

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Педагогічний факультет
Кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти
на тему:

**СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ
ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В РЕАЛІЯХ ВОЄННОГО ЧАСУ**

Виконав: студент 2 курсу
групи: СРСП – 21м
спеціальності 231 Соціальна робота
Вакуленко Богдан Юрійович

Науковий керівник:
доктор пед. наук,
професор кафедри соціальної
педагогіки та соціальної роботи
Зозуляк-Случик Роксоляна Василівна

Рецензент:
доктор філософ. наук,
професор кафедри соціальної
педагогіки та соціальної роботи
Михайлишин Галина Йосипівна

Івано-Франківськ – 2025

АНОТАЦІЯ

Вакуленко Б. Ю. Соціалізація дошкільників із затримкою психічного розвитку в реаліях воєнного часу. Кваліфікаційна робота на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти, на правах рукопису. Спеціальність 231 Соціальна робота, освітня програма «Соціальна педагогіка». Івано-Франківськ, 2025.

Кваліфікаційна робота розглядає затримку психічного розвитку дітей дошкільного віку як проблему соціалізації їх у воєнний період. Для успішного досягнення поставленої мети в першому розділі здійснено аналіз теоретичних підходів проблеми соціалізації дитини із затримкою психічного розвитку; охарактеризовано особливості інтелектуального розвитку дошкільників із затримкою психічного розвитку в умовах війни; проведено аналіз досліджень процесу соціалізації дошкільних дітей із затримкою психічного розвитку. У другому розділі обґрунтовано роль засобів соціалізації дошкільників із затримкою психічного розвитку; експериментально перевірено ефективність засобів соціалізації дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Результатом нашої роботи став аналіз особливостей соціалізації дошкільників із затримкою психічного розвитку в реаліях воєнного часу та перевірено ефективність впливу засобів соціалізації дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: *соціалізація, діти дошкільного віку, дитина із затримкою психічного розвитку, заклади дошкільної освіти.*

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	8
1.1. Теоретичні підходи до вивчення проблеми соціалізації дитини із затримкою психічного розвитку	8
1.2. Характеристика інтелектуального розвитку дошкільників із затримкою психічного розвитку в умовах війни.....	14
1.3. Аналіз досліджень процесу соціалізації дошкільних дітей із затримкою психічного розвитку	24
Висновки до першого розділу.....	29
РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАСОБІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	31
2.1. Наукове обґрунтування засобів соціалізації дошкільників із затримкою психічного розвитку	31
2.2. Експериментальна перевірка ефективності засобів соціалізації дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку	38
2.3. Узагальнення та аналіз результатів експериментального дослідження.....	48
Висновки до другого розділу.....	59
ВИСНОВКИ	61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	65
ДОДАТКИ.....	70

ВСТУП

Актуальність дослідження

Актуальність дослідження соціалізації дошкільників із затримкою психічного розвитку у воєнний період зумовлена зростанням кількості дітей, які опинилися в умовах психологічного стресу, вимушеного переселення, розлуки з батьками чи втрати близьких. Такі чинники значно ускладнюють процес становлення особистості, формування базових соціальних навичок та емоційної стабільності, особливо у дітей із порушеннями психічного розвитку, які й без того потребують індивідуалізованої підтримки.

Додатковим аспектом актуальності є те, що дошкільні заклади, соціальні служби та сім'ї змушені адаптовуватися до нових реалій, шукаючи ефективні методики роботи з дітьми, які переживають травматичний досвід. У дітей із затримкою психічного розвитку спостерігається підвищена вразливість до змін середовища, що робить процес соціалізації більш складним і потребує інноваційних підходів, міждисциплінарної взаємодії та інтеграції психологічної, педагогічної й соціальної підтримки.

Не менш важливою є й перспектива майбутнього розвитку суспільства: сьогоднішні дошкільники – це завтрашні школярі та громадяни, від рівня їхньої адаптованості й соціальної включеності залежатиме не лише їхня особиста життєва траєкторія, але й якість людського потенціалу країни після завершення війни. Саме тому соціалізація дошкільників із затримкою психічного розвитку в умовах воєнного часу набуває стратегічного значення та потребує особливої уваги науковців, практиків і держави.

Щоб ефективно підтримувати таких дошкільників, потрібні чітко структуровані методичні рекомендації. Міністерство освіти і науки України розробило «Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку» (2022), які пропонують інструменти для діагностики соціальної, емоційної, мовленнєвої, когнітивної сфер, а також схему підтримки). Також Лист МОН № 1/10258-22 від 06.09.2022 «Про організацію освітнього процесу дітей з особливими потребами»

надає рекомендації щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану, зокрема про формат навчання -очно, дистанційно або змішано – з урахуванням безпекової ситуації).

Водночас, удосконалення змісту особистісно орієнтованої освіти та створення нових навчально-виховних технологій через упровадження інноваційних підходів і методів, спрямованих насамперед на подолання труднощів у дітей, які потребують спеціальної підтримки, становить основний зміст сучасної освітньої парадигми.

Специфікою нинішньої системи освіти є суттєве переосмислення її завдань і цілей. В умовах соціально-економічних трансформацій головна місія навчання не обмежується лише формуванням практичного набору необхідних навичок, а полягає у розвитку здатності до вирішення життєвих проблем, що забезпечує гармонійну інтеграцію особистості у різні сфери суспільного життя. На перший план виходить цілеспрямована та послідовна спеціальна педагогічна діяльність, яка сприяє розвитку соціальної активності, формуванню життєстійкості через набуття ключових компетентностей, що є запорукою повноцінної участі дитини з особливими потребами у соціумі.

