегральне особистісне утворення. Відтак, було визначено, що соціалізованість – це результат довготривалого, комплексного процесу соціалізації дитини, який передбачає засвоєння та відтворення норм моралі, цінностей, традицій, знань і т. ін. Все це відбувається на основі спілкування, діяльності та відносин між дитиною та оточуючим її соціумом (батьками, педагогами та однолітками). Крім того, соціалізованість є і певним результатом, і певним внутрішнім чинником процесу соціальної адаптації дитини до нових для неї умов, суспільних норм та цінностей.

Операціоналізація поняття «соціалізованість» дозволила виокремити в її структурі два компоненти: рефлексивний та ресурсний. Рефлексивний компонент забезпечує загальну готовність особистості дитини до соціалізації, як до умов кожної конкретної соціальної ситуації, так і загалом, – до умов соціального мікросередовища, тоді, як ресурсний компонент забезпечує для цього певний необхідний інструментарій, що визначає як і яким чином буде відбуватися процес соціалізації дитини старшого дошкільного віку із ЗНМ.

В результаті аналізу науково-методичної літератури було встановлено, що натеper існує недостатньо досліджень у галузі спеціальної освіти, які присвячено цій проблемі, й практично відсутні дослідження, в яких було б розкрито особливості соціалізації та формування соціалізованості старших дошкільників із ЗНМ. що засвідчило актуальність даної проблематики для сучасної теорії та практики.

2. Розроблено діагностичний комплекс, який дозволив дослідити стан сформованості компонентів соціалізованості (рефлексійний, ресурсний) та відповідно виявити загальні рівні соціалізованості старших дошкільників із ЗНМ.

Розкрито також специфічні особливості соціалізованості у дошкільників із ЗНМ у порівнянні з нормою, які полягають у наступному: виявлено прояви емоційної скутості, недостатність усвідомлення особистого «Я», емоцій, а також своєрідність або відсутність комунікативних навичок, низький (початковий) рівень міжособистісних відносин та труднощі орієнтації дитини у соціальній дійсності. З'ясовано, що основним негативним чинником, який впливає на стан соціалізованості дошкільників із ЗНМ є наявність дефіциту мовленнєвого розвитку, який є наслідком певних мовленнєвих порушень.

3. Результати проведеного дослідження педагогічної компетентності у педагогічних працівників, які працюють в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, дали можливість говорити про те, що наявні сьогодні шляхи розвитку соціалізованості старших дошкільників із ЗНМ не повністю задовольняють необхідного забезпечення потреб формування соціалізованості.

Це підтвердило потребу ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки педагогічних працівників, які працюють зі складним і вразливим внутрішнім світом дитини. Корекційне виховання дитини із ЗНМ в інклюзивній групі однолітків має бути особистісно спрямоване педагогами на формування у таких дітей особистих якостей соціалізованості; педагогічних і психологічних принципів та закономірностей, знанні та усвідомлені можливостей дитини, позицій соціальної взаємодії, що засновані на рівноправності, гуманній альтруїстичній тактиці виховання, емпатії.

4. У формувальній частині експериментального дослідження було обґрунтовано і розроблено технологію прямого та опосередкованого впливів на формування соціалізованості старших дошкільників із ЗНМ.

Розроблена технологія прямого впливу на дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ виступає у якості навчально-методичного інструментарію для формування структурних компонентів соціалізованості (рефлексійний, ресурсний).

Вона складається з окремих частин (модулів) і дає можливість диференціювати та індивідуалізувати навчально-виховний процес через використання модульного принципу структурування корекційного впливу, що гарантувало його мобільність, комплексність і призвело до розвитку особистісних якостей соціалізованості у дітей із ЗНМ. Саме завдяки особистісно спрямованому корекційно-педагогічному впливу досягались якісні зміни усвідомлення дітьми своїх можливостей, які допомагали формувати у дітей особисті соціально-когнітивні та мовленнєво-діяльнісні характеристики особистості (незалежність, самостійність, активність в досягненні своїх цілей, почуття власної відповідальності за вчинки, вирішення складних ситуацій), що лежать в основі самостійного осмислення й реконструкції дитячої власної Я-концепції у відповідності із життєвим досвідом.

Розроблена технологія опосередкованого впливу містить структурні компоненти когнітивного, особистісного та практичного розвитку педагогічної компетентності, які підвищили компетентність дорослих, що були включені в педагогічний експеримент (педагогів інклюзивних груп дошкільних закладів та батьків дітей із ЗНМ). Використання в експериментальній роботі таких методів, як емпатійне слухання, інтроспекція, тренінг педагогічної рефлексії та індивідуальне консультування батьків дозволило педагогам та батькам покращити й усвідомити важливість виховної діяльності, що спрямована на формування соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ, застосовувати отримані знання та вміння у практичній корекційно-виховній та навчальній діяльності.

Розроблені та експериментально апробовані рекомендації для батьків, які: по-перше, є складовою педагогічної технології опосередкованого впливу на формування соціалізованості, а по-друге, виступають як самостійний інструментарій для створення надійних умов забезпечення тісного

комунікативно-діяльнісного зв'язку в домашніх умовах, що забезпечує безперервний комунікативний, діяльнісний, емоційний і соціальний розвиток старших дошкільників із ЗНМ.

5. Аналіз експериментальних результатів засвідчив достатньо високу ефективність застосування технології прямого та опосередкованого впливів на старших дошкільників із ЗНМ. У дітей значно зросли показники рефлексійного та ресурсного компонентів соціалізованості високого і середнього рівнів (зокрема, ігрових навичок, вирішення складної ситуації, ініціативності й активної позиції, проявів зацікавленості до інших, виявів наполегливості у досягненні цілі тощо).

Результати формувального експерименту в цілому продемонстрували наявність позитивних якісних змін у сформованості компонентів соціалізованості і виявили найбільш значущі відмінності в їх динаміці: рівні рефлексійного та ресурсного компонентів соціалізованості дітей із ЗНМ значно покращилися: рефлексійний компонент – зріс високий рівень та середній рівень, а низький (початковий) рівень зменшився майже наполовину; ресурсний компонент – дещо зріс високий виріс рівень, середній рівень виріс на третину, низький (початковий) рівень зменшився майже наполовину.

Отже, результати формувального експерименту підтвердили ефективність впровадження технології прямого та опосередкованого впливу на формування соціалізованості дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ в інклюзивному просторі.

Однак, результати експериментального дослідження не вичерпують усіх аспектів означеної проблеми, позаяк у подальшому може досліджуватись соціалізованість інших категорій дошкільників та учнів початкових класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Barns M. K. 1999. Strategies for collaboration: A collaborative teaching partnership for an inclusion classroom. *Стратегії співпраці: Партнерство і співпраця у навчанні для інклюзивного класу*. Reading and Writing Quarterly, 233 - 238 p.
2. Bandura A., Walters R. Social Learning and Personality Development. N.Y., 1964. P. 286.
3. Chombart de Lauve. Interaction: individual and Societe. *Amtr. Soc. Rev.* April 1966. V. 31. - № 2.
4. Deppeler J., Loreman T., & Sharma, Reconceptualising specialist support services in inclusive classrooms. *T.Australasian Journal of Special Education*. U/ 2005. 29 (2). 117 - 127 p.
5. Deppeler J. Improving inclusive practices in Australian schools: creating conditions for university-school collaboration in inquiry.
6. Erikson E. Life cycle completed. N.Y. London. W.W. Norton and Co. 1982. P. 384.
7. Giddings F. The Theory of Socialization. N. - Y.. 1897. P. 386p.
8. Kohlberg L. Education for a Just Society: A Modern Statement of the Socratic View. *The Philosophy of Modern Development*. San Francisco.: 1981. P. 356.
9. Loreman T., Deppeler J.& Harvey D. H.P. Inclusive education. *A practical guide to supporting diversity in the classroom*. 2005.
10. Loreman T. Seven pillars of support for inclusive education: Moving from “Why?” to “How?” *International Journal of Whole Schooling*. 2007. 3 (2). 22 - 38 p.
11. Loreman T., Deppeler J, and Harvey D. Inclusive Education: Supporting Diversity in the Classroom / 2nd ed. *Інклюзивна освіта: збереження розмаїття в інклюзивному класі*. [Текст]. Crows Nest, N.S.W. : Allen & Unwin. 2011. P. 301.
12. Loreman T., Deppeler J.& Harvey D. H.P. (2005). Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. Д. Х. Р. *Інклюзивна освіта*.

- Підтримка відмінності на уроці: практичний посібник.* Sydney.: Allen & Unwin.Chapter. 2005.
13. Maslow A. *Motivation and Personality.* N.- Y. 1954. P. 542.
 14. Merton R. *Social Theory and Social Structure.* N.Y.: Fress. 1968. P. 347.
 15. Parsons T. *The Prestnt Position and Pospects of Systemic. Theory in Sociology. Essays in Sociological Theory.* Gltncncon.: FreePress. 1949. 164 - 168 p.
 16. Parsons T. *The Social System.* Glencor III. 1957. P. 314.
 17. Piaget J. *The Language and thought of the child.* N.Y.: Meridian Books. 1955. P. 251.
 18. Rotter J. *Social Learning and clinical psychology.* Engl. Cl. (NJ).: Prentice-Hall, 1954. P. 245.
 19. Skinner B. *About behaviorism.* New York: Harher. 1974. P. 264.
 20. UNESCO (United Nftions Educetional Scientific and Cultural Organization) in 1999 *Statistical Yearbook.* Paris.: 1999.. P. 63.
 21. Алексеенко Т Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики. *Науково-методичний посібник.* . К. : 2007. С.152.
 22. Арсенова Л. А. Зависимость психического развития детей с особыми потребностями от семейных отношений. *Коррекционная педагогика.* 2006. № 5. 71–73 с.
 23. Бергер П. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / Питер Бергер, Томас Лукман//; пер. К.Рудкевич. – М.: МЕДИУМ, 1995. - 322, [1] с.
 24. Берник Т. Л. Розвиток диференційованих форм логопедичної допомоги дітям з вадами мовлення в Україні (1945-2000). *Автореф. дис. кандидата пед. наук.* Київ: Інститут спеціальної педагогіки АПН України. 2006.
 25. Бех І. Д. Виховання особистості. *Кн.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади.* К.: Либідь. 2003. С. 278.

26. Бех І. Д. Духовні цінності особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 4. 124 - 129 с.
27. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. *Науково-методичний посібник*. К.: ІЗМН. 1998. С. 204 .
28. Бех І. Д. Принципи сучасної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 4. 5 - 26 с.
29. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності. Київ.: Академвидав, 2009.
30. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. *Навчальний посібник для студ. вищих навч. закладів*. К.: СЛОВО. 2004. С. 344.
31. Богуш А. М та ін. Базовий компонент дошкільної освіти. *Наук. праця*. К.: 2012. С. 26.
32. Бондар В. І., Берзінь В. І., Борщевська Л. В Діти з особливими потребами: поради батькам . [За ред.: В. І. Бондаря, В. В. Засенка.] Київ. : Наук. світ. 2004. С. 232.
33. Борщевська Л. В. Сучасні тенденції діагностики та реабілітації дітей з порушенням слуху дошкільного віку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі . Наук.-метод. зб. [за ред. В. В. Засенка]*. К.: Наук. світ. 2009. Вип. 11. С. 308. 24-28 с.
34. Борисова Е. М. Современные тенденции развития психодиагностики. *Психологическая наука и обр.* 1997. №1. 11-19 с.
35. Брушневська І. М. Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 2. 109-114 с. Електроний доступ: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pchv_2016_2_23
36. Васьківська С. В. Соціально-психологічний супровід клієнтів: технологія ведення консультативного діалогу. *Навчальний посібник*. К.: В. Главник, 2006. С. 128.
37. Венгер Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М.: Просвещение, 1969. С 368.

38. Висоцька А. М. Теоретичні засади формування соціальної поведінки учнів спеціальних шкіл-інтернатів. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Наук-метод. зб. [за ред.: В.І. Бондаря, К.В. Луцько.]* К.: Інститут дефектології АПН України. 2000. 43-46 с.
39. Віконечко. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років. [За ред. проф. Т.В. Сак] 2015. С. 238.
40. Выготский Л. С. Мышление и речь : [Психол. исслед.]. М. : Лабиринт. 1996. С. 414.
41. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. [Сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова ; авт. коммент. М. И. Степанова.] М.: Просвещение. 1995. С. 527.
42. Гевко І. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми. *Наук. вісник МНУ ім. Сухомлинського. Пед. науки.* 52–57 с.
43. Гладченко И. В. Использование понятий «компетентность» и «компетенция» в контексте ранней социализации детей с нарушениями психофизического развития. *От идеи – к инновации: мат. XXV Юбилейной междунар. студ. науч.-практ. конф. Мозырь, 26 апр. 2018 г. В 3 ч. Ч. 2 / УО МГПУ им. И.П. Шамякина; редкол.: В. Н. Навныко (отв. ред.) [и др.]. Мозырь.: МГПУ им. И.П. Шамякина. 2018. 137-139 с.*
44. Глоба О. П. Регіональне реабілітаційне середовище як фактор соціалізації дітей і молоді з обмеженими психофізичними маожливостями. *Монографія.* Краматорськ.: ДДМА. 2011. С. 348.
45. Голованова Н. Ф. Педагогические основы социализации младшего школьника. *Дис. доктора пед. Наук : 13.00.01.* СПб. 1997. С. 456.
46. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: *Методологічні поради молодим науковцям.* Київ-Вінниця.: ДОВ «Вінниця». 2008. С. 278.
47. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі. *Навчально-методичний посібник.* [За ред. А. А. Колупаєвої]. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. С. 360. (Серія «Інклюзивна освіта»).

48. Данілавічюте Е. А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. №1. (65).
49. Данілавічюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. №3 (87). 7-18 с.
50. Данілавічюте Е. А. Взаємодія педагогічної теорії і практики. *Вісник НАПН України*. 2020. №1(2).
51. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами. *Навчальний посібник*. Суми.: Університетська книга. 2012. С. 302.
52. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна допомога особам з психофізичними порушеннями як суспільний феномен та об'єкт спеціальної педагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. 78 - 81 с.
53. Діти з особливими потребами в освітньому просторі. *Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі»; 10-11 жовтня 2019 року: Чернігів (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка)*. Київ.: 2019. С. 320.
54. Дмитрієва Ю. Психологічні особливості соціалізації та спілкування дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня. *Електроний доступ* –https://www.researchgate.net/publication/332600961_
55. Дмитрієва І. В. Розвиток самостійності учнів спеціальної школи як фактору їхньої соціалізації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія № 30*. 2015. 54-59 ст.
56. Дмитрієва І. В., Липа В. О. Цілі освіти як складова процесу формування в школярів з особливими освітніми потребами життєвих компетентностей в умовах інклюзивного навчання. *Вісник Луганського національного*

- університету імені Тараса Шевченка Педагогічні науки № 14 (3). 2011. 56-61 с.
57. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Режим доступу:* <http://aqce.com.ua/download/publications/49/45.pdf>
58. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда: метод социологии. *Переклад з с французького.* М.: Канон, 1996.— 432 с.
59. Дюркгейм Э. Социология образования. М.: Канон, 1996. С. 352.
60. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо. *Освіта сьогодні.* [За ред. та передмовою Дж.Райнера]. Нью-Йорк: Ван Рід прес. 1940. С.273.
61. Енциклопедія освіти. *Академія педагогічних наук України; головний ред. В. Г. Кремень.* Київ: Юрінком Інтер. 2008. С. 1040 .
62. Эльконин Д. Б. Детская психология. *Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.* [4-е изд., стер.]. М.: Академия. 2007. С. 384.
63. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Життєтворчі компетенції особистості. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць.* № 3 (5). К.: Університет «Україна». 2007. 44 - 53 с.
64. Жук В. В. Особливості формування комунікативної компетентності дітей з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови :* зб. наук. праць [за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої.] 2017. Вип. 12. 40 – 48 с.
65. Жук В. В. Особливості формування соціально-комунікативної компетентності дітей дошкільного віку з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць* [за ред. В. В. Засенка.] К.: ТОВ «Наша друкарня», 2019., Вип. 15. С. 364. 77 - 90 с.
66. Жук В. В., Литвинова В. В., Таранченко О.М., Федоренко О. Ф., Шевченко В. В. Концепція розвитку дошкільної освіти дітей із порушеннями слуху. *Проект. Особлива дитина: навчання і виховання.* 2014. №2. 38 - 43 с.

67. Жулковська Т. Соціалізація людей с обмеженими інтелектуальними можливостями. *Моск. Гуманит.- соціальна академія*. М. : Соціум. 2001. С. 208.
68. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 №2145-VIII. *Режим доступу:* <https://zakon.rada.gov.ua>.
69. Закон України «Про позашкільну освіту», 2000. *Режим доступу:* <http://zakon.rada.gov.ua>.
70. Закон України «Про охорону дитинства», 2001. *Режим доступу:* <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>.
71. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг»; 2018. *Режим доступу:* <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text>.
72. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Стан та пріоритети розвитку освіти дітей з психофізичними порушеннями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2008. №5(7). 236 - 240 с.
73. Засенко В. В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. №1. 3 - 7 с.
74. Засенко В. В., Колупаєва А. А., Мороз Б. С., Овсяник В. П. Використання інформаційних технологій в умовах спеціального та інклюзивного навчання дітей зі слухомовленнєвими порушеннями. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання*. 2010. №1. 19 - 28 с.
75. Засенко В. В. Колупаєва А. А. Інтеграція осіб з порушеннями слуху: проблеми, пошуки, перспективи. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук-метод. Зб.* [Ред. Кол.: Н.Софій, І.Єрмаков та ін.]. К.: Контекст. 2000. 61 - 63 с.
76. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*. №3(71). 2014. 20 - 29 с.
77. Засенко В. В., Колупаєва А. А., Таранченко О. М., Гудим І.М. та ін. Освіта

- дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії : *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні* Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя]. Київ.: Педагогічна думка, 2016. С. 448. 68 - 77 с. (До 25-річчя незалежності України).
78. Засенко В. В. Спеціальна освіта: кроки до змін. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. №1(81). 7 - 12 с.
79. Засенко В. В., Прохоренко Л. І. До проблеми реформування галузі освіти дітей з особливими потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. №16. 143-159 с.
80. Засенко В. В., Прохоренко Л. І. «Особливі діти» в умовах особливого навчального року. *Вісник НАПН України*. 2020. №2(2).
81. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: *Науково-методичний посібник*. К.: МАУП. 2000. С. 306.
82. Капська А. Й. Принципи і закономірності соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика : наук.-метод. журнал*. 2006. № 1(13). 5 - 22 с.
83. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору. *Монографія. Ін-т спеціальної педагогіки НАПН України: Полтава*. ТОВ «Фірма «Техсервіс». 2015. С. 206.
84. Кобильченко В. В. Проблема супроводу в науковій та методичній психолого-педагогічній літературі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2010. №2. 31 - 37 с.
85. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору : *Монографія*. Полтава.: ТОВ «Фірма «Техсервіс». 2017. С. 367.
86. Кобильченко В. В. Психологічні особливості соціального розвитку дитини в нормі й при порушеннях зору в дошкільному віці. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць [за ред. В. В. Засенка.]* К.: ТОВ

- «Наша друкарня». 2019. Вип. 15. С. 364, 124 - 138 с.
87. Кобильченко В. В. Теоретисні аспекти психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: зб. мат. Всеукраїнськлі наук. практ. конференції*. К.: «Наша друкарня». 2018. 60 - 65 с.
88. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Дизонтогенез особистості в психологічному дискусі; шляхи оптимізації розвитку депривованої особистості. *Спеціальна психологія*.
89. Кобильченко В. В., Бойчук Ю. Д, Сіліна Г. О. Дитина з особливими освітніми потребами: медичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання. *Навчально-методичний посібник. Харківська академія неперервної освіти*. Харків.: Вид-во «Точка». 2014. С. 292.
90. Кобильченко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в освітньому просторі. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі: Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології і реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10-11 жовтня 2019 року*. Чернігів: ФОП Симоненко О.І. 2019. 81-84 с.
91. Кобильченко В. В. Педагогічна підтримка як складова психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Практична психологія в інклюзивному середовищі: Збірник наукових статей Міжнародної наукової інтернет-конференції (м. Переяслав, 21 лютого 2020 року)*. 65-70 с.
92. Коломинский Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. К.: Рад шк. 1978. С. 87.
93. Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. Інклюзивна школа: особливості організації та управління. *Навчально-методичний посібник*. [за ред. Даниленко Л. І.], К.: 2007. С.128.

94. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. *Актуальні проблеми виховання та навчання студентів із особливими потребами*. К.: 2012. 124-128 с.
95. Колупаєва А. А. Сучасні іноваційні тенденції в освіті, навчанні та психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими потребами *Основи соціальної педіатрії: навчально-методичний посібник*. К: 2016 р.
96. Колупаєва А. А. Інклюзія як напрям освітнього реформування. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*. К: 2008. Вип. 10. 121-127 с.
97. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання. *Навчально-методичний посібник*. К.: ТОВ «АТОПОЛ» – 2015. С.136. (Серія «Інклюзивна освіта»).
98. Колупаєва А. А., Коваль Л. В., Компанець Н. М., Луценко І. В., Квітка Н. О. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі. *Навчально-методичний посібник*. К.: «Атопол». 2014.
99. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. *Монографія*. К.: «Самміт - Книга». 2006 С. 269.
100. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні. [Наук. ред. . Кононко О. Л.]. К.: 2003. С. 243.
101. Компанець Н. М., Луценко І. В. Моделювання індивідуального розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ДНЗ: *Навчально-методичний посібник*. К.: Видавнича група «Атопол». 2017.
102. Компанець Н. М., Луценко І. В., Коваль Л. В. Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ: *Навчально-методичний посібник*. К.: Видавнича група «Атопол», 2018.
103. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). *Навчальний посібник для вищ. навч. закладів*. Київ.: Освіта. 1998.
104. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільників (системний підхід). К.: Стилос. 2000. С. 336 с.

105. Кононко О. Л., Луценко В. О., Нечай С. П., Плохій З. П., Сидельникова О. Д., Старченко В. А., Терещенко О. П., Шелестова Л. В., Якименко Л. Ю. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення. *Документ для обговорення*. Імекс-ЛТД. Київ.: 2013.
106. Конституція України. К.: Преса України. 2011.
107. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: 1989.
108. Кравченко Т. В. Формування соціальної поведінки особистості за Робертом Мертоном. *Педагогіка і психологія*. 2003. № 3, 4. 52 - 62 с.
109. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи. *Монографія*. К.: Фенікс, 2009 С. 415. ст.141 - 158., 182 -184.
110. Кравченко Т. В. Діагностика рівня соціалізованості учнів початкових класів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць / Ін-т проблем виховання АПН України*. К.: 2008. Вип. 11. 165 - 175 с.
111. Кравченко Т. В. Сутнісні характеристики соціалізації. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 3, 4. 11 - 19 с.
112. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ.: Грамота. 2007.
113. Кремень В. Г. Національна освіта як соціальне явище. *Учитель*. 1999. №11. 12 - 16 с.
114. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційний аспект. *Стратегія. Реалізація. Результати*. К.: Грамота. 2005. С. 448.
115. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2009. №20. 35-38 с.
116. Кульбіда С. В. Функціонування мережі закладів для осіб з особливими освітніми потребами в Україні в умовах перехідного періоду реформування. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 2020. Vol. 4. 114 - 119 с.
117. Кульбіда С. В. Науково-методичне забезпечення реалізації концепції Нової

- української школи та державного стандарту для дітей з особливими освітніми потребами. *Зб. статей обласного науково-методичного семінару 4 березня 2019 року* [упоряд. Гудзенко Н.Г., Кульбіда С.В]. Київ: Інтерсервіс, 2019. С. 130. ISBN 978-617-696-904-4.
118. Куріна С. М. Особливості соціалізації дітей шести - семи років в різних умовах життєдіяльності. *Дисертація*. Слов'янськ, 2004. С. 240.
119. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації. Європейські абриси. К. : ВіРА ІНСАЙТ. 2000. С. 444.
120. Лактіонова Г. М. Програми для батьків як складова у системі освіти дорослих: аксіологічний підхід. *Аксіологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога. Монографія* [за заг. ред. Л. О. Хомич.] Київ-Ніжин.: Видавець ПП Лисенко М. М.. 2010. 72 - 86 с.
121. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. 2-е издание. Москва.: Политиздат. 1977.
122. Лист МОНМС України від 18.05.2012р. № 1/9 – 384 «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». *Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник*. [за заг. ред. Колупаєвої А.А.]. К.: « А. С. К. ». 2012. С. 308.
123. Литовченко С. В. Науково-методичні засади навчання осіб з порушенням слуху у вищих навчальних закладах. *Монографія*. К.: 2007. С. 165.
124. Литовченко С. В., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта. Освіта дітей з особливими потребами. *Позашкілля. Шкільний світ*. 2008. № 3 (015). 18 – 20 с.
125. Литовченко С. В. Ресурсний консультативно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання – складова освіти дітей з особливими потребами. *Дитина із сенсорними порушеннями : розвиток, навчання, виховання*. 2010. Вип. 1. 26 - 32 с.
126. Литовченко С. В. Специфіка роботи асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням. *Освіта осіб з особливими*

- потребами : шляхи розбудови.* 2013. Вип. 4 (1). 252 - 260 с.
127. Литовченко С. В. Дошкільна освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні моделі та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2021. № 1 (105). 87-99 с.
128. Лорман Т., Деспелер Д., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі. *Практичний посібник. [Переклад з англ.]* К.: ТОВ "Видавничий дім «Плеяди»", 2011. С. 296.
129. Лукашевич М.П. Соціологія економіка. *Підручник для студ. вищ. навчальних закладів.* К.: Каравела. 2005. С. 288.
130. Лукашевич М. П. Соціальна робота в Україні: теоретико-методичні засади. *Навчальний посібник.* К.: МАУП. 2001. С. 289.
131. Макарчук Н. О. До проблеми дослідження особистості підлітка з розумовою відсталістю *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології. Збірник наукових праць [за ред. Н. О. Макарчук].* К.: Освіта України, 2009. Вип. 4. 77– 94 с.
132. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. Монографія. К.: КМПУ імені Б.Грінченка, 2008. С. 434.
133. Маслоу А. Самоактуалізація. *Психологія личности: тесты.* [Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я.Романова]. М.: МГУ. 1982. С.295.
134. Мерсиянова Г. М. Воспитание самостоятельности у учащихся вспомогательной школы в процессе профессионально-трудового обучения : автореф. Дис. На соискание учён. Степени канд. Пед. Наук: спец. 13. 00. 03 «Коррекционная педагогика» / Г. Мерсиянова.// М.: 1962. – 14 с.
135. Мерсиянова Г. М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей. *Навчально-методичний посібник.* К.: Педагогічна думка, 2012. С. 80.
136. Миронова С. П. Особливості інклюзивної дошкільної освіти. *Вихователь – методист дошкільного закладу.* 2010. № 11. 8-15 с.

137. Михайличев Е. А. Система педагогической диагностики: ключевые понятия и принципы *Педагогическая диагностика*. 2002. № 1. 45 - 48 с.
138. Мудрик А. В. Социализация и «смутное время». М.: Знание. 1991. С. 80.
139. Мудрик А. В. Социальная педагогика. *Учебник для студ. Пед. Вузов [под ред. В.А. Слостенина]*. М.: Академия, 1999. С. 184.
140. Наказ Міністерства освіти і науки України 08.06.2018 № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». *Режим доступу*: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18>.
141. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. *Режим доступу*: <https://nenc.gov.ua/education/wp-content/uploads/2017/11/>
142. Національна програма «Діти України». *Режим доступу*: <http://www.br.com.ua/referats/Pravo/31546.htm>.
143. Обухівська А. Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників. *Автореферат дис. канд. психол. наук*. Київ.: 1998.
144. Омельченко І. М., Кобильченко В. В. Нова парадигма спеціальної психології. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. №3. 7 - 14 с.
145. Омельченко І. М. Спілкування як комунікація, взаємодія і діалог із Іншим: суб'єктний підхід. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України [за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]*. Кам'янець-Подільський. : Вип. 28. Аксіома. 2015. 375–384 с. *Режим доступу до ресурсу*: http://lib.iitta.gov.ua/10012/1/C._Омельч%2C%20вип%2028%202015.pdf
146. Омельченко І. М. Психологічні особливості спілкування дітей старшого дошкільного віку з ДЦП: комунікативний аспект. *Збірник наукових праць Кам'янець Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна. Випуск VII [за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака]*. Кам'янець-Подільський. ПП Мошинський В.С. 2007. 306 – 309 с.