Сучасний навчальний заклад має готувати учня до життя, враховуючи його індивідуальні можливості та потенційні перспективи розвитку. Педагогічні засоби повинні створювати умови для соціально значущої самореалізації школярів і розкриття їхнього потенціалу з метою успішного освоєння життєвого простору. Особливої актуальності набуває питання соціалізації дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, адже цей процес відбувається в них із суттєвими труднощами, зумовленими обмеженими когнітивними можливостями. Водночас ефективність соціалізації визначає не лише відтворення суспільних відносин, а й рівень комфортності та якості життя представників цієї категорії в нових соціальних умовах.

Здійснено низку досліджень, що присвячені особливостям соціалізації осіб з обмеженими психофізичними можливостями (А. Капська, Н. Макаруч, А.

та інші). Проблема соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку у широкому розумінні розглядається у працях Т. Жулковської, Н. Коломінського, та інші. Особливості процесу адаптації, зокрема соціальної, висвітлюються у дослідженнях О. Гаврилова, С. Коноплястої, Н. Павлової та інші; психологічної та соціально-психологічної – Н. Коломінського та інші.

Науковці доводять, що підвищена увага до процесу соціалізації осіб з вадами інтелекту є важливою передумовою соціального оздоровлення суспільства, тоді як труднощі цього процесу зумовлені насамперед браком чітко визначених корекційних впливів.

Окрему увагу в науковій літературі приділено соціалізації осіб з особливими психофізичними потребами. Цю проблему досліджували В. Бондар, В. Засенко, Капська, О. Таранченко, та інші. Питання соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями в широкому розумінні розглядаються у працях А. Висоцької, В. Липи, та інших дослідників.

Проблема адаптації, у тому числі соціальної, висвітлюється у працях О. Вержиковської, О. Гаврилова та інших; психологічної та соціально-психологічної адаптації – у роботах О. Проскурняк; соціально-трудової – у працях В. Бондаря, Б. Пінського та інші.

У дослідженнях В. Бондаря, С. Мирського та інших проаналізовано питання професійної підготовки та становлення учнів з інтелектуальними порушеннями. У більшості цих праць підкреслюється недостатній рівень готовності випускників спеціальних загальноосвітніх закладів до самостійного життя та визначаються можливі напрями його вдосконалення.

Водночас, здійснено психолого-педагогічні дослідження, які певною мірою розв'язують означену проблему. Їх присвячено особливостям самосвідомості та самооцінки школярів зазначеної категорії (Н. Коломінський, О. Соколова, Н. Стадненко та інші.); проявам тривожності та агресивності у дітей з вадами інтелекту, особливостям їх конфліктної та агресивної поведінки (І. Матющенко, Л. Руденко). Обґрунтовано, що посилена увага до соціалізації

осіб з вадами розумового розвитку є необхідною умовою соціального оздоровлення суспільства.

Разом із тим, рівень наукової розробленості проблеми соціалізації у сфері спеціальної педагогіки наразі не можна вважати достатнім. Попри значну кількість наукових праць та визнану актуальність цієї проблематики, вона залишається недостатньо висвітленою як у теоретичному, так і в практичному вимірі. Це стосується як дітей з особливостями розвитку загалом, так і тих, які мають інтелектуальні порушення зокрема.

Недостатня опрацьованість теми у наукових дослідженнях, поєднана з її актуальністю та необхідністю пошуку шляхів підвищення ефективності соціалізації дітей зазначеної групи, зумовили вибір теми нашого дослідження: «Соціалізація дошкільників із затримкою психічного розвитку в реаліях воєнного часу».

Мета дослідження – вивчення теоретичних основ, засад, розробка та експериментальна перевірка ефективності засобів соціалізації дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку в реаліях воєнного стану.

Завдання дослідження:

- проаналізувати теоретичні підходи до розв’язання проблеми соціалізації дитини та розкрити сутність поняття «затримка психічного розвитку» в умовах воєнного стану;
- теоретично обґрунтувати ефективні засоби соціалізації дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку;
- експериментально перевірити засоби соціалізації дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Об’єкт дослідження – процес соціалізації дітей дошкільного віку в умовах воєнного стану.

Предмет дослідження – засоби соціалізації дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах воєнного стану.

Для реалізації поставлених у дослідженні **завдань** та отримання достовірних результатів застосовано комплекс методів педагогічної науки:

– теоретичні: вивчення та аналіз наукової літератури, присвяченої проблематиці; синтез і узагальнення отриманих положень з метою уточнення ключових понять та визначення стану наукової розробленості досліджуваної проблеми;

– емпіричні: педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи); педагогічні спостереження, бесіди, анкетування, тестування та опитування;

– статистичні: використання методів математичної статистики для кількісного та якісного аналізу даних, отриманих у ході дослідження.

Практичне значення роботи. Отримані результати мають прикладний характер і полягають у розробленні, науковому обґрунтуванні та впровадженні соціально-педагогічних засобів (програми) соціалізації дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах закладу дошкільної освіти.

Апробація результатів. Основні положення дослідження були апробовані на III Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні тенденції розвитку соціальної роботи в Україні та зарубіжжі» (м. Івано-Франківськ, 2025 рік), де були представлені та оформлені у вигляді тез.

Експериментальна база дослідження. Базою дослідження був ЗДО комбінованого типу «Барвінок» м. Львова.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (61 найменування), додатків (8). Загальний обсяг роботи – 82 сторінки, з них основний текст – 64 сторінки.