147. Омельченко І. М. Особливості соціальної перцепції у ставленні до сім'ї дітей старшого дошкільного віку з ДЦП. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогіка*. 2010. Вип. 15. 390 - 393 с.
148. Омельченко І. М. Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Навчально-методичний посібник. Ін-т спеціальної педагогіки НАПН України*. Полтава : ТОВ «Фірма» Техсервіс». 2015 - 185 с.
149. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе. К.: Рад школа, 1976. С. 183.
150. Пасічніченко А. В. Особливості процесу формування креативності дітей дошкільного віку. *Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в сучасному світі. збірник наукових праць*. Полтава.: Освіта. 2007. 94 - 97 с.
151. Пасічник Н. С., Трофименко Н. Є., Карпова О. О., Новак Я. В. Соціальне становлення молоді з інвалідністю. *Посібник-практикум*. Біла Церква.: Білоцерківдрук. 2018.
152. Петрочко Ж. В. Дитина в складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав. *Монографія*. Рівне.: Видавець О. Зень, 2010.
153. Петрочко Ж. В. Соціально-виховне середовище як умова ефективної соціалізації особистості. *Соціалізація особистості. Збірник наукових праць [за заг. ред. А. Й. Капської]*. Київ.: НПУ. 2006. 16 - 27 с.
154. Петрочко Ж. В. Забезпечення права дитини на участь в житті суспільства: організаційно-технологічні питання. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. пр.* Київ.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 16. 146 – 153 с.
155. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр». *Режим доступу*: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>.

156. Постанова КМУ від 15.08.2011р. №872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».
157. Практична психологія в інклюзивному середовищі. *Матеріали I Всеукр. наук. інтернет-конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року)* [за заг. ред. В. А. Вінс, Т. М. Кузьменко, І. М. Зозуля]. Переяслав-Хмельницький.: Видавець Я. М. Домбровська, 2019. С. 248.
158. Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю. (Указ Президента України). № 678. 2015. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/678/2015>
159. Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів. (Закон України). № 4213-VI. 2011. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4213-17>
160. Про становище осіб з інвалідністю в Україні. (Національна доповідь Міністерство соціальної політики). 2013. Режим доступу: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua>
161. Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини (Указ Президента України). № 501. 2015. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/501/2015>
162. Прохоренко Л. І. Науково-психологічний супровід в освіті дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2019. №1(1). 1 - 5 с.
163. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Баташева Н. І. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. №2(1). 1 - 6 с.
164. Процюк Р.Г., Прохоренко Л. І. Стратегії психологічного супроводу дітей з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Збірник наукових праць* [за ред. В. В. Засенка] К.: ТОВ «Наша друкарня». 2019. Вип. 15. С. 364. 272 – 283 с.
165. Психологічні умови ефективності дошкільного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. [За наук. ред. В. В. Тарасун]. К.: ПП

- «Актуальна освіта». 2005. –С. 286.
166. Психологічний супровід інклюзивної освіти: *Методичні рекомендації. Авторський колектив [за заг. ред. А. Г. Обухівська]*. Київ.: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи. 2017. С. 92.
167. Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору. *Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (12 березня 2019 р., м. Київ) / Упорядн.: Костенко Т. М., Кондратенко С. В., Легкий О. М.* Київ.: Інтерсервіс. 2019. С. 52.
168. Психологія особистості. К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія». 2007. С. 458.
169. Рібцун Ю. В. Методичні рекомендації щодо формування фонетикофонематичної складової експресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. *Український логопедичний вісник. Збірник наукових праць*. Вип 1. 2010. 72 - 81 с.
170. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. *Прогр.-метод. комплекс Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки*. К. : Кафедра, 2013. С. 283.
171. Рібцун Ю. В. Використання ігрових прийомів у розвитку артикуляційної моторики молодших дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*. 2008. № 1. 11-13 с.
172. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід. *Монографія*. К. : Міленіум. 2008. С. 400.
173. Рогальська-Яблонська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід. *Монографія*. Київ.: Міленіум. 2008.
174. Рогальська-Яблонська І. П. Сутнісні характеристики соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. *Актуальні проблеми психолого-педагогічного та соціального супроводу дитини на ранніх етапах соціалізації*. 2010. 230 - 236 с.
175. Розвиток мовлення дітей з порушенням слуху в сім'ї. *Методичні рекомендації для батьків. Мін-во нар. освіти Латвійської РСР [під ред.*

- Е. І. Леонгард]. Рига.: Звайгене, 1988. С. 181.
176. Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти. *Дошкільне виховання*. 2000. № 11. 4 - 5 с.
177. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. *Посібник для вчителів і методистів початкового навчання; 2-ге вид, доповн., переробл.* Київ.: Богданова А. М. 2009.
178. Сак Т. В. Психологічні умови реалізації Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. *Дефектологія*. 2013. № 2. 3 - 6 с.
179. Сак Т. В. Організація співпраці в інклюзивному класі. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. №4(68). 19 - 23 с.
180. Сак Т.В. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. №4 (69). 3 - 6 с.
181. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльності у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#n50.
182. Семаго М. М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. *Методическое пособие*. М.: АРКТИ. 2005. С. 336. (Библиотека психолога-практика).
183. Синьов В. М., Шевцов А. Г. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. 2004. № 2. 6 - 11 с.
184. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини. *Підручник*. К. : Знання, 2008. С. 359.
185. Синьов В. М. Корекция интеллектуальных нарушений учащихся вспомогательной школы. *Автореферат дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.03 "«коррекционная педагогика"»*. М.: 1988.
186. Скрипник Т. В. Відповідне освітнє середовище для дітей із розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. №3

- (83). 16 - 22 с.
187. Слепович Е. С.. Специальная психология. К. : Выш. Шк.. 2012. *Електронне посилання*: <https://mybook.ru/author/kollektiv-avtorov-3/specialnaya-psihologiya/read>.
188. Слинько О. Перспективи розвитку в Україні. 2012. *Електронне посилання*:: <http://sankurort.ua/uk/4/22/3>
189. Смелзер Д. . Социализация: основные проблемы и направления исследований. *Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов*. [Сост. Е. Белинская, О. Тихомандрицкая]. М: Аспект Прес. 2003. 327 - 349 с.
190. Снайдер М. Анализ школы самомониторинга. М. Снайдера в профессиографическом исследовании. Вестник психологии и педагогики. АлтГУ // <http://journal.asu.ru/vfp/article/view/1170>
191. Соловйова Л. І. Ціннісні орієнтації дитини: тенденції розвитку *Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. *Електронне посилання*:: <https://core.ac.uk/download/pdf/32305258.pdf>
192. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013.
193. Софій Н. З. Сварник М., Троханіс П. Права дітей з особливими освітніми потребами та рівний доступ до якісної освіти. К.: Міжнародний фонд «Відродження», 2006. С. 64.
194. Супрун М. О., Мельниченко М. Особистість педагога-дефектолога – запорука успіху в питаннях вирішення завдань соціалізації вихованців спеціального закладу освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 123(2). 328 - 332 с.
195. Супрун М. О., Шевченко В. М. Реформування освіти в Україні в галузі диференціації й індивідуалізації (90-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.) *Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (16*

- травня) К.: 2018 – 82 - 87 с.
196. Тард Г. Личности толпа: очерки по социальной психологии. [Перевод с фр. Е,А,Предтеченский]. СПб. 1903. С.178.
197. Татьянчикова І. В. Методичні основи забезпечення соціалізації учнів спеціальної школи. *Курс лекцій для студентів*. Славянськ.: Маторін. 2013. С. 205.
198. Татьянчикова І. В. Соціалізація дитини з вадами розвитку: теорія, досвід, технології. *Монографія*. Славянськ: 2017. С. 456.
199. Таранченко О. М., Колупаєва А. А. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3 (79). 7 - 18 с.
200. Таранченко О. М. Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4 (80). 82 - 96 с.
201. Таранченко О. М. Варіативність дошкільної підготовки дітей з порушеннями слуху – один з чинників вибору освітнього маршруту. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти. Науково-методичний журнал*. Чернівці.: Випуск 6. Черемош. 2011. 171 - 175 с.
202. Таранченко О. М. Супровід освіти осіб з порушеннями розвитку: еволюційний поступ у вітчизняній системі освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Науково-методичний збірник [за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої]*. К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. Вип. 8. С. 204. 141-150 с.
203. Таранченко О. М. Вектори змін фахової діяльності педагогів у новому соціокультурному контексті. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Збірник тез доп. [редкол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів]* Вінниця.: ТОВ фірма «Планета». 2016. С. 416. 18-20 с.
204. Таранченко О. М., Найда Ю. М., Диференційоване викладання в інклюзивному класі. *Навчально-методичний посібник. [За загальною*

- редакцією Колупаєвої А. А]., К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. С.124. (серія «Інклюзивна освіта»)
205. Тарасун В. В. Вікові норми розвитку дитини. *Логопедія. Підручник* [за ред. М. К. Шеремет]. К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. 15 - 23 с.
206. Тарасун В. В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Монографія*. К.: Видавництво «Правда Ярославичів». 1998. С. 255.
207. Тарасун В. В. Психолого – педагогічна допомога дітям перед дошкільного віку з особливостями в розвитку: напрями реалізації. Київ.: 2012.
208. Трофіменко Л. І. Новітні освітні технології у корекційному навчанні дошкільників із ЗНМ. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Науково-методичний збірник*[за ред. В.І. Бондаря, В. В. Засенка]. К. : 2006. Вип. 8. 266-270 с.
209. Трофіменко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Програмно-методичний комплекс*. Київ.: ПП «Актуальна освіта». 2013 С. 107.
210. Трофименко Л. І. Методологічні засади корекційно-попереджувального навчання дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 306-311 с.
211. Трофименко Л. І. Мовленнєвий розвиток у дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного навчання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 211-216 с.
212. Трофименко Л. І. Програма розвитку дітей «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення». *Електронне посилання*: <http://old.mon.gov.ua/>
213. Трофименко Л. І. Діти з тяжкими мовленнєвими порушеннями в умовах спеціального та інклюзивного навчання. К.: Інтерсервіс, 2018. С. 91-95. *Електронне посилання*: <http://lib.iitta.gov.ua/710549/>
214. Українсько-Канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» «Тренінгові модулі», К.: 2012.

215. Уолтерс Р., Бандура А. Принципы социального научения. *Современная зарубежная социальная психология*. М.: Издательство Московского университета. 1984. 55-60 с.
216. Федоренко О. Ф. Професійна готовність педагогів як чинник успішного впровадження інклюзивного навчання дітей із порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Збірник стат. молод. вчених [за ред.: В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої]*. К.: 2013. Вип. 4. Ч. 2. 362 - 370 с.
217. Федоренко О. Ф. Сопровождение как психолого-педагогический феномен и объект инклюзивного образования. *Педагогика және Психология Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті*. 2013. №3(16).
218. Федоренко О. Ф. Парактика інклюзивного навчання учнів із порушеннями слуху. *Заступник директора школи*. 2014. №10. 52 - 61 с.
219. Федоренко О.Ф. Особливості педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. №3. 4 - 7 с.
220. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». *Психологические этюды*. [Сост. Д.И. Донский, В.Ф. Круглянский.]— Минск.: ООО «Попурри». 1998. 422 - 480 с.
221. Харві Дж. Інклюзивна освіта. Підтримка відмінності на уроці: практичний посібник. Sydney.: Allen & Unwin. Chapter 3. Д. Х. Р. 2005.
222. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології. *Навчально-методичний посібник*. Луганськ : Альма-матер. 2005.
223. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика. *Монографія*. Луганськ: Альма-матер. 2006.
224. Хохліна О. П. Забезпечення соціалізації дитини як мета діяльності спеціального освітнього закладу. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Науково-методичний збірник*. К. : Наук. світ. 2009. Вип. 11. 287 - 291 с.

225. Хохліна О. П. Теоретичні аспекти проблеми психолого-педагогічного забезпечення соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку у контексті особистісного підходу. *Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура. Матеріали всеукр. Конф. 22 лютого 2011 р.* К.: 2011. 260 - 268 с.
226. Шевченко В. М. Ігри у процесі навчання дітей з порушеннями слуху. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки».* 2015. №127. 234-236 с.
227. Шевченко В. М. Організація ігрової діяльності дітей з порушеннями слуху в дошкільному закладі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2016. №2 (7). 438 - 447 с.
228. Шевченко В. М. Підготовка фахівців до роботи в інклюзивному дошкільному освітньому закладі. *Дошкільна освіта: досвід, проблеми, перспективи.* 2018. 171-173 с.
229. Шевченко В. М. Підготовка фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами в сучасних умовах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2019. №4 (88). 340 - 350 с.
230. Шеремет М. К. Сучасні підходи до подолання порушення звуковимови. *Педагогіка та психологія спеціальні. Збірник наукових статей НПУ ім. М.П.Драгоманова.* К.: 2001. Вип. 1.
231. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.* Серія: Соціально-педагогічна. 2011. №17(1). 7 - 11 с.
232. Шеремет М. К. Формування готовності слабочуючих дітей дошкільного навчання. *Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка».* К.: Ін-т дефектології АПН України. 1997. С. 51.
233. Ярмола Н. А. Компетентнісний підхід до соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчального закладу. *Особлива дитина: навчання і виховання .* 2020. №4(93). 37 - 45 с.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Критерії рівнів розвитку компетентності педагогів інклюзивних груп

№ з/п	Назва критерію	Рівні розвитку педагогічної компетентності		
		Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	Когнітивний	<p>- нерозуміння важливості, уявлень про складові елементи перспективи структури когнітивного компоненту та поверхові знання про складові розвитку педагогічної компетентності у формуванні соціалізованості дітей;</p> <p>-нездатність ефективно планувати й реалізовувати свою виховну діяльність, нездатність аналізувати відповідність поставленим цілям і завданням;</p> <p>неналежне застосування ефективних методів виховання дітей (методи копіювання, наслідування, стимулювання поведінки, організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки і діяльності);</p>	<p>- розуміння перспектив розвитку та адекватність уявлень про особливості процесу формування соціалізованості у дітей із ЗНМ;</p> <p>-непослідовність у плануванні й реалізації своєї виховної діяльності, необ'єктивний аналіз відповідності результатів виховної діяльності поставленим цілям і завданням;</p> <p>застосування ефективних методів виховання дітей (методи копіювання, наслідування, стимулювання поведінки, методи організації діяльності й формування досвіду суспільної поведінки й діяльності);</p> <p>- неналежність творчого підходу до виконання професійно-педагогічних завдань розвитку соціалізованості дитини, набуття дитиною комунікативного й соціального досвіду.</p>	<p>☺ демонстрація стійких знань про перспективи розвитку дитини та усвідомленість і розуміння сутності процесу формування соціалізованості у дітей із ЗНМ;</p> <p>-ефективне та послідовне планування й реалізація своєї виховної діяльності, відповідність результатів виховної діяльності поставленим цілям і завданням;</p> <p>систематичність застосування ефективних методів виховання дітей (методи копіювання, наслідування, стимулювання поведінки, методи організації діяльності й формування досвіду суспільної поведінки й діяльності);</p> <p>- використання творчого підходу до застосування знань щодо специфіки набуття комунікативного й соціального досвіду дітьми із ЗНМ, наявність чіткого уявлення про його</p>

		- неспроможність творчого виконання професійно-педагогічних завдань набуття комунікативного й соціального досвіду дітьми із ЗНМ		цілі та кінцеві результати
	Рефлексивний	- відсутність усвідомлення значущості ставлення до дитини, яке пройняте турботою про її благо, повагою до її гідності та вияв своїх прагнень і бажань; нездатність управляти своїми емоційними проявами й контролювати їх у будь-якій виховній ситуації з дітьми несформованість прагнення у досягненні успіху у формуванні соціалізованості дітей	- часткове усвідомлення значущості ставлення до дитини, що пройняте турботою про її благо, повагою до її гідності та вияв своїх прагнень і бажань; ⊖ вибіркоче управління комплексом психолого-педагогічних позицій (емпатії, саморегуляції, самоконтролю) по відношенню до дитини; ⊖ відсутність систематичності в набутті знань, умінь, навичок задля успішного формування соціалізованості дітей	- гуманістична налаштованість (гуманність і комунікабельність як ключові якості особистості) на процес формування соціалізованості дітей; - повне управління комплексом психолого-педагогічних позицій (емпатії, саморегуляції, самоконтролю) по відношенню до дитини; ⊖ сформованість стійких проявів прагнення до досягнення успіху у виховній та розвитковій діяльності як цілісного феномену
	Практичний	- застосування форм і методів виховної діяльності, що не відповідають віковим, мовленнєвим й інтелектуальним можливостям дітей; - небажання до розширення та засвоєння нових, додаткових знань та вмінь для формування педагогічної компетентності; - застосування в переважній	- прагнення до здатності проявів організаційних умінь; - сформованість бажання до розширення та засвоєння нових, додаткових знань та вмінь для формування педагогічної компетентності; - здатність продуктивно та адекватно до ситуацій взаємодії	- цілісність, виховної діяльності, ефективне застосування засобів, форм і методи роботи з дітьми із ЗНМ, які адекватні віковому, мовленнєвому та інтелектуальному розвитку дітей; - володіння необхідними для виховної діяльності практичними вміннями; - сформованість повного комплексу

		<p>більшості виховних ситуацій авторитарного стилю спілкування та неефективних видів діяльності, ситуативність і неадекватність умовам проявів комунікативних умінь;</p> <p>- відсутність власної ініціативи та низька готовність до взаємодії на систематичній основі з фахівцями галузі спеціальної й інклюзивної освіти</p>	<p>застосувати комунікативні вміння;</p> <p>- не систематичність пошуку аналізу ефективності певних методів, прийомів, засобів і впливів, що застосовувались у виховній діяльності;</p> <p>- періодичність налаштування до взаємодії з фахівцями галузі спеціальної та інклюзивної освіти</p>	<p>комунікативних умінь виховної діяльності і транслявання високого рівня розвитку культури спілкування;</p> <p>- налаштованість на взаємодію з фахівцями галузі спеціальної й інклюзивної освіти, на постійній основі;</p>
--	--	--	---	---

ОПИТУВАЛЬНИК ДЛЯ ПЕДАГОГІВ

ПІБ вихователя _____

Місто _____ Назва закладу _____ Група в якій працює _____

Інструкція: Поставте позначку після кожного запитання, що найточніше відображає вашу думку: 1. Так. 2. Ні. 3. Епізодично.

№ п.п.	Запитання	Так	Ні	Епізодично
1.	Чи створюєте Ви спеціальні заплановані умови для того, аби діти надавали допомогу один одному та дбали один про одного.			
	Чи звертаються до Вас діти із ЗНМ, коли їм або іншим дітям потрібна допомога?			
	Чи заохочуєте Ви дружню підтримку серед дітей всієї групи?			
	Чи всіх співробітників (вихователів, асистентів, психологів, логопедів та інших працівників) запрошують на збори?			
	Чи всі співробітники відвідують збори?			
	Чи всі співробітники беруть участь в обговореннях?			
	Чи знаєте Ви, до кого звертатися із запитаннями, що виникають стосовно професійної діяльності?			
	Чи використовуєте Ви різні режимні моменти (гігієнічні процедури, харчування дітей, одягання) як можливість для гри, навчання, демонстрації турботи?			
	Чи допомагають діти із ЗНМ Вам або іншим співробітникам закладу, якщо їх просять про це.			
	Чи пропонують свою допомогу діти із ЗНМ Вам або іншим співробітникам закладу, якщо бачать, що вона необхідна.			
	Чи залучаєте Ви до прибирання чи накривання на стіл дітей із ЗНМ.			
	Чи звертаються до Вас діти із ЗНМ у разі виникнення певних проблем?			
	Чи приділяєте Ви увагу важливим подіям у житті дитини із ЗНМ (наприклад, дні народження, хвороба, родинні свята, певні досягнення та успіхи).			

Чи здійснюєте Ви спроби налагодити міцні стосунки з батьками дітей із ЗНМ.			
Чи залучаєте Ви до життя навчального закладу батьків дітей із ЗНМ.			
Чи запитуете Ви інформацію про ігри, навчання і спілкування дітей із ЗНМ вдома.			
Чи повідомляєте Ви інформацію про ігри, навчання і спілкування дітей із ЗНМ у дошкільному закладі батькам цих дітей.			
Чи обмінюєтесь Ви думками про те, як заохотити дітей із ЗНМ до гри та навчання з батьками цих дітей.			
Чи пропонуєте Ви домашні завдання для підготовки дітей із ЗНМ до участі в нових іграх (дидактичних, рольових) їхнім батькам.			
Чи пропонуєте Ви домашні завдання для закріплення нового навчального матеріалу батькам дітей із ЗНМ.			
Чи з'ясовуєте Ви, які процедури, ритуали, правила існують вдома у батьків дітей із ЗНМ.			
Чи розглядаєте Ви перешкоди у грі, навчанні та участі дітей із ЗНМ в цій діяльності як наслідок невдалої взаємодії між дорослими, які ними опікуються у дошкільному закладі?			
Чи розглядали Ви бар'єри у грі, навчанні та участі дітей в цій діяльності як наслідок загального мовленнєвого порушення?			
Чи Ви заохочуєте пишатися своїми успіхами дітей із ЗНМ.			
Чи мають змогу діти із ЗНМ брати участь у всіх видах діяльності, яка проводиться у приміщеннях навчального закладу та на подвір'ї?			
Чи відповідаєте Ви на бажання батьків бути свідками досягнень своїх дітей із ЗНМ (наприклад, перше прочитане слово, самостійно виконане завдання)?			
Чи є у Вас програма надання підтримки дітям із ЗНМ з метою їх соціалізованості в інклюзивній групі дошкільного закладу освіти.			
Чи існує у Вас стратегія об'єднувати дітей із ЗНМ з більш досвідченими дітьми з нормотиповим розвитком для більш успішної їхньої			

	соціалізованості?			
	Чи існують у Вас плани та процедури підтримки, спрямовані на запобігання виникненню бар'єрів у грі, навчанні та участі дітей із ЗНМ в житті закладу?			
	Чи отримуєте Ви підтримку, поради, навчання в питаннях інклюзивної освіти дітей із ЗНМ?			
	При плануванні освітнього процесу Ви передбачаєте забезпечення повної участі дітей із ЗНМ у цьому процесі нарівні з дітьми з нормотиповим розвитком?			
	Чи сприяє професійне зростання співробітників тому, що вони ефективніше взаємодіють у процесі навчально-виховної, корекційної роботи?			
	Чи проходять співробітники підготовку стосовно нових методів організації навчально-виховної, корекційної роботи, що передбачають активну співпрацю всіх дітей групи в освітньому процесі?			
	Чи переконані Ви, що знання про мовленнєві порушення дитини забезпечують лише частковий внесок у планування виховання та корекції цієї дитини?			
	Чи спрямоване Ваше планування навчально-виховного процесу на зменшення бар'єрів у грі, навчанні та участі дітей із ЗНМ, які не є залученими в них?			
	Чи плануєте Ви альтернативні види діяльності для дітей із ЗНМ?			
	Чи кожна дитина із ЗНМ розуміє, як привернути увагу, коли хочеться поспілкуватися з іншими (наприклад, звернення на ім'я, легенький дотик, красномовний погляд)?			
	Чи заохочуєте Ви дітей із ЗНМ спілкуватись невербальними способами?			

Приклади модульних занять з дітьми із загальним недорозвитком мовлення

Приклади завдань на зняття тривожності

Творча робота

Тема: «Моє ім'я»

Мета: вчити відображати своє ім'я невербальними художніми засобами.

Опис завдання: Після того, як дитина назвала своє ім'я їй пропонується намалювати його на аркуші паперу (будь якими засобами, лініями та образами, які дитина вважатиме доцільними). Після виконання завдання дитина разом з педагогом обговорюють малюнок та пояснюють вибір технік і засобів, символів і образів.

Рухлива гра «Море хвилюється».

Мета гри: вчити розрізняти, та диференціювати емоційний стан інших, вчити проявляти свої емоції, виховувати стриманість.

Опис гри: Діти обирають ведучого (дитину із ЗНМ), який повертається до решти дітей спиною і проговорює слова «Море хвилюється...». На слово «три» учасники гри «завмирають» в певній позі, яка характеризує настрій чи стан. Ведучий підходить до кожного, «вмикає» його і намагається відгадати, який стан, настрій, емоцію дитина зображає. Якщо ведучий (дитина із ЗНМ) не відгадує, то інша дитина або педагог сам пояснює, а група однолітків аналізує наскільки зрозуміло і яскраво було показано цю емоцію (міміку, жести, рухи і позу тіла тощо).

Вправа «Що я відчуваю».

Мета вправи: вчити аналізувати свій емоційний стан і називати його, формувати емоційний інтелект.

Опис вправи: Дитині пропонується зайняти зручну позу (сісти на коврик, лягти) і розслабитися. Педагог пояснює дитині що потрібно сконцентруватися,

відчути себе, зрозуміти, який у неї настрій. Через 2-3 хвилини самопізнання дитина має розповісти педагогові або дітям, не відкриваючи очей, про свій стан.

Вправа «Відправ посмішку».

Мета вправи: вчити піднімати собі настрій через усмішку, контролювати стан напруження м'язів обличчя, створити і підтримувати позитивний емоційний фон, усувати страхи, виховувати оптимізм.

Опис вправи: Спочатку педагог пояснює дитині роль посмішки в житті людини та її настрої: напруження м'язів обличчя не лише відображає, а й формує настрій. В житті мають бути напружені лише ті м'язи, які відповідають за виконання певної функції. Повністю розслаблена людина має кращий настрій, ніж людина, в якій всі м'язи напружені. Щирий сміх знімає напруження, прибирає страхи. Усмішка покращує настрій її власнику, і тому, кому вона призначається.

Учасники інклюзивної групи стають в колону один за одним. Перший повертається до того, який стоїть за спиною і посміхається йому, той в свою чергу відповідає йому посмішкою, повертається до наступного і «дарує» йому свою посмішку і так до останнього учасника.

Вправа для релаксації.

Мета: навчити методів релаксації, зняти відчуття тривожності, хвилювання, емоційного напруження.

Опис вправи: особливістю вправ є те, що спочатку м'язи напружують і втомлюють, потім розслабляють.

І частина: дитина кладе руки на коліна, кисті вільно опущені, тулуб нахилений уперед, голова опущена. Педагог дає вказівки: «Заплющ очі. Вдихни носом вільно і неглибоко. Видихни, зверни увагу на свої відчуття від повітря, яке проходить по тілу. Вдих, видих – пауза. Подихай так кілька разів».

«Тепер підними пальці ніг і напруж м'язи ніг. Тільки ніг. Напруж м'язи ніг, потім зними напруження». Напруження повинно бути на вдиху, на видиху – розслаблення. Вправа повторюється 5-7 разів.

«Напружте м'язи попи – вдих, при цьому втягніть живіт і опустіть ребра. Тримай в напрузі м'язи до того моменту, коли відчуєш втому. Під час видиху - розслабся». Вправа повторюється 4-6 разів.

«Підніми плечі якнайшвидше, напруж їх, тільки плечі». На видиху – відпочинок. Повторюється вправа 5 разів.

«Закинь голову назад до почуття напруги. На видиху опусти голову на груди». Вправа повторюється 5-6 разів.

«Стисни кулаки. Відпочинь. Напруж м'язи рук. Розслабся». Вправа повторюється 5-6 разів.

«Заплющ очі. Стисни губи, стисни зуби – розслабся». Вправа повторюється 5-6 разів.

II частина: «Розслаб всі м'язи, заплющ очі. «Розглянь» свої м'язи очима: ноги, спина, живіт, плечі, шия, руки, обличчя. Всі м'язи повинні бути розслабленими»

«Ти – спокійний, розслаблений, твоє тіло – тяжке».

«Ти – спокійний. У тебе хороший настрій».

«Відчуй цей стан та побудь в ньому кілька хвилин в тиші». Дитина релаксують в тиші 3-5 хвилин.

Бесіда «Чого я боюся».

Мета бесіди: тренуватись у позбавленні негативних емоцій та страхів.

Зміст бесіди: Педагог проводить бесіду за таким планом:

- Які бувають негативні емоції?

- Які негативні емоції найчастіше відчуваєш?

- Як ти себе відчуваєш в цей момент?

- Що відбувається з твоїм тілом? (тремтіння, сльози, червоніння шкіри тощо).

- Як з цим справитись?

- Що може допомогти зменшити або прибрати ці почуття, емоції що з'являються від цих відчуттів?

Творча робота

Тема: «Малювання страхів».