РОЗДІЛ 1.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Теоретичні підходи до вивчення проблеми соціалізації дитини із затримкою психічного розвитку

Проведені численні дослідження, присвячені вивченню різних аспектів соціалізації особистості, представлені у сучасних концепціях соціалізації особистості (Н. Голованова, Н. Заверико, І. Зверєва, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко); соціально-психологічних аспектах соціалізації з урахуванням вікових особливостей (В. Абраменкова, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кон, О. Кононко, В. Кудрявцев, О. Леонтьєв, В. Мухіна, А. Петровський, Т. Рєпіна, Д. Фельдштейн); соціально-педагогічних засадах проблеми з урахуванням нової соціокультурної ситуації (Т. Алексеєнко, О. Безпалько, В. Болгаріна, Т. Василькова, М. Галагузова, І. Зверєва, А. Капська, Л. Коваль, С. Литвиненко, Л. Міщик, Л. Новікова, А. Рижанова, С. Хлеб'як, Л. Штефан, в ситуації стресу (C.L.Hanson) тощо. Однак, у вітчизняній спеціальній педагогіці та психології досліджень, присвячених вивченню питань соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, вкрай недостатньо. Хоча за останні роки українськими вченими-дефектологами виконані дослідження, пов'язані з розвитком соціальної поведінки дітей з порушеннями психофізичного розвитку (Ю. Бистрова, Віт. Бондар, О. Глоба, А. Душка, К. Островська, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Т. Скрипник, М. Супрун, В. Тарасун, І. Татьянчикова та ін.), але питання цілеспрямованого процесу соціалізації, формування у них соціальних компетенцій залишається поза увагою науковців та практиків.

Водночас у вітчизняній спеціальній педагогіці та психології недостатньо досліджень, які безпосередньо стосуються соціалізації дітей з порушеннями

психофізичного розвитку. Хоча в останні роки українські науковці-дефектологи зосереджували увагу на проблемах формування соціальної поведінки у дітей цієї категорії, зокрема: В. Бондар, О. Глоба, А. Душка, К. Островська, Т. Сак, В. Скрипник, М. Супрун, В. Тарасун та ін., однак питання цілеспрямованого процесу соціалізації та набуття соціальних компетентностей досі залишається малодослідженим як у теоретичному, так і в практичному аспектах [5; 6; 16].

Разом із тим, проблема забезпечення успішної соціалізації особистості є однією з найважливіших у сучасному суспільстві. Вирішення завдання пошуку ефективних засобів, здатних регулювати процес соціального становлення школярів, безпосередньо пов'язане з розв'язанням ключових питань виховання. Для цього необхідне глибоке усвідомлення сутності соціалізації, її змісту, специфіки перебігу на кожному етапі розвитку, механізмів і критеріїв прояву, вікових особливостей цього процесу, а також визначення чинників, які впливають на соціальний розвиток людини.

Також аналіз наукових джерел засвідчує, що питання соціалізації особистості у тій чи іншій мірі досліджували Т. Алексеєнко, Г. Андрєєва, О. Асмолов, І. Бех, О. Василенко, Л. Виготський, Н. Голованова, І. Кон, Г. Костюк, Т. Кравченко, В. Крисько, С. Курінна, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, С. Максименко, О. Малахова, В. Москаленко, А. Мудрик, Л. Орбан-Лембрик, В. Панок, Б. Паригін, І. Рогальська, Л. Столяренко та інші. Більшість із них розглядають соціалізацію як складний процес взаємодії індивіда й суспільства, під час якого людина засвоює соціальний досвід, що робить її активним суб'єктом соціальних відносин.

Водночас науковці пропонують різні підходи до трактування сутності цього феномена. Одні автори визначають соціалізацію як процес та результат соціального розвитку особистості, її входження в соціальне середовище, пристосування до нього і засвоєння соціального досвіду через оволодіння певними соціальними ролями й функціями (О. Андрієнко, В. Городяненко, В. Москаленко та ін.). Інші ж науковці підкреслюють її значення як процесу самоактуалізації та формування Я-концепції, у ході якого людина реалізує

власний потенціал і творчі здібності, водночас долаючи негативні впливи середовища, що перешкоджають її саморозвитку й самоствердженню [56].

У психолого-педагогічних дослідженнях проблема соціалізації розглядається у контексті становлення особистості (І. Бех, Л. Божович, О. Ковальов, В. Москаленко, В. Рибалка, та інші). За результатами зазначених вище досліджень, соціалізація визначається як процес формування особистості у певних соціальних умовах; засвоєння індивідом соціального досвіду, перетворення цього соціального досвіду у власні цінності та орієнтації, залучення до своєї системи поведінки тих норм і шаблонів, які прийняті у суспільстві [34, с. 33-34].

Втім, становлення неповторної, цілісної особистості не обмежується вищезазначеним змістом. Людський індивід стає суспільною істотою, особистістю, відповідно до становлення його свідомості та самосвідомості, що забезпечує процес його індивідуалізації – набуття самостійності, формування власного та індивідуального способу життя і особливого внутрішнього світу. Саме становлення самосвідомості у дитини уможливорює самодетермінацію її особистісного зростання, формування важливих особистісних якостей та властивостей, здатності до усвідомленої активності та її регуляції (О. Хохліна).

Разом із тим, розвиток унікальної та цілісної особистості не обмежується лише засвоєнням соціального досвіду. Людина стає суспільною істотою та особистістю завдяки розвитку свідомості та самосвідомості, що забезпечує процес індивідуалізації – формування самостійності, особистого способу життя та власного внутрішнього світу. Саме розвиток самосвідомості у дитини створює передумови для самодетермінації її особистісного зростання, формування ключових якостей і характеристик, здатності до усвідомленої активності та саморегуляції [56, с. 123].

Психолого-педагогічні та соціально-педагогічні дослідження підкреслюють, що соціалізація є безперервним процесом, під час якого особистість розвивається через послідовне проходження основних етапів. Засвоєння соціального досвіду відбувається поступово, у різні вікові періоди

розвитку. Водночас існують різні підходи до визначення стадій соціалізації залежно від віку, провідних видів діяльності, зокрема трудової, та ключових життєвих циклів (Г. Андрєєва, О. Андрієнко, В. Городяненко, А. Коваленко, ІВ. Ортинський, Л. Столяренко, та інші).

За основу дослідження було обрано стадії соціалізації, які умовно відповідають віковим етапам онтогенезу та особистісного розвитку людини (Л. Столяренко) і передбачають адаптацію, індивідуалізацію, інтеграцію та трудове навчання. У спеціальних навчальних закладах, зокрема в умовах дитячого садка чи школи, це конкретизується як стадія ранньої трудової підготовки. На цій стадії відбувається первинне входження дитини в професійне середовище, формування професійно значущих якостей, удосконалення трудових навичок із урахуванням індивідуальних психофізичних можливостей.

Результати аналізу наукових джерел свідчать, що соціалізація забезпечується функціонуванням певної системи механізмів – усвідомленого або неусвідомленого засвоєння та відтворення соціального досвіду. До них відносяться традиційні та стилізовані моделі поведінки, механізми соціальної ідентифікації, імітації, наслідування, конформності та рефлексії (В. Москаленко, А. Петровський, А. Мудрик та інші) \[33].

Особливості соціалізації на різних вікових етапах досліджували Г. Абрамова, О. Асмолов, Л. Виготський, О. Ковальов, А. Лазурський, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, В. Панок, М. Тарасевич та ін. Вчені підкреслюють, що кожен віковий період супроводжується специфічними змінами, психічними новоутвореннями та основними досягненнями. Становлення особистості у цьому контексті розглядається як процес узгодження індивідуальних і біологічних чинників із соціальними \[33, с 136].

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Л. Божович, Н. Голованова, І. Кон, Т. Кравченко, В. Крисько, І. Танчикова та інші) показує, що на соціалізацію впливає комплекс чинників, які визначають соціальну поведінку та активність особистості. Найбільше значення мають сім'я, школа та соціальне оточення. Особливу роль у процесі соціалізації відіграє освітній процес, зміст,

методи та організаційні форми якого здатні забезпечити досягнення поставлених цілей. Таким чином, ефективність соціалізації значною мірою залежить від педагогічного забезпечення, врахування сутності явища та специфіки його прояву у дітей, що готуються до навчання у школі [55, с. 96].

Поняття затримки психічного розвитку

Затримка психічного розвитку (ЗПР) є психолого-педагогічним поняттям, що передусім характеризує відставання у розвитку психічних функцій дитини [46, с.134].

Причинами цього можуть бути слабовиражені органічні ураження головного мозку, які можуть бути як вродженими, так і набутими в пренатальний, перинатальний або ранній постнатальний період. Також можлива генетично обумовлена недостатність центральної нервової системи. Додатковими факторами є інтоксикації, інфекції, обмінно-трофічні порушення, які призводять до легких церебральних ушкоджень або уповільнення розвитку мозкових механізмів. Внаслідок цього протягом тривалого часу у дітей спостерігається функціональна незрілість центральної нервової системи, що проявляється у нестійкості процесів збудження та гальмування, а також у складнощах формування умовних зв'язків.

Для дітей із ЗПР характерна значна неоднорідність порушених і збережених компонентів психічної діяльності, а також нерівномірність розвитку різних її аспектів [18, с.16].

У них спостерігається нижчий порівняно з однолітками рівень розвитку сприйняття, що проявляється у [47, с.66]:

1. подовженому часі сприйняття та обробки сенсорної інформації;
2. обмеженості та фрагментарності знань про навколишній світ;
3. труднощах розпізнавання предметів у незвичному положенні, а також контурних чи схематичних зображень – подібні об'єкти часто сприймаються як однакові;
4. частих помилок у впізнаванні поєднань літер або окремих елементів письма.

На етапі початку систематичного навчання у дітей із ЗПР виявляються неповноцінність тонких форм зорового та слухового сприйняття, а також недостатність планування та виконання складних рухових програм.

Відставання особливо помітне у розвитку пізнавальної діяльності, починаючи з ранніх форм мислення – наочно-дієвого та наочно-образного. Діти можуть успішно класифікувати предмети за очевидними ознаками (колір, форма), але з великими труднощами виділяють загальні характеристики, матеріал чи величину предметів, абстрагують одну ознаку, протиставляючи її іншим, або перемикаються між різними принципами класифікації. Під час аналізу предметів чи явищ вони називають лише поверхневі, незначущі ознаки, виділяючи приблизно вдвічі менше ознак, ніж їхні однолітки [18, с.56].

Ще однією характерною особливістю є знижена пізнавальна активність. Одні діти практично не ставлять запитань про навколишнє середовище, відрізняються уповільненою мовою та пасивністю. Інші проявляють інтерес лише до зовнішніх властивостей об'єктів, часто розгальмовані та багатослівні. Особливо низька пізнавальна активність спостерігається щодо об'єктів і явищ, які виходять за межі кола, визначеного дорослим [18, с. 98].

Водночас у дітей із затримкою психічного розвитку порушується поетапний контроль над виконуваними завданнями: вони часто не помічають невідповідності своєї роботи зразку та не завжди здатні самостійно виявити помилки навіть після прохання дорослого перевірити виконане. Крім того, ці діти рідко можуть адекватно оцінити власну діяльність і обґрунтувати свою оцінку, яка зазвичай має завищений характер.

Отже, аналіз наукової літератури свідчить, що соціалізація є складним і багатогранним явищем, що потребує детального осмислення її сутності, змісту, особливостей проходження кожної стадії, механізмів і критеріїв прояву, а також специфіки соціалізації на різних вікових етапах розвитку особистості та чинників, які впливають на цей процес.