Мета: робота над своїми страхами.

Опис завдання: Після бесіди про страхи, педагог пропонує дитині намалювати свої страхи на аркуші паперу: це можуть бути конкретні образи, сюжети, будь що, що дитина уявить, коли згадає про страх.

Після цього педагог обговорює з дитиною зображене.

Щоб позбавитися страху педагог пропонує розірвати аркуші з малюнками на дрібні шматочки та викинути у смітник. При цьому педагог пояснює, що все, що пішло в смітник не має значення і не може вже вплинути на дитину, адже в смітнику лише те, що для нас не важливе. Таким чином страх іде від дитини і вона почуває себе впевненішою.

Гра «Міміка людини».

Мета: вчити дитину виражати свої емоції та внутрішній стан за допомогою міміки; розуміти стан інших, враховуючи їх міміку.

Опис гри: Педагог пояснює дитині, що таке міміка – елемент спілкування, вираження емоцій, це рухи м'язів обличчя.

Далі педагог демонструє дитині відповідну міміку (називає стан людини або емоції, почуття, які людина зараз переживає і яка в неї міміка) і називає цей стан. Після чого педагог пропонує дитині показати ту міміку, який стан педагог назве.

Гра ускладнюється, коли педагог і дитина одночасно мають показати ту емоцію, яку педагог назве. При цьому педагог навмисно називає одну емоцію, а міміку показує зовсім іншу. Наприклад, педагог називає радість, а демонструє на обличчі розчарування.

Вправа «Ким хотів би стати?».

Мета: складання психологічного портрета дитини.

Опис вправи: Педагог просить дитину подумати, на якого персонажа, героя казки, мультфільму, кінофільму вона хотіла б перетворитися, якби мала таку можливість. Дитина має визначитися і пояснити свій вибір (чому саме такий

персонаж, чим він схожий на мене, а можливо навпаки, чим відрізняється і чому дитина хоче бути на нього схожа тощо).

Відповідь дитини «Ні на кого» або «Немає таких героїв (персонажів), якими б я хотів би стати» свідчить про те, що дитина задоволена у даному часі своїм станом.

Вкінці можна запропонувати дитині зобразити персонажів чи героїв.

Заняття на засвоєння правил соціальної поведінки

Мета: Формування навичок поведінки в соціумі, засвоєння правил поведінки в суспільстві.

Хід заняття:

1. Бесіда «Люди навколо мене та я серед них».

Орієнтовні питання для бесіди:

- важливість знань про правила поведінки серед однолітків, дорослих та інших соціальних груп;

- ознайомлення з нормами соціальної поведінки (правилами спілкування з дорослими та однолітками, підтримання бесіди, висловлювання незгоди, правилами поведінки в громадських місцях та в різних соціальних групах).

2. Обігравання життєвих ситуацій.

Ситуація «Як висловити вимогу?». Педагог розповідає дітям про те, що для досягнення певного результату потрібне доброзичливе ставлення до учасників події: ввічливе звертання, спокійний тон голосу, погляд має бути звернений на очі опонента, вимога висловлена впевнено.

Після цього педагог пропонує дитині обіграти певну ситуацію: наприклад, хтось із дітей забувся віддати давно взяту іграшку; продавець переплутав морозиво або цукерки; водій маршрутки не дав решти тощо.

Дитина обіграє ситуацію (педагог або хтось із дітей допомагають їй в цьому). Дії дитини потім обговорюються з нею.

3. Сюжетно-рольова гра.

Педагог пропонує певні сюжети знайомі дитині із життя («У родині», «В магазині», «В транспорті», «На пішохідному переході», «У дитячому садочку» та ін.). Дитина бере надопомогу свого друга (подругу), з яким (якою) буде моделювати ситуацію/сюжет. Педагог спостерігає за дітьми, при необхідності допомагає – пропонує варіанти розгортання подій, підказує фрази, ставить навідні питання. Вкінці обговорюють поведінку «героїв» сюжету, їх висловлювання та дії. Вчать дитину аналізувати та висловлювати свою думку.

Заняття на засвоєння правил успішної поведінки і спілкування в колективі однолітків

Мета заняття: удосконалення міжособистісних стосунків в колективі, закріплення навичок культури поведінки.

Хід заняття:

1. Вправа «Знайомство».

Дитині пропонується познайомити уявного «новенького» з дітьми групи, акцентуючи увагу на те, що всі вони – товариші.

2. Вправа «Побажання на день народження».

Розігрується ситуація, ніби хтось із дітей святкує свій день народження і дитині потрібно придумати побажання: «Я бажаю стати тобі...», «Я бажаю тобі бути...», «Я хочу, щоби ти..» тощо.

Після цього педагог проводить аналіз і обговорює, чому саме були такі побажання.

3. Тематична сюжетно-рольова гра.

Дитині пропонується змоделювати певні ситуації чи сюжети на виявлення адекватної поведінки відповідно до ситуації.

Дитина разом з педагогом обирає сюжет, в якому вона повинна змоделювати поведінку дійової особи сюжету. Дитина (з допомогою педагога) оцінює вчинки, дії, висловлювання, вносить свої пропозиції.

4. Підсумок заняття.

Проводиться сумісно з педагогом за планом:

- Я, товаришую з дітьми нашої групи!
- Моє місце у колективі групи.
- Як Я висловлюю подяку, прохання, вимогу, побажання.
- У дитячому колективі є роль – лідера, але не всі хочуть ним бути, тому потрібно вміти виконувати доручення та прохання.

Приклади вправ на формування самосвідомості і самооцінки

Вправа «Кульки-характеристики»

Мета: усвідомлення дитиною самої себе, особистого «Я», сприйняття та розуміння думки інших про себе.

Опис вправи: В корзині (ящику) лежать різнокольорові пластикові кульки, на яких намальовані різні дитячі обличчя (усміхнені, сумні, серйозні, замріяні та ін.). Дитина повинна обрати ті кульки, які на її думку більше схожі на неї, які більше притаманні її відчуттям. Вибір дитини обговорюється з нею: чому саме ця кулька із зображенням обличчя була вибрана дитиною. Потім цей вибір можна обговорити з дітьми групи. Кожна риса обговорюється.

Вправа «Мій настрій».

Мета: вчити дитину обмірковувати свої почуття та емоції, аналізувати їх, обговорювати їх з педагогом або іншими дітьми.

Опис вправи: На столі перед дитиною викладені зображення смайликів з різним настроєм. Спочатку пропонується дитині знайти відповідний смайлик (веселий, сердитий, задумливий та ін.). Після цього обговорюються з дитиною вирази обличчя смайлів (міміка): що відбувається з обличчям, коли смайлик веселий, сумний, розгніваний, переляканий; яке обличчя у дитини може бути, якщо вона відчуватиме те ж, що і веселий смайлик (якою буде міміка). Педагог разом з дитиною пригадує вирази обличчя інших дітей у різних обставинах. Педагог з'ясовує разом з дитиною за допомогою чого розрізняємо емоції людей та їх почуття; що означатиме, якщо у дитини на обличчі будуть сльози, посмішка, наспулені брови.

Дитині пропонується повторити вирази «обличчя» смайлика і сказати, коли таким може бути обличчя у неї (коли вона засмучена, сердита, перелякана).

Вправа «В центрі уваги».

Мета: вчити дитину сприймати думку інших дітей про себе, спокійно реагувати на позитивні та негативні відгуки про себе, усвідомлювати особисте «Я».

Посеред кімнати ставиться стілець, навколо нього по колу розставляються інші стільці, на які сідають діти. По черзі на стілець, що стоїть в центрі кімнати сідає дитина, поруч сідає педагог. Решта дітей один за одним говорять їй приємні речі: стосовно його характеру, поведінки, зовнішнього вигляду. Педагог допомагає дитині відповідати на компліменти (словесно, мімікою, жестами). Потім по черзі діти говорять про недоліки дитини але з доброзичливістю і побажаннями виправлення. В такому випадку потрібно, щоб дитині сказали, що вона може зробити, щоб думка про неї в колективі змінилася. Важливо, щоб атмосфера в групі була доброзичливою.

Вправа «Подарунок».

Мета: усвідомлення дитиною своїх емоцій по відношенню до інших.

Опис вправи: Для дитини приготуйте подарункову коробочку – «подарунок на день народження». Педагог пропонує уявити, що у якоїсь дитини день народження. Дитина повина «подарувати подарунок», сказати свої побажання: «Бажаю тобі щоб ти частіше посміхалася», «Щоб тебе любили діти і батьки», «Щоб з тобою завжди грали діти», «Щоб ти ніколи не хворів і був здоровим».

Вправа «Кущ троянди».

Мета: вчити дитину аналізувати себе і інтерпретувати знання про себе малюнку.

Опис вправи:

I етап. Релаксація. Дитині пропонується закрити очі і відчуті: своє тіло, розслабити його, глибоко вдихнути повітря, відчуті як легені наповнюються повітрям, дихати глибоко і повільно, відчуті ніби з кожним вдихом до тіла приливає енергія, а видихом – відступає напруження і негатив. Після цього

дитина повинна уявити, що вона – кущ троянди і відповісти самій собі на такі питання: який це кущ (великий чи маленький, чи є на ньому листя, гілки, колючки, квіти, якого вони кольору і розміру, чи є в куща корінь, який він – довгий, широкий, розгалужений); яка погода навколо куща, де він росте (в полі, в саду, на клумбі, в місті, селі), чи світить на нього сонце, а можливо падають краплі дощу; хто за кущем доглядає; як він себе почуває зараз, тоді, коли змінюється погода і т.д.

II етап. Малювання.

Педагог просить відкрити очі і намалювати той кущ, який дитина побачила в своїй уяві (зобразити себе у вигляді куща).

III. Обговорення малюнка.

Педагог розглядає малюнок дитини і ставить за ним запитання: чому ти саме такий кущ, чому на ньому колючки, немає квітів, таке велике листя тощо. Вкінці, педагог запитує дитину, як їй почувалося в ролі куща.

Виховання особистісного «Я».

Заняття.

Тема: «Самооцінка».

Мета: сформувати реалістичний погляд дитини на саму себе, сформувати зачатки любові до себе, підвищити самооцінку дитини, вчити адекватно реагувати на сторонню думку.

Приладдя: веселі смайли, паперова форма скринька для дитини, люстерко, паперові монети (5-8), ручки, олівці або фломастери, клей.

Хід заняття:

I. Вступна частина.

1. Позитивне налаштування.

Дитина розповідає, що приємного приніс їй цей день (тиждень), відшукує веселий або сумний смайл (відповідно до свого відчуття).

2. Бесіда на тему «Прийняття правил роботи групи». Педагог обговорює з дитиною правила:

- заняття важливі і участь у них обов'язково потрібно брати;

- потрібно відвідувати всі заняття, готуватись до заняття завчасно;
- потрібно уважно слухати, оцінювати висловлювання та дії інших, поважати думку товаришів;
- бути активним при виконанні завдань.

II. Основна частина.

1. Повідомлення теми і мети заняття, мотивація до діяльності.

Педагог пояснює дитині значення фрази «Погляд на себе». Доводить до відома дитини питання, які допоможуть їй зрозуміти себе: як потрібно себе поводити в певній ситуації. Дитина, з допомогою педагога, може продовжити: розуміння себе допомагає передбачити негативні наслідки і вплинути на події, запобігти конфліктам, зрозуміти краще себе, щоб краще реалізувати свої здібності, мати можливість самоствердитися та удосконалюватися.

2. Вправа «Який я?».

Дитина разом з педагогом по черзі розповідають про себе щось хороше, дивлячись у люстерко. Наприклад, «Мені подобається мій характер», «Я – гарний друг», «В мене гарне волосся». Після цього педагог віддає люстерко дитині і робить йому комплімент («Мені подобаються твої очі» тощо).

3. Вправа «Намалюй себе».

На аркуші паперу дитина має намалювати себе (таким, яким він себе уявляє). Після цього педагог розпитує дитину про її позитивні риси характеру або якісні показники зовнішнього вигляду, поведінки (що спаде на думку). Це можуть бути фрази: «Я завжди допомагаю батькам», «Я добре поведжусь у дитячому садку», «Я маю друзів у групі», «Я гарно виглядаю» і т.д. Вправа «Мої негативні риси». За кожен позитивну рису дитина отримує паперову монету. Потім педагог разом з дитиною рахують скільки монет отримала дитина. Дитина обов'язково отримує схвалення від педагога.

Педагог називає негативні риси характеру або вчинки, які якимось чином стосуються дитини або інших дітей. Наприклад, «Я часто не хочу виконувати завдання», «Я не люблю слідувати за своєю зачіскою», «Я – дуже прискіпливий до інших дітей» тощо. Якщо дитина впізнає себе віддає монету педагогові, якщо –

ні (або ж не хоче зізнаватися) – не віддає монети. Потім педагог разом з дитиною рахують скільки монет дитина віддала. Після виконання вправи педагог обговорює з дитиною: чи правдиво вона грала і чи зізналася про свої недоліки поведінки чи характеру. Важливо, щоб стосунки між педагогом і дитиною були позитивними і доброзичливими.

III. Заключна частина.

Педагог обговорює з дитиною, наскільки важливо вміти себе адекватно оцінювати та презентувати з позитивної сторони, як це може знадобитися в житті, чи важливо розуміти свої переваги та недоліки.

Приклади обігравання соціальних ситуацій

Вправа «Опановуємо соціальні ролі»

Варіанти ситуації: Ти з другом (подругою) прийшли у їдальню.

Ситуацію моделюють два учасника (дитина і вихователь): перший – відвідувач їдальні, другий – працівник їдальні (роздавач їжі). Працівник дотримується зазначеної соціальної ролі, використовуючи її атрибути та функції. Дитина спостерігає за діями і поведінкою працівника. Дитина виконує роль відвідувача. Педагог вказує дитині на її соціальну роль у їдальні. Педагог відмічає її зовнішній вигляд, міміку, жести, поведінку, зміст діалогу. Після обігравання ситуації педагог пропонує дитині змінити свою поведінку (відійти від ролі відвідувача їдальні). Наприклад, запропонувати працівнику їдальні пограти у футбол. Потрібно щоб дитина відмітила (самостійно, чи за допомогою педагога), наскільки відвідувач (учасник рольової гри) відійшов від виконання ним соціальної ролі. Педагог допомагає розібратися в даній ситуації.