1.2. Характеристика інтелектуального розвитку дошкільників із затримкою психічного розвитку в умовах війни

Особливості інтелектуальних можливостей дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Науковці встановили, що у дітей із ЗПР спостерігається знижена потреба в контактах як із ровесниками, так і з дорослими. Для них характерна підвищена тривожність щодо дорослих, від яких вони залежать. Малюки рідко виявляють бажання отримати розгорнуту характеристику власних якостей, їх цілком влаштовують узагальнені оцінки на кшталт «молодець», «хороший хлопчик», а також прості емоційні прояви схвалення – усмішка, лагідний жест, дотик. Водночас, попри те, що самостійно вони майже не звертаються по схвалення, діти надзвичайно чутливі до доброти, співчуття та теплих емоцій з боку дорослих.

У міжособистісних стосунках у дітей із ЗПР домінують найелементарніші форми взаємодії. У них фіксується зниження зацікавленості у спілкуванні з ровесниками та недостатня результативність контактів під час різних видів діяльності. Це вказує на труднощі у формуванні комунікативної компетентності та обмеженість соціальної активності в дитячому колективі [47, с. 154].

Відповідно, у дошкільників із затримкою психічного розвитку простежується низка негативних особливостей: емоційна нестійкість, слабкий самоконтроль у різних видах діяльності, схильність до агресивної та провокаційної поведінки, труднощі у пристосуванні до групових занять і спільних ігор, підвищена метушливість, швидкі зміни настрою, невпевненість у собі, наявність страхів, а також неприродність або фамільярність у стосунках з дорослими. Досить часто проявляються реакції, спрямовані всупереч волі батьків, недостатнє усвідомлення власної соціальної ролі, слабка здатність розрізняти людей та предмети, виражені труднощі у визначенні суттєвих характеристик міжособистісних відносин. Сукупність цих рис свідчить про несформованість соціальної зрілості у дітей дошкільного віку з ЗПР [18, с. 92].

Одним із характерних проявів затримки психічного розвитку у дошкільників є недостатня сформованість ігрової діяльності. У таких дітей спостерігається несформованість усіх складових сюжетно-рольової гри: тематика ігор здебільшого обмежується побутовими ситуаціями; зміст, способи комунікації та дії, а також виконання ролей є примітивними та маловиразними. Діапазон моральних норм і правил поведінки, що відтворюється у грі, надзвичайно вузький, збіднений за змістом, тому він не може забезпечити належної підготовки до навчання у школі.

Фахівці, які вивчають психологічні особливості розвитку дітей із ЗПР, підкреслюють, що значну частину практичних і розумових завдань вони здатні виконати на рівні свого віку. Такі діти можуть скористатися допомогою дорослого, усвідомити зміст картинки чи оповідання, зрозуміти умову нескладного завдання й успішно виконати його. Проте недостатня пізнавальна активність у поєднанні зі швидкою втомлюваністю істотно гальмує їхнє навчання і розвиток. Через швидку втому у дітей часто знижується працездатність, що призводить до труднощів у засвоєнні нового матеріалу, зокрема: вони не утримують у пам'яті умови завдання або речення, забувають окремі слова; допускають нелогічні помилки в письмових роботах; іноді замість вирішення задачі механічно маніпулюють числами; не можуть оцінити результат власних дій; мають вузькі уявлення про навколишній світ [47].

Дошкільники із затримкою психічного розвитку часто не здатні зосередитися на завданні й не вміють підпорядковувати свої дії правилам, які включають кілька умов. Для багатьох з них ігрові мотиви переважають над навчальними. Це поєднується зі зниженою активністю мислення, недостатністю процесів аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення, ослабленістю пам'яті та уваги. Такі вади стають очевидними для педагогів, тому вони прагнуть надати індивідуальну допомогу кожній дитині: визначають прогалини у знаннях та намагаються заповнити їх різними методами.

Клінічні та психологічні спостереження свідчать, що діти із ЗПР схильні до різких змін стану: від активності - до часткової чи повної пасивності, від

робочого настрою – до відмови від діяльності. Це тісно пов'язано як з нервово-психічним станом, так і з зовнішніми обставинами: складністю завдання, потребою виконати велику кількість роботи тощо. Подібні чинники часто виводять дитину з рівноваги, спричиняють нервові напруження й можуть надовго позбавити її працездатності.

Разом із тим у періоди відносної стабільності в діяльності дошкільників із ЗПР можна спостерігати низку позитивних сторін. Вони проявляються переважно під час виконання доступних і цікавих завдань, що потребують певних розумових зусиль у доброзичливій та спокійній атмосфері. При ЗПР характерною є резидуально-органічна недостатність центральної нервової системи, яка обумовлює нерівномірність формування психічних функцій, що своєю чергою визначає специфіку поведінки та розвитку дітей, а також вимагає особливих підходів у змісті та методах корекційного навчання [40].

Отже, розуміння особливостей розвитку дошкільників із затримкою психічного розвитку є надзвичайно важливим для вибору адекватних форм і методів педагогічного впливу. За дотримання спеціально організованих умов навчання ці діти можуть успішно засвоювати програмовий матеріал, призначений для однолітків із нормальним розвитком. У той же час умови воєнного стану істотно впливають на процес соціалізації, а тому доцільно розглянути явище тривожності як ключовий психологічний феномен.

Тривожність займає провідне місце у психологічних теоріях і дослідженнях. Ще З. Фрейд наголошував на її значенні у формуванні невротичних розладів. Наприкінці XIX ст. (90-ті роки) було висунуто гіпотезу, що тривога є наслідком нереалізованої енергії лібідо. Згодом інтерес до проблематики значно зріс, і у сучасних наукових працях поняття «тривожність» розглядається у різних аспектах та тлумаченнях.

Більшість дослідників визначають тривожність як особливий психологічний стан, що характеризується підвищеним занепокоєнням та внутрішньою напругою [4]. Водночас її трактують і як специфічне емоційне переживання, пов'язане з очікуванням небезпеки чи загрози, які людина

співвідносить передусім із власною особистістю [33, 34]. Науковці зазначають, що тривожність є одним із базових параметрів індивідуальних відмінностей: вона може бути підвищеною у випадку нервово-психічних або тяжких соматичних хвороб, а також у цілком здорових людей, які пережили психотравмуючі події [34].

Ч. Спілбергер запропонував розрізняти два види тривожності — «особистісну» та «ситуативну (реактивну)» [33]. Перша властива як відносно стабільна риса особистості та проявляється у схильності сприймати навіть безпечні обставини як потенційно загрозливі. Друга виникає як короткочасна реакція на конкретну небезпечну ситуацію і проявляється у вигляді емоційної напруги, занепокоєння та неспокою.

Тривожність може бути адекватною або неадекватною. «Неадекватна» виявляється у невпевненості, труднощах вибору, неправильній оцінці життєвих орієнтирів, що часто призводить до невротизації та психосоматичних розладів. «Адекватна поведінка та тривожність» навпаки сприяє ефективній емоційно-вольовій регуляції, мобілізує до подолання стресових навантажень та виступає важливим чинником становлення зрілої особистості.

Причини виникнення тривожності поділяються на «суб'єктивні» та «об'єктивні». До суб'єктивних відносять хибне уявлення про можливий результат події, перебільшення її значущості. Серед об'єктивних чинників вирізняють перебування в екстремальних умовах, ситуації невизначеності, фізичну чи психічну втому, тривогу за стан здоров'я, наявність психічних порушень, а також вплив лікарських засобів чи інших препаратів [37].

А. Прихожан [46] у своїх дослідженнях виявила різні варіанти переживання та подолання тривоги. «Відкрита тривожність» може мати кілька форм: гостра, нерегулярна та недостатньо контрольована, яка ускладнює діяльність; регулятивно-компенсаторна, що іноді стимулює до діяльності у звичних ситуаціях; а також так звана «культивована тривожність», пов'язана з отриманням вторинних вигод, яка з'являється переважно у підлітковому віці. «Прихована тривожність» проявляється у вигляді зовнішньої байдужості чи

удаваного спокою, що супроводжується компенсаторними реакціями: надмірною демонстрацією впевненості, уникненням проблемних ситуацій, нервовими рухами (наприклад, ходінням з боку в бік, стуканням по столу тощо).

Таким чином, тривожність як психологічне явище суперечить базовим потребам особистості – у безпеці, впевненості в собі, емоційному комфорті. Це створює значні труднощі у взаємодії з тривожними людьми: попри бажання позбутися цього стану, вони несвідомо чинять опір допомозі, не завжди розуміючи й пояснюючи причини власного внутрішнього спротиву.

Вирішальним чинником у формуванні адекватної чи надмірної тривожності виступає психотравмуюча подія, тобто будь-яка особистісно значуща ситуація або явище, що справляє патогенний емоційний вплив на психіку людини і за умови недостатнього розвитку психологічних захисних механізмів може призвести до психічних розладів [4].

До психотравмуючих належать обставини, які створюють загрозу життю чи фізичній недоторканності особи: поранення, контузії, тілесні травми; важкі медичні втручання; втрата або смерть близьких, побратимів, цивільних осіб; споглядання сцен смерті, каліцтв чи страждань; факти самогубств або вбивств тощо. Зменшення деструктивного впливу таких травматичних ситуацій та зміцнення психічного благополуччя як у період надзвичайних подій, так і після перебування в небезпечних умовах, вимагає надання психологічної допомоги й підтримки постраждалим.

Важкі життєві обставини істотно позначаються на психологічному стані дитини та її відчутті безпеки, адже вона не завжди може самостійно знайти вихід із критичної ситуації, що супроводжується сильними емоційними переживаннями. Л. Виготський увів поняття «ключового переживання», під яким розумів особливу «одиницю» взаємин дитини з навколишнім середовищем.

Фахівцям-психологам необхідно усвідомлювати, що їхня діяльність спрямована на специфічну категорію клієнтів – осіб, які постраждали від

військових дій та інших кризових подій. Серед них – діти, батьки, педагоги, які нерідко демонструють посттравматичні прояви: швидке виснаження, підвищену плаксивість, страхи, нестабільність емоцій, дратівливість, конфліктність, раптові спалахи агресивності тощо.

Те, як особистість проживає певну ситуацію, визначає її подальший вплив на розвиток. Навіть у межах однієї сім'ї та за однакових обставин діти можуть по-різному реагувати й демонструвати різні зміни у становленні, оскільки один і той самий досвід кожною дитиною сприймається індивідуально.

Психотравмуючі події є визначальним чинником розвитку тривожності та емоційних порушень, що особливо небезпечно у воєнний час. Для дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) такі ситуації мають ще більш руйнівний вплив, оскільки їхні захисні психологічні механізми є недостатньо сформованими. Переживання втрат, поранень, загрози життю чи спостереження сцен насильства здатні провокувати глибокі емоційні кризи, що ускладнює навчання, соціалізацію та розвиток.

У роботі з цією категорією дітей важливо враховувати індивідуальне сприйняття травматичних подій: навіть за однакових умов реакції та зміни у розвитку можуть бути різними. Особливої ваги набуває створення безпечного середовища, надання психологічної підтримки та формування ресурсних стратегій подолання стресу. Психолог має усвідомлювати специфіку роботи з дітьми, які поряд із типовими проявами постстресових розладів (плаксивість, тривожність, дратівливість, агресивність) демонструють додаткові труднощі, зумовлені їхнім когнітивним та емоційним розвитком.

Таким чином, у воєнних умовах психолого-педагогічний супровід дітей із ЗПР має ґрунтуватися на поєднанні емоційної підтримки, навчання навичкам саморегуляції та врахуванні особливостей ключових переживань, що визначають подальший особистісний розвиток.