Орієнтовні запитання для обговорення соціальної ролі дитини:

- Чи відповідала поведінка дитини її соціальній ролі?
- Що у ролі дитини не відповідає її соціальній ролі?
- Якщо щось не відповідає соціальній ролі, то що в такому випадку потрібно робити?
- Чи вдалося відвідувачу пообідати? Чому?

- Як би поводив себе, якби потрапив у схожу ситуацію.

Вкінці робиться висновок: чітке виконання соціальних ролей сприяє налагодженій праці всіх учасників соціуму, допомагає швидко і ефективно вирішувати певні задачі.

Приклади рольових ігор і вправ на засвоєння соціальних ролей

Рольова гра «У лікаря-травматолога»

Мета гри: закріпити знання щодо правил виконання соціальних ролей, виробити позитивне ставлення до рольової поведінки через надання потерпілому допомоги, здійснення його огляду, виробити повагу до ролі лікаря, розвивати вміння практично виконувати запропоновані ролі.

Опис гри: дитині та його другу (подрузі) пропонується зіграти сценку, в якій лікар-травматолог оглядає постраждалого і накладає йому на руку пов'язку на кисть руки.

Рольова гра «Покупка телефону».

Мета гри: виробляти вміння та навички правильного застосування правил виконання соціальних ролей, заохочувати виконувати якнайкраще різні соціальні ролі, розвивати фантазію та логічне мислення.

Опис гри: дитині із ЗНМ разом з іншими дітьми пропонується зіграти в сюжетно-рольову гру «В магазині електроніки». Ролі, запропоновані дітям: покупець, касир, прибиральник (дитина із ЗНМ обирає собі роль за бажанням).

Рольова гра «Праця на клумбі».

Мета гри: вчити підпорядковуватись визначеним і обраним ролям, виконувати поставлені завдання, шукати шляхи вирішення ситуації, вчити взаємодіяти з іншими, виховувати старанність, відповідальність.

Опис гри: Дитині із ЗНМ разом з іншими дітьми пропонують заздалегідь принести дитячий інвентар для роботи на клумбі дошкільного закладу. Учасники повинні розподілити між собою ролі (директора дошкільного закладу, вихователя, садівника тощо) та виконувати ролі відповідно обраним. Основне завдання: розподіли обов'язки і виконати задачі.

Рольова гра «На занятті».

Мета гри: вчити правильно застосовувати правила виконання соціальних ролей, виховувати позитивне ставлення до такого роду діяльності, розвивати фантазію, виховувати повагу до всіх членів процесу.

Опис гри: Діти грають в «Дитячий садок». Гра проводиться у кілька етапів: введення дітей в ситуацію гри (педагог актуалізує соціальний досвід та опорні знання про рольову поведінку на занятті, додатково звертає увагу на дитину із ЗНМ); інструктаж (ознайомлення та повторення особливостей ролей завідувача, вихователя, помічника вихователя, дітей, правил поведінки в садочку, на занятті), вибір героїв та розподіл ролей; здійснення рольової гри; обговорення гри (одні учасники обговорюють поведінку та виконання ролей іншими). До обговорення активно залучається дитина із ЗНМ.

Вправа «Хороший працівник – «нехороший» працівник».

Мета вправи: вчити висловлювати свої гіпотези стосовно різниці між «хорошим» і «нехорошим» працівником проводячи аналогію до поведінки себе у групі дітей, розвивати пізнавальну активність, виховувати бажання навчатися.

Опис вправи: вихователь починає речення «Хороший працівник – це...», дитина має продовжити речення, висловлюючи свої припущення. Після цього педагог пропонує продовжити таке речення «Не дуже хороший» працівник – це...», дитина доповнює. Після цього проводиться бесіда за пунктами:

- Навіщо бути «хорошим» працівником?
- Що буде з працівником, який не якісно виконує свої обов'язки?
- Діти у дитячому садку також можуть бути такими?
- Навіщо у дитячому садку потрібно слухати вихователів?

Рольова гра «Мої домашні обов'язки».

Мета гри: вироблення вмінь і навичок правильного застосування правил виконання ролі «виконавця домашніх обов'язків», виховання позитивного ставлення до цієї ролі, своїх обов'язків, пробуджувати бажання виконувати роль як найкраще.

Опис гри: Педагог нагадує дитині (дітям) про домашні обов'язки, які можуть вони мати вдома, про правила виконання даної ролі у грі:

- обов'язки виконувати старанно та своєчасно;
- не потрібно, щоб батьки кожного разу про обов'язки нагадували;
- завдання виконувати відповідно до вимог «батьків»;
- якщо якимось чином не виходить виконати завдання, потрібно попередити батьків.

Вправа «Покажи та відгадай».

Мета вправи: закріпити знання щодо правил виконання соціальних ролей, виробляти позитивне ставлення до рольової поведінки.

Опис вправи: дитина обирає для себе якусь роль, демонструє її, решта дітей повинні відгадати, яку роль дитина показує. Після цього вправа виконується таким чином: дитині придумується педагогом певна роль, вона її виконує, решта дітей відгадують.

Вправи на зняття психоемоційного напруження в програмі послаблення тривожності

Вправа «Бджола на носі».

Мета: зняти напруження з мускулатури обличчя.

Опис вправи: Дитина сидить на стільці, очі прикриті, руки розслаблені лежать на колінах. Плечі опущені. Педагог пропонує дитині уявити, що на ніс їй сіла бджола, яка хоче вкусити. Дитина повинна рухаючи м'язами обличчя «зігнати» бджолу.

Після цього повторити вправу, уявивши, що «бджола сіла» на брову, щоку, губи, підборіддя, лоб.

Вправа «Лимон».

Мета: вчити знімати м'язове напруження та розслабляти м'язи кисті руки.

Опис вправи: Педагог пропонує дитині стати рівно, заплющити очі, руки опустити, ноги на ширині плечей. Дитині потрібно уявити, що в її правій руці

половина лимона, з якої потрібно витиснути сік. Дитина повільно стикає і розтискає кисть до того моменту, коли в її уяві лимон не буде «вичавлений». Процес коментує педагог: «Відчуй, як в правій руці лежить лимон і ти його повільно стискаєш. Стискай його до того моменту, поки весь сік з нього не витече: стискай – розтискай. Тепер уяви, що цей шматок повністю вижатий. Повтори таку ж дію в лівій руці».

Вправа «Фруктовий лід».

Мета: управління станом напруження та розслаблення.

Опис вправи: Педагог пропонує дитині лягти на килим каже: «Уяви, що ти – холодний смачний фруктовий лід. Напруж усе тіло, ніби ти твердий і крижаний лід. Протримайся так 1-2 хвилини, запам'ятай ці відчуття. Тепер уяви, що тебе поклали на тарілку під сонячні промені і ти повільно розтаєш. Поступово всі м'язи розслабляться, наче вода від льоду: руки, ноги, тулуб, шия, пальці. Запам'ятай ці відчуття».

Вправа «Повне дихання».

Мета: вчити контролювати стан напруження і розслаблення м'язів живота та попереку.

Опис вправи: Дитина стає прямо, кладе руки на верхню частину живота. Педагог просить уявити, що під руками повітряна кулька. Вдих – «кулька надувається», живіт округлюється. Продовжується вдих – повітря переходить в грудну клітку, там «кулька надувається», тим часом на животі – «здувається», оскільки живіт втягується. Затримка дихання на кілька секунд. Потім повільний видих – спочатку з «верхньої кульки», потім з «нижньої».

Вправа повторюється три рази.

ДОДАТОК Д

Базові сценарії занять з тренінгу підвищення психологічної компетентності у педагогів інклюзивних груп закладів дошкільної освіти.

Заняття 1.

Мета заняття – зняття внутрішньої напруги, згуртування групи та налаштування на спільне навчання, актуалізація навичок самостереження та самоаналізу.

Зміст діяльності:

1. Відкриття тренінгу. Знайомство з ведучим. Представлення програми тренінгу.

2. Ведучий пропонує вправу для знайомства учасників групи.

Вправа «Взаємна презентація».

Учасників ділять по парах. Протягом двох хвилин перші учасники розповідають про себе факти, які вважають суттєвими про себе. Другі учасники в парі можуть задавати додаткові запитання. По закінченню декількох хвилин учасники міняються ролями.

3. Ведучий пояснює мету і задачі підвищення рівня обізнаності в психологічних особливостях спілкування з усіма суб'єктами освітнього процесу. Адже педагогічна діяльність передбачає щоденне спілкування з великою кількістю людей – здобувачами освіти, їх батьками або особами, що їх замінюють, колегами.

Труднощі у стосунках між педагогами та іншими суб'єктами освітнього процесу викликають потребу у постійному самоаналізі, погляду у свій власний внутрішній світ та всебічного розгляду мотивів, потреб та емоційних реакцій інших людей. Такий детальний аналіз педагогом себе, як суб'єкта педагогічних стосунків визначається поняттям педагогічної рефлексії. Розвинені навички педагогічної рефлексії дають можливість більш ефективно прогнозувати наслідки подій, вчинків та прийнятих рішень, що в свою чергу позитивним чином позначається на якості взаємовідносин суб'єктів освітнього процесу, а відтак і на якості освітньої діяльності педагога.

Запорукою ефективної діяльності педагога є врівноваженість нервових процесів: стриманості в конфліктних ситуаціях, терплячості і зібраності, витримки і спокою в умовах діяльності, що постійно змінюється. Рухливість нервових процесів допомагає педагогу виконувати роботу у високому темпі, швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, швидко адаптуватися до нових обставин. У системі інклюзивної дошкільної освіти більшою мірою затребувані такі прояви як емоційна чуйність, сензитивність, м'якість, терпимість.

Ведучий пропонує учасникам заняття відповісти на питання:

1. Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності, я зазвичай залишаюся спокійним.

2. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.

3. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.

4. Чужий сміх зазвичай заражає мене.

5. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.

6. Я засмучуюсь, якщо бачу, що плаче людина.

7. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я волію перевести розмову на іншу тему.

8. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

9. Якщо я бачу, що у когось з близьких погано на душі, то зазвичай утримуюся від запитань.

Відповіді на ці запитання, кожного учасника тренінгу, визначають його емоційний стан емпатії.

Ведучий пропонує вирішити організаційні питання, що включають орієнтацію учасників в специфіці тренінгу, визначення їхніх очікувань і складностей у спілкуванні і обговорення основних принципів роботи в групі. Встановлюються правила групи, щодо конфіденційності, взаємоповаги, правило «одного мікрофона» та інші суттєві умови спільної продуктивної роботи під час тренінгу.

Домашнє завдання. Переглянути відео «Батьки і педагоги: різне бачення педагогічних задач (режим доступу https://www.youtube.com/watch?v=OQD7xIPT6DY&ab_channel=%D0%92%D1%81%D0%B5%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0).

«Рефлексія дня». Проводиться після кожного заняття. Учасникам пропонується зробити аналіз сьогоднішнього дня закінчивши наступні твердження:

Сьогодні мені найбільше сподобалося...

Мене сьогодні здивувало...

Мене сьогодні роздратувало...

Мені сьогодні заважало...

Мені сьогодні допомагало...

До мене прийшла думка...

Я сьогодні відчував/відчувала..., ймовірно через те, що...

Заняття 2.

Мета заняття – розвиток установки на партнерське спілкування, рефлексивних умінь, емпатії.

Зміст діяльності:

1. Учасники діляться своїми враженнями від виконання домашнього завдання. Ведучий питає учасників про те, які педагогічні стереотипи виявились у ситуації, що вони помітили такого, чого не помічали, над чим не замислювались раніше? Резюмуючи обговорення домашнього завдання, ведучий дає настанову учасникам відпрацювати у себе спроможність з першого погляду відмічати для себе індивідуальні психологічні особливості людей. Проте слід зауважити, що таке інтуїтивне знання буде точним в разі спокійного емоційного стану спостерігача.

2. Ведучий пропонує опанувати алгоритм пошуку альтернативних реакцій педагогів на проблемні ситуації у спілкуванні зі здобувачами освіти. Для цього

кожному учаснику пропонується згадати одну проблемну ситуацію в спілкуванні зі здобувачем освіти, в якій педагог сумнівається чи відреагував найефективнішим чином і піддати її аналізу пройшовши наступні етапи:

1. Описати проблемну ситуацію.
2. Описати, як ви її розумієте.
3. Описати, як ви реагуєте відповідно до розуміння.
4. Описати, як відповідає дитина на вашу реакцію.
5. Описати, як ви розумієте мотиви її відповіді.
6. Оцінити реалістичність ваших інтерпретацій.
7. Знайти ймовірну помилку у розумінні.
8. Запропонувати альтернативне тлумачення мотивів дитини.
9. Скорегувати розуміння ситуації та запропонувати нову більш ефективну відповідь на ситуацію, замість автоматичної реакції.

3. Ведучий знайомить учасників тренінгу з поняттям емпатії, звертає увагу на те, що для людей багатьох професій (включаючи і педагогіку), емпатія є необхідною здібністю людини, оскільки від неї значним чином залежить успіх у спілкуванні з іншими людьми. Співпереживання — це прийняття тих почуттів, які відчуває хтось інший так, наче вони були нашими власними.

Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних відносин. Вона робить поведінку людини соціально обумовленою.

4. Ведучий пропонує попрактикуватися в розвитку емпатійних здібностей виконавши наступну вправу.

Один з учасників тренінгу виходить з приміщення. Ведучий просить інших сказати кілька слів про його певні (але тільки позитивні) якості, риси, особливості. Один учасник записує інформацію, кожну характеристику зазначаючи її автора. Таких характеристик має бути не менше 5.

Далі учасник повертається в приміщення. Його послідовно знайомлять з характеристиками і пропонують здогадатися, кому належить думка.

Ведучий фіксує співпадіння і наприкінці зачитує всі надані характеристики зазначаючи авторів. Процедура повторюється до 5-6 разів.

5. По закінченню цієї вправи проводиться «Рефлексія дня».

Заняття 3.

Мета заняття – розвиток навичок рефлексії у педагогів, емоційного інтелекту, усвідомленості педагогічної діяльності.

Зміст діяльності:

1. Заняття починається з бесіди про психологічний захист. Метою лекції є формування у педагогів уявлення про те, яким чином поведінка людини може обумовлюватись механізмами психологічного захисту.

Міні-лекція висвітлює такі важливі питання:

1) поняття психологічного захисту, як системи підтримки особистості; поведінка, яка послаблює психологічний дискомфорт і результатом якої може стати формування рис особистості; як одного зі способів взаємодії людини з навколишнім світом;

2) механізми психологічного захисту;

3) функціональне призначення психологічного захисту: зменшення негативних відчуттів від неузгодженості мотивів і амбівалентних почуттів, захист від усвідомлення небажаних і важких для сприйняття змістів, зниження тривоги й напруженості, тобто взагалі «відмежування» свідомої сфери від небажаних емоційних переживань, послаблення (знищення) деструктивних імпульсів;

2. Моделювання конфліктної ситуації «Педагог – один з батьків». Виконання даної вправи допоможе розвинути здатність до усвідомлення педагогічних проблем, шляхів їх продуктивного розв'язання; формування установки на суб'єкт-суб'єктне спілкування з батьками здобувачів освіти.

Оксанка — жвава, активна дівчинка, дещо імпульсивна та складно адаптується до умов закладу дошкільної освіти. Педагог має підозри про існування неврологічних проблем у дитини та має на меті допомогти мамі вчасно звернути увагу на наявну проблему та вчасно вжити необхідних заходів, аби

дитині стало легше адаптуватися до умов закладу дошкільної освіти і уникнути ускладнення проблем комунікації з однолітками та дорослими.

Ведучий разом з членами групи обговорюють ситуацію, записують пропозиції, вирішують - яка з пропозицій найбільш ефективна.

3. Вправа «Ім'я». Ведучий звертає увагу учасників на значення імені під час комунікації (звертання до людини на ім'я демонструє повагу до особистості, сприяє зміцненню людини як особистості, викликає зазвичай позитивні емоції, симпатію. В той час, як звернення до здобувачів освіти на прізвище свідчить про нехтування повагою до дитини задля зручності педагога. Адже прізвище призначене не для ідентифікації особистості, а для визначення приналежності особистості до певного роду.

Пропонується обговорити, як швидко запам'ятати ім'я (повторення, асоціації). Практичне завдання: учасники по черзі називають свої імена, а група називає якомога більше варіантів імені, визначає який варіант краще вживати в офіційній обстановці, дружній.

4. Ведучий звертає увагу учасників на те, що педагоги також можуть під час спілкування реагувати з огляду на власний емоційний стан та власні механізми психологічного захисту. І, якщо емоційний та психічний стан співрозмовника ми можемо лише зрозуміти і не маємо можливості суттєво на нього вплинути, то стан власної психіки це цілковито особиста відповідальність. Отже дослідження власного емоційного інтелекту стане дієвим інструментом визначення своїх точок зростання в стабілізації психічного та емоційного самопочуття.

Заняття 4.

Мета заняття – мотивація педагогів до самопізнання. Резюмування, асиміляція отриманого досвіду.

Зміст діяльності:

1. Останнє заняття тренер розпочинає пропозицією записати кілька тверджень для аналізу, з якими присутні можуть погодитись, чи не погодитись («так» або «ні»):

- 1) одну й ту ж ситуацію можна інтерпретувати по різному;
- 2) позитивне ставлення демонструється, насамперед, усмішкою;
- 3) ми висловлюємо своє ставлення через вираз обличчя, тон голосу, жести, позу тіла;
- 4) ставлення відображає ваш особистий погляд на ситуацію;
- 5) оптимістичні думки примножують приємні ситуації у житті;
- 6) емоційний стан викликаний однією ситуацією (наприклад конфлікт на роботі) може впливати на ставлення до інших ситуацій (наприклад в особистому житті);
- 7) якщо людина виявляє, що її робота приносить їй більше прикрощів ніж переваг має залишити роботу;
- 8) життєвий досвід зовсім не впливає на ваше ставлення.

Під час спільного обговорення ведучий акцентує увагу учасників, що всі відповіді вірні і кожна з них відображає лише один з кутів, під яким можна розглядати одне й те ж питання. Важливо поважати альтернативні думки, навіть, якщо тренер особисто сам їх не поділяє.

2. Ведучий пропонує учасникам заняття згадати типові конфліктні ситуації, що періодично трапляються в професійному житті педагога закладу дошкільної освіти й замислитися над їх причинами. Запитує, чи є серед учасників такі, ніколи не стикається з конфліктами у професійній діяльності? Як йому це вдається?

Далі ведучий пояснює, що для конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій дуже важливо, аби сторони дотримувалися визначеного алгоритму і пропонує ознайомитись з його етапами:

- 1) сформулювати проблему з огляду на потреби кожної сторони конфлікту;
- 2) переформулювати проблему таким чином, аби формулювання відображало потреби обох учасників одночасно;
- 3) запропонуйте кілька альтернативних рішень;
- 4) оцініть кожне рішення з позиції обох сторін рішення;
- 5) оберіть одне рішення, яке максимально задовольнить потреби всіх сторін.

Аби опанувати механізм розв'язання конфліктів за даним алгоритмом ведучий пропонує учасникам виконати вправу. Слід вигадати або пригадати якусь конфліктну ситуацію, та проаналізувати її за етапами алгоритму.

Наприклад. Батьки Маші висловили обурення через те, що одяг їх доньки забруднений після прогулянки в дитячому садку і звинуватили педагога у недбалстві під час виконання своїх обов'язків. На що вихователь запропонував батькам протягом всієї прогулянки тримати їх доньку за руку.

По закінченні проводиться обговорення, наскільки успішно група продемонструвала розв'язання конфліктних ситуацій.

3. «Рефлексія дня», підведення загальних підсумків тренінгу.

Заняття 5

Мета заняття – розвиток в учасників заняття рефлексії.

Зміст діяльності:

1. Ведучий розпочинає заняття пропозицією кожному учаснику намалювати двері, за якими ховаються їхні страхи, сподівання та сумніви.

2. Далі учасники по черзі діляться своїми фантазіями з приводу того, що знаходиться за дверима, які вони намалювали, озвучують свої почуття щодо цього. Ця вправа дає можливість висловити свої актуальні емоційні труднощі, сподівання. У когось це може бути робота зі страхами, у інших учасників з відкладеними цілями. Під час висловлення учасники можуть демонструвати свої малюнки. Інші учасники за бажанням можуть висловити свої почуття від побаченого та почутого. Ведучому важливо пильнувати, щоб учасники не нав'язували одне одному власного тлумачення.

3. Далі учасникам пропонується висловити свої думки щодо того, що їм необхідно аби те що «за дверима» перестало їх турбувати.

4. Ведучий пропонує учасникам біля малюнків дверей намалювати ключі думаючи про варіанти рішення ситуацій, які «знаходяться за дверима».

5. Рефлексія учасників.

Заняття 6.

Мета – формування усвідомлення членами групи структури діалогу, розвиток комунікативних навичок.

Зміст діяльності:

1. Ведучий пропонує учасникам заняття прослухати аудіозапис кількох діалогів. Далі запитує в учасників з яких частин на їх думку складається діалог. Доповнює та уточнює відповіді, зазначає особливості.

2. Ведучий пропонує учасникам кілька діалогів з порушеною структурою, репліки в яких подані хаотично і просить відтворити порушену структуру, аби діалог набув змісту.

3. Ведучий розповідає учасникам тренінгу про те, що виокремлюють кілька типів початкових реплік діалогу та наводить приклади:

- соціальний контакт (вітання, подяка, вибачення);
- запит інформації (питання, прохання дати певну інформацію);
- висловлення емоцій;
- наказ-вимога-прохання;
- коментування (констатація умов, в яких перебувають співбесідники).

Наступне завдання полягає в тому щоб доповнити заздалегідь підібрані діалоги першою реплікою.

4. Ведучий пропонує учасникам попрактикуватися у вмінні починати діалог. Для цього всі учасники діляться на пари. Їм пропонується наступна інструкція: «Ви йдете по коридору. Назустріч вам йде колега. Наблизившись один до одного, ви маєте зупинити та трохи поспілкуватись, аби залишити у співрозмовника приємні емоції від зустрічі.

Після виконання вправи проводиться групове обговорення.

За бажанням учасників вправу можна ускладнити ввівши додаткові передумови. Наприклад, колега кудись поспішає, чи навпаки стоїть біля вікна з сумним обличчям. Якою може бути перша фраза?

5. Рефлексія учасників.

Заняття 7.

Мета заняття – підведення підсумків тренінгу, засвоєння отриманого досвіду учасниками.

Зміст діяльності:

1. Ведучий пропонує всім учасникам розділитись на кілька груп і скласти список із 10 фактів заснованих на отриманих знаннях та досвіді під час тренінгу, частина з яких будуть правдиві, а частина – вигадані. Така вправа дасть можливість повторити отриману інформацію а також організувати невимушену атмосферу в групі.

Далі кожна команда зачитує свій список, а решта учасників плескають в долоні почувши правдиві твердження та хитають головою «ні», почувши вигадки.

2. Ведучий пропонує кожному учаснику оцінити корисність отриманих знань для себе, а також оцінити власну роботу, висловити побажання та думки про те, що та як саме можна організувати краще.

3. Наприкінці заняття ведучий пропонує кожному учаснику вигадати метафору, яка б відобразила його ставлення до всього, що відбулося на тренінгу. Аби ця метафора відбила не тільки зміст, а і емоційне забарвлення сприйняття. Наприклад: «Цей тренінг був для мене наче пазл, частинки якого склалися в картину де я впевнено розмовляю з людьми», або «Ми наче бджоли у вулику синхронізувалися одне з одним в єдиний організм», чи «Я відчуваю наче стою не пероні, а потяг на швидкості пронісся повз мене».

Ведучий наголошує, що кінець навчання у групі є початком особистісного зростання, що всі учасники можуть використовувати отримані знання для себе та іншим на користь, ефективно будуючи свої взаємини з оточуючими співробітниками і вихованцями.

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКА МІСЬКА РАДА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ
Дошкільний навчальний заклад(ясла-садок) №1
Оринінське шосе, 27Б, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл.,32300
тел. 7-64-71, e-mail: dnz1kp@gmail.com Код ЄДРПОУ 22779432
На № 37 від 15.10.20 Вих. № 01-13/216 від 16.11.2020 року

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження з теми:
**«Формування соціалізованості у старших дошкільників із загальним
недорозвитком мови в умовах інклюзивної групи»**
Наталії Володимирівни Піканової

Дослідження Наталії Володимирівни Піканової спрямоване на подолання невідповідності системи освітньо-виховного та корекційного процесів реальним практичним змінам, які відбуваються в дошкільній освіті й обумовлені впровадженням інклюзивної освіти.

Матеріали наукового дослідження «Формування соціалізованості у старших дошкільників із загальним недорозвитком мови в умовах інклюзивної групи» Н.В. Піканової, аспірантки Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України було впроваджено у освітньо-виховний процес старшої інклюзивної групи «Сонечко», Кам'янець-Подільського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №1 комбінованого типу №1 «Барвінок».

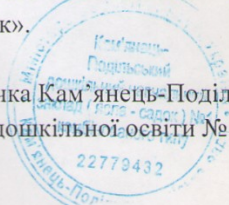
За результатами експериментального дослідження, яке проводилося з метою вивчення соціалізованості дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ в умовах інклюзивно-виховного середовища було зроблено висновки, що до сучасного стану перебування такої дитини у соціумі повносправних однолітків.

З метою підвищення ефективності роботи педагогічного складу закладу дошкільної освіти у сфері соціалізованості дитини в оточуючому її мікросоціумі, в роботі закладу були використані методичні матеріали та просвітницько-консультативні рекомендації розроблені Н.В. Пікановою, що дало реальну можливість підвищити рівень соціалізованості дітей із ЗНМ в інклюзивній групі.

Результати дослідження Піканової Н.В. свідчать про їх вагомість для теорії та практики впровадження у освітньо-виховному процесі інклюзивних груп закладів дошкільної освіти України і сприятимуть забезпеченню якості інклюзивної освіти в українському освітньому просторі.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Н.В. Піканової обговорено та схвалено на педагогічній раді фахівців Кам'янець-Подільського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №1 комбінованого типу №1 «Барвінок».

Завідувачка Кам'янець-Подільського
закладу дошкільної освіти №1



Ірина МАРУЦАК



УКРАЇНА
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКА МІСЬКА РАДА
Управління освіти і науки
Дошкільний навчальний заклад № 18

32300 м. Кам'янець-Подільський, вул. Героїв Небесної Сотні, 40 тел 5-15-08

E-mail: zirochka.dnz18@gmail.com Код ЄДРПОУ 22779314

На № _____ від _____ Вих. № 01-19/111 від 15.11.2020

ДОВІДКА

видана аспіранту Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Пікановій Наталії Володимирівні про впровадження результатів дослідження з теми «Формування соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвитком мови в умовах інклюзивної групи»

Результати дослідження з теми «Формування соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвитком мови в умовах інклюзивної групи» Наталії Володимирівни Піканової впроваджувалися у професійній діяльності педагогів Кам'янець-Подільського Дошкільного навчального закладу №18

На основі отриманих даних теоретико-експериментального дослідження Н.В. Піканової обґрунтовано актуальність дослідження соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвитком мови в нових реаліях освітнього простору.

Необхідно зазначити про те, що комплекс видів роботи з формування компонентів соціалізованості у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мови відповідає їхнім силам, здібностям і можливостям, а також сприяє практичній діяльності педагогічного складу інклюзивної групи дошкільного закладу. Цей комплекс було запроваджено під час проведення експерименту Н.В. Пікановою, а також було проведено майстер-класи для удосконалення психолого-педагогічної діяльності педагогічного складу закладу. Проведені Н.В. Пікановою консультації з педагогічним складом інклюзивної групи, втілення умов для ефективної роботи, проведені нею

майстер-класи для педагогічного складу закладу, запропонований комплекс видів роботи зі старшими дошкільниками із ЗНМ підвищують практичну вагомість дослідження. Крім цього варто наголосити, що розроблені Н.В. Пікановою пропозиції для успішного формування компонентів соціалізованості у дошкільників із ЗНМ відповідають Базовому компоненту дошкільної освіти.

Одержані результати експерименту було впроваджено в практику роботи педагогічного складу інклюзивних груп закладу.

Довідка видана для подання в спеціалізовану раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Завідувач Кам'янець-Подільського
дошкільного навчального
закладу №18



Ірина КУЛЬЧИЦЬКА



ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД (ясла-садок) № 100 «КАЗКА»
вул. Урлівська 21-В, м. Київ, 02081
тел.: (044) 290-42-75, e-mail: dnz100kazka@ukr.net

№ 17 від 14.05.20

ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження Наталії Володимирівні Піканової за темою: **«Формування соціалізованості у старших дошкільників із загальним недорозвитком мови в умовах інклюзивної групи»**

Довідка видана Пікановій Н.В. засвідчує введення у практику навчально-виховного процесу та практику професійної діяльності вихователів та помічників вихователів в інклюзивній групі Дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 100 «Казка» результатів дисертаційного дослідження за темою: *«Формування соціалізованості у старших дошкільників із загальним недорозвитком мови в умовах інклюзивної групи»*.