На думку науковців, соціально-виховна підтримка є особливою формою діяльності соціальних педагогів, яка передбачає організацію превентивної,

психосоціальної та виховної допомоги з метою запобігання або подолання життєвих ситуацій, що негативно впливають на учнів [4].

Моделі соціально-виховного супроводу дітей, які переживають складні обставини, у практиці соціальних педагогів закладів загальної середньої освіти, за концепцією дослідниці, будуються на взаємодії дитини, соціального педагога та соціального середовища й охоплюють такі компоненти:

- цілі – створення сприятливих умов для запобігання й подолання перешкод соціалізації;
- завдання – сприяння розвитку самостійності й відповідальності, формування прагнення до самоідентичності, включення дітей у соціальні групи, стимулювання їх особистісного саморозвитку та самореалізації;
- принципи – гуманістична спрямованість соціально-педагогічної діяльності, природовідповідність і культуровідповідність, індивідуальний підхід, суб'єктність, діалогічність, взаємопідтримка, соціальна адекватність і «загартування» дитини;
- технології, які складаються з організаційно-методичних елементів (засобів, форм, методів, прийомів), а також алгоритмічного блоку, що передбачає циклічну послідовність дій:
 - а) діагностика – проведення процедур для збору інформації про умови життя дитини, її труднощі та вплив соціальних факторів;
 - б) аналіз – виявлення бар'єрів і причин їх виникнення;
 - в) конструктивний етап – розроблення проекту у співпраці з дитячими колективами, спрямованого на запобігання проблемам і складання плану дій;
 - г) реалізація – виконання проекту дитиною самостійно або за супроводу педагога;
 - д) контроль – координація та відстеження виконання проекту соціальним педагогом;
 - е) рефлексивно-оціночний етап – аналіз труднощів, визначення причин відхилень і розробка шляхів корекції [4].

І. Рогальська трактує соціально-виховний супровід як спеціальну

діяльність, що спрямована на виявлення, діагностику та вирішення індивідуальних проблем дитини задля гарантування її прав на розвиток та здобуття освіти. Науковиця підкреслює, що соціально-освітня підтримка виходить за межі лише педагогічної допомоги: вона передбачає системну взаємодію державних соціальних інституцій, органів влади й громадських організацій, які забезпечують правові, організаційні та соціальні умови для гармонійного становлення підростаючого покоління [49, с. 244].

І. Єрмаков наголошує, що соціальне виховання з залученням соціальних педагогів орієнтоване на створення сприятливого середовища для розвитку здібностей і задатків дитини, формування усвідомлених цілей, розуміння труднощів та особистісних можливостей, а також розвиток навичок подолання проблем. Результатом соціально-освітньої підтримки, за дослідницею, має стати зростання мотивації до подолання труднощів, набуття умінь самоконтролю й самодопомоги, а також здатність до розв'язання конкретних життєвих проблем [12].

В. Діанова виокремлює низку принципів педагогічної підтримки, серед яких:

1. Загальність – потреба у допомозі притаманна кожній дитині та має задовольнятися системно.
2. Суб'єктність та індивідуальність – спрямованість підтримки на розвиток особистості як активного суб'єкта.
3. Проблемність – орієнтація на вирішення конкретних труднощів дитини.
4. Пріоритет захисту прав і інтересів дитини – визнання її права на помилку та захист особистих інтересів.
5. Адресність і дозованість – надання допомоги саме тоді, коли дитина не може впоратися самотійно.
6. Співпраця та угода з дитиною – тактовне й доброзичливе ставлення дорослого, забезпечення конфіденційності.
7. Систематичність – своєчасне реагування на проблеми й прогнозування

ризиків.

8. Диференційований підхід – регулювання обсягу підтримки відповідно до потреб [7].

Аналізуючи зарубіжні концепції поширені у Великобританії. Ця модель має розвивальний характер і охоплює кілька ключових блоків.

По-перше, компонент благополуччя – допомога школярам у прийнятті рішень, підтримка у складних обставинах, виявлення дітей «групи ризику», координація роботи у шкільному середовищі та поза ним.

По-друге, програмний компонент – просвітницька діяльність, формування знань про особистісний та соціальний розвиток, проведення індивідуальних консультацій і обговорення проблемних життєвих ситуацій. Головна мета – профілактика негативних проявів у поведінці та попередження кризових станів.

Основними принципами консультування дітей, за цією моделлю, є:

- визнання дитини як активного суб'єкта розвитку;
- добровільність та згода на отримання допомоги;
- недопустимість психологічного тиску;
- пріоритетність власних рішень дитини у подоланні проблем;
- забезпечення конфіденційності в процесі консультування та після нього.

Основними напрямками консультування визначаються труднощі поведінкової сфери (прояви агресії, гіперактивність, схильність до адиктивної поведінки, залежність від алкоголю, тютюну чи наркотичних речовин тощо), а також проблеми емоційного розвитку (депресивні стани, надмірна тривожність, страхи, різноманітні фобії, схильність до суїцидальних дій тощо).

До важливих складових належать також компоненти контролю та домовленостей, які забезпечують формування єдиних ціннісних орієнтирів у шкільних колективах. Це досягається шляхом активного залучення учнів до прийняття спільних правил і рішень у межах шкільної громади.

Окрему роль відіграє компонент управління, що реалізується

координатором, закріпленим за кожним закладом освіти. Він відповідає за організацію роботи та відстеження виконання усіх елементів моделі [1, с. 8].

Таку закономірність у науковій літературі трактують як концепцію розвитку освітнього простору та освітнього середовища.

Знання специфіки психічного розвитку дітей із ЗПР має ключове значення для розуміння загальної стратегії роботи з ними. За умови забезпечення відповідних педагогічних умов навчання діти з особливостями розвитку здатні засвоювати матеріал підвищеної складності, який зазвичай орієнтований на ровесників із нормальним темпом психічного розвитку.