У дошкільному закладі на методичному засіданні, після випробування та перевірки інструментарію, який був запропонований нам Н.В. Пікановою для формування компонентів соціалізованості у дошкільників із загальним недорозвитком мови, відбулося обговорення, схвалення та його затвердження.

Педагоги інклюзивної групи у своїй діяльності послуговуються просвітницько-консультативним напрямом технології формування компонентів соціалізованості, розробленими Н.В. Пікановою, вони реалізують зміст корекційно-розвивального напрямку методики формування соціалізованості у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ та використовують рекомендації проведення навчально-виховної та корекційної роботи з дітьми із ЗНМ.

Введення результатів дослідження *«Формування соціалізованості у старших дошкільників із загальним недорозвитком мови в умовах інклюзивної групи»* в навчально-виховний процес закладу позитивно вплинуло на розширення можливостей розвитку скорішої і більш ефективної соціалізованості дітей із загальним недорозвитком мови в умовах інклюзивної групи шляхом запровадження інноваційним технологіям системи методичного забезпечення.

Довідка видана для подання до спеціалізованої вченої ради Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття наукового ступеня зі спеціальності 16.00.08.

Директор Дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 100 «Казка»



Яна ДРАЛЮК



УКРАЇНА

Донецька область

Комунальний дошкільний навчальний заклад «Ясла – садок №134 «Журавлик»

Маріупольської міської ради Донецької області»

(ДНЗ «Ясла - садок №134 «Журавлик»)

вул. Троїцька, 85 м. Маріуполь, 87547. E-mail: mardnz134@ukr.net

28.11.2020 № 110
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дослідження Наталії Володимирівні Піканової за темою: **«Формування соціалізованості у старших дошкільників із загальним недорозвитком мови в умовах інклюзивної групи»**

Дана довідка підтверджує впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою: *«Формування соціалізованості у старших дошкільників із загальним недорозвитком мови в умовах інклюзивної групи»* у освітній процес та практику професійної діяльності вихователів та помічників вихователів Комунального дошкільного навчального закладу «Ясла-садок №134 «Журавлик» Маріупольської міської ради Донецької області».

Впровадження відбулося шляхом апробації Н.В. Піканової інструментарію методики формування компонентів соціалізованості: рефлексивного та ресурсного, у дошкільників із загальним недорозвитком мови. Розроблений здобувачем інструментарій методики формування компонентів соціалізованості та технології роботи педагогів в інклюзивній групі дітей застосовують у практичній діяльності фахівці закладу.

Вихователі та помічники вихователів реалізують зміст корекційно-розвивального напрямку методики формування соціалізованості у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Педагоги інклюзивної групи у своїй діяльності послуговуються просвітницько-консультативним напрямом методики формування компонентів соціалізованості, розробленими Н.В. Пікановою.

Упровадження результатів дослідження *«Формування соціалізованості у старших дошкільників із загальним недорозвитком мови в умовах інклюзивної групи»* в освітній процес закладу сприяло розширенню можливостей розвитку скорішої і більш ефективної соціалізованості дітей із загальним недорозвитком мови в умовах інклюзивної групи шляхом запровадження інноваційної системи методичного забезпечення.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття наукового ступеня зі спеціальності 16.00.

Директор



С.І.Морозова



УКРАЇНА

Донецька область

**КОМУНАЛЬНИЙ ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
КОМБІНОВАНОГО ТИПУ «ЯСЛА-САДОК №165 «КАТРУСЯ»
МАРІУПОЛЬСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ»
(ДНЗ №165)**

вул. Київська, 74, м. Маріуполь, 87557 Тел.: (0629) 24 99 93, dnz165mariupol@ukr.net

09.06.2021 № 86
На № _____ від _____

ДОВІДКА

видана аспіранту Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Пікановій Наталії Володимирівни про впровадження результатів дослідження з теми «Формування соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвитком мови в умовах інклюзивної групи»

Результати дослідження з теми «Формування соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвитком мови в умовах інклюзивної групи» Наталії Володимирівни Піканової впроваджувалися у професійній діяльності Комунального дошкільного навчального закладу комбінованого типу «Ясла-садок №165 «Катруся» Маріупольської міської ради Донецької області»

На основі отриманих даних теоретико-експериментального дослідження Н.В. Піканової обґрунтовано актуальність дослідження соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвитком мови в нових реаліях освітнього простору.

Хочемо відзначити простоту і доступність комплексу видів роботи з формування компонентів соціалізованості у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мови для практичної діяльності педагогічного складу інклюзивної групи дошкільного закладу, які були запроваджені під час проведення експерименту Н.В. Пікановою.

Забезпечення реалізації запропанованих Н.В. Пікановою, педагогічному складу інклюзивної групи, видів роботи з старшими дошкільниками із ЗНМ та проведених нею мастеркласів для педагогічного складу закладу підвищують практичну вагомість дослідження. Крім цього

варто наголосити, що розроблені Н.В. Пікановою пропозиції для успішного формування компонентів соціалізованості у дошкільників із ЗНМ узгоджуються з Базовими компонентами дошкільної освіти.

Одержані результати експерименту було впроваджено в практику роботи вихователів, та помічників вихователів інклюзивних груп закладу.

Довідка видана для подання в спеціалізовану раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України зі спеціальності -16.00.

Завідувач Дошкільного навчального закладу №165



Світлана ЗАЙЦЕВА



У К Р А І Н А
У П Р А В Л І Н Н Я О С В І Т И
М И К О Л А І В С Ь К О Ї М І С Ь К О Ї Р А Д И
Д О Ш К І Л Ь Н И Й Н А В Ч А Л Ь Н И Й З А К Л А Д № 29
к о м б і н о в а н о г о т и п у м . М и к о л а є в а
в у л . К о л о д я з н а , 9 , м . М и к о л а ї в , 5 4 0 0 3 т е л . 2 4 - 6 3 - 1 7
E-mail: samanta-1987@ukr.net К О Д 2 4 7 8 0 5 6 3

Вихідний №89

04.12.2020р.

Д О В І Д К А

видана аспіранту Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Пікановій Наталії Володимирівні про впровадження результатів дослідження з теми **«Формування соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в умовах інклюзивної групи»**

Результати дослідження з теми *«Формування соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в умовах інклюзивної групи»* Наталії Володимирівни Піканової впроваджувалася у професійній діяльності Дошкільного навчального закладу № 29 «Саманта» комбінованого типу м. Миколаєва.

На основі отриманих даних теоретико-експериментального дослідження Н. В. Пікановою обґрунтовано актуальність дослідження соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в нових реаліях освітнього простору.

Хочемо відзначити простоту і доступність для практичної роботи діагностичного комплексу та методів роботи для педагогів з формування соціалізованості у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, які були запроваджені під час проведення експериментальної роботи Н. В. Пікановою.

Забезпечення реалізації запропонованих Н. В. Пікановою методів роботи з старшими дошкільниками із ЗНМ підвищує практичну вагомість дослідження. Крім цього варто наголосити, що розроблені Н. В. Пікановою пропозиції для успішного формування соціалізованості у старших дошкільників із ЗНМ узгоджуються з Базовим компонентом дошкільної освіти.

Одержані результати експерименту було впроваджено в практику роботи вихователів та асистентів вихователів інклюзивних груп закладу.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Завідувач дошкільного навчального закладу
№ 29 «Саманта» комбінованого типу
м. Миколаєва



А. В. Яковлева



ЧЕРНІВЕЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр № 1»
вул. Василя Аксєніна, 6, м. Чернівці, 58022, тел./факс 0(372)53-62-65 код ЄДРПОУ: 14271109
e-mail: chonrc01@ukr.net, www.cvnrc.com

09.09.2021 № 02-14/128

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою:
«Формування соціалізованості у старших дошкільників із загальним
недорозвитком мови в умовах інклюзивної групи»
на здобуття наукового ступеня зі спеціальності - 16.00

Піканової Наталії Володимирівни

Дослідження Піканової Наталії Володимирівни було спрямовано на виправлення невідповідностей у системі навчально-виховного та корекційного процесів сучасним практичним нововведенням, які мають місце у дошкільній освіті й які визначені введенням у практику інклюзивної освіти.

Матеріали наукового дослідження «Формування соціалізованості у старших дошкільників із загальним недорозвитком мови в умовах інклюзивної групи» Піканової Н.В., аспірантки Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України було впроваджено у навчально-виховний процес дошкільної групи Чернівецького обласного навчально-реабілітаційного центру № 1.

За підсумками експериментального дослідження, яке було спрямовано на вивчення соціалізованості дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мови в умовах інклюзивно-виховного середовища були зроблені

висновки стосовно сучасного стану перебування такої дитини в оточуючому її мікросоціумі однолітків.

З метою підвищення ефективності роботи педагогічного складу дошкільного відділення центру у сфері соціалізованості дитини в оточуючому її мікросоціумі Пікановою Н.В. були проведені з педагогами майстер-класи педагогічної майстерності, бесіди, що підвищило їхній професійний рівень. У роботі центру також були використані методичні матеріали та провітницько-консультативні рекомендації, розроблені Пікановою Н.В., що дало реальну можливість підвищити рівень соціалізованості дітей із загальним недорозвитком мови в дошкільній групі дітей.

Результати дослідження Піканової Н.В. свідчать про їх вагомість для теорії та практики педагогів, їх впровадження у навчально-виховному процесі інклюзивних груп дошкільних закладів України. Вони сприятимуть забезпеченню якості інклюзивної освіти в українському освітньому просторі. Результати впровадження дисертаційного дослідження Піканової Н.В. обговорено та схвалено на педагогічній нараді фахівців дошкільного закладу

**Директор Чернівецького
обласного навчально-реабілітаційного
центру № 1**



Олена Савчук

Виконавець :
Сімак К.С.

ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД №47
що знаходиться в комунальній власності
територіальної громади м. Чернівці

вул. Вінниченка, буд.1а, м. Чернівці, 58018
тел.. (0372) 4-34-23, код ЄДРПОУ №21430383
ел. пошта: zdo47cv@gmail.com

вих.№59 від 10.09.2021 року

ДОВІДКА

видана аспіранту Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Пікановій Наталії Володимирівні про впровадження результатів дослідження з теми «Формування соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в умовах інклюзивної групи»

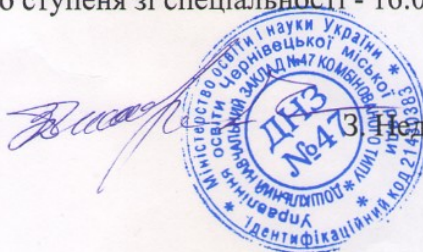
Під час експериментального дослідження з теми «Формування соціалізованості старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в умовах інклюзивної групи» у Дошкільному навчальному закладі № 47 педагогічним складом закладу запроваджувалися у роботу інклюзивної групи № 4 старшої розроблені Пікановою Н.В. комплекс видів роботи та методичні рекомендації з формування компонентів соціалізованості у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення відповідає їхнім силам, здібностям і можливостям, а також сприяє практичній діяльності педагогічного складу інклюзивної групи дошкільного закладу. Варто також наголосити, що розроблені Пікановою Н.В. пропозиції для успішного формування компонентів соціалізованості у дошкільників із ЗНМ відповідають Базовому компоненту дошкільної освіти в Україні.

Проведені Пікановою Н.В. майстер-класи для педагогів « Шляхи формування соціалізованості старших дошкільників із ЗНМ», « Робота з дітьми з особливими освітніми потребами» та бесіди під час експерименту значно підвищили їхній рівень педагогічної компетентності, що у подальшому дало значні результати у підвищенні рівня психолого-педагогічної активності педагогів та значно покращило рівень їхньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мови.

На нашу думку, такі майстер-класи для педагогів дошкільних закладів та методичні рекомендації, які були запропоновані для їхньої роботи в інклюзивних групах, принесуть велику користь під час формування соціалізованості у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мови.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття наукового ступеня зі спеціальності - 16.00.

Директор ЗДО



Чудотупова

**СПЕЦІАЛЬНИЙ ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД №37
ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ МОВИ,
що знаходиться в комунальній власності
територіальної громади м.Чернівці
СДНЗ №37 для дітей з вадами мови**

Провулок Шпитальний, буд.11, м. Чернівці, 58022,
тел. (0372)53-01-31, код ЄДРПОУ №22845258
ел. пошта: zdo37cv@gmail.com, сайт: <http://dnz37.org.ua>

16.01.2021

№-45

ДОВІДКА

видана аспіранту Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи

Ярмаченка НАПН України Пікановій Наталії Володимирівни

про проведення та впровадження результатів теоретико-експериментального дослідження з теми «Формування соціалізованості у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в умовах інклюзивної групи»

Піканова Наталія Володимирівна впродовж 2018-2020 років проводила дослідження у спеціальному дошкільному навчальному закладі № 37 для дітей з вадами мови. Дослідження мало спрямованість на розкриття закономірностей структурно-компонентного складу педагогічних процесів соціалізованості дітей старшого дошкільного віку в інклюзивній групі, в тому числі особливостей спілкування та спільної діяльності дошкільників із загальним недорозвитком мови з дорослими та однолітками, поведінкової культури, усвідомлення відношень на рівні особистого «Я» та ін.. Науковцем також з'ясувалася специфіка розуміння особистого «Я» дитини (моральні аспекти поведінки, наміри, бажання, думки, ситуативно зумовлені емоції,) в соціально-дійових та комунікативних обставинах й особливості ціннісно-сміслової регуляції подібної взаємодії.

Отримані результати стали підґрунтям для розроблення майстер-класів педагогічної майстерності, проведення бесід з педагогами та розроблення методичних рекомендацій формування компонентів соціалізованості у

дошкільників із загальним недорозвитком мови, які передбачають два напрями роботи: корекційно-розвивальний та консультативно-просвітницький, що були науково обґрунтовані та розроблені Пікановою Наталією Володимирівною. Одержані результати експериментальної діяльності Піканової Н.В. впроваджені в практику роботи закладу.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття наукового ступеня зі спеціальності – 16.00.

Директор СДНЗ № 37



Ірина Михайлюк

Ірина Михайлюк