Отже, інтелектуальний розвиток дошкільників із затримкою психічного розвитку в умовах війни має свої специфічні особливості. Військові дії, постійна небезпека, втрата відчуття стабільності та безпеки посилюють труднощі, притаманні дітям із ЗПР: зниження пізнавальної активності, обмеженість уяви, уповільненість мисленнєвих процесів, слабкість уваги та пам'яті. Психотравмуючі обставини додатково впливають на формування когнітивних функцій, спричиняючи підвищену тривожність, емоційну нестійкість та проблеми з концентрацією, що ускладнює засвоєння знань і розвиток інтелектуальних умінь.

Водночас дослідження свідчать, що за умови створення безпечного середовища, використання корекційних методик, індивідуалізованих програм навчання й психологічної підтримки такі діти здатні демонструвати позитивну динаміку розвитку. Організація спеціальних педагогічних умов та соціально-психологічний супровід допомагають дошкільникам із ЗПР у воєнний час адаптуватися до нових реалій, долати наслідки стресових ситуацій і поступово опановувати навчальний матеріал, наближаючись до рівня ровесників із типовим розвитком.

1.3. Аналіз досліджень процесу соціалізації дошкільних дітей із затримкою психічного розвитку

На основі теоретичного аналізу проблематики дослідження та з метою перевірки на практиці педагогічних передумов соціалізації дітей старшого дошкільного віку нами було проведено констатувальний етап експериментальної роботи.

Завданням цього етапу стало практичне дослідження особливостей процесу соціалізації дошкільників 5–6 років, а також визначення ролі та впливу дорослих у становленні соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку.

Для досягнення поставленої мети необхідно було вирішити такі завдання:

1. Визначити та уточнити критерії й показники, за якими оцінюється процес соціалізації дошкільників старшого віку.
2. Відібрати відповідні діагностичні інструменти та сформувати комплексну методику, що відповідає предмету дослідження.
3. Дослідити особливості перебігу процесу соціалізації дітей 5–6 років у середовищі закладу дошкільної освіти.
4. Встановити роль і ступінь впливу дорослих на соціалізаційний процес старших дошкільників.

Виконання окреслених завдань відбувалося у межах трьох послідовних етапів:

Перший етап – підготовчий, під час якого було уточнено критерії та показники розвитку досліджуваного явища, здійснено добір і розробку діагностичного інструментарію, необхідного для аналізу процесу соціалізації дітей старшого дошкільного віку.

Важливим кроком у проведенні дослідження стало визначення критеріїв соціалізації дітей зазначеної вікової категорії.

Спираючись на попередні теоретичні узагальнення, зроблені у ході обґрунтування проблеми, до критеріїв і показників соціалізації старших

дошкільників ми відносимо такі її складові (див. Додаток А).

Для перевірки першого визначеного нами критерію – *когнітивного* – нами було проведено методику «*Інтерв'ю*» (див. Додаток Б).

Інтерв'ювання здійснювалося індивідуально з кожною дитиною. Йому пропонувалася серія запитань, структурованих за тематичними блоками: взаємовідносини, рольова поінформованість, спрямованість діяльності, орієнтація у навколишньому середовищі. Зокрема, питання, що належали до блоку «взаємовідносини», дали змогу визначити показники поведінкового критерію, серед яких – обізнаність із соціальними нормами та правилами, а також здатність налагоджувати стосунки з іншими людьми.

Подальшою методикою, застосованою для дослідження *показників когнітивного критерію*, було вивчення соціальних емоцій у дітей дошкільного віку. (див. Додаток В).

Бесіда зі старшими дошкільниками використовувалася як додатковий метод поряд з інтерв'юванням. Її застосування було спрямоване на виявлення рівня сформованості соціальних навичок дітей, їхніх інтересів і схильностей у процесі безпосередньої участі у сюжетно-рольових іграх (див. Додаток Д).

Це дало можливість виявити специфіку розуміння дітьми емоцій соціального характеру: потребу у наданні допомоги, прояви турботи про однолітків та дорослих, доброзичливість у взаєминах, почуття відповідальності. Дослідження проводилося у звичних для дошкільників умовах перебування у груповій кімнаті. Методика включала три складові: спостереження за поведінкою та різними видами діяльності дітей, а також серію запитань, поділених на дві окремі бесіди. Це дало змогу визначити рівень усвідомлення старшими дошкільниками таких соціальних емоцій, як емпатія, відповідальність, турботливість і доброзичливість, що розглядаються як показники когнітивного критерію.

Визначення показників когнітивного критерію здійснювалося за такими блоками: «рольова обізнаність» – знання про соціальні ролі; «орієнтація в навколишньому середовищі» – уявлення про різні сфери життєдіяльності.

Показники емоційного критерію, а саме ставлення дитини до однолітків та здатність самостійно знаходити вихід із конфліктних чи проблемних ситуацій, визначалися шляхом проведення бесіди. Відповіді дітей заносилися до протоколів (див. Додаток Е). На кожне запитання надавалося 30 секунд, а за відповідь дитині присвоювалася відповідна кількість балів.

Як додатковий спосіб перевірки емоційного критерію застосовувалася методика «Який Я?». Вона дала можливість зібрати інформацію про характер ставлення дошкільників до власної особистості. За своєю суттю ця методика являла собою бесіду, під час якої дитині пропонувалося обрати одну з семи характеристик, що, на її думку, найбільш точно її відображала. Вибір певної ознаки дозволяв експериментатору зробити висновок щодо рівня соціальної самоцінності дошкільника. У процесі проведення методики здійснювалося також спостереження за проявами емоцій у дітей, відзначалася аргументованість їхніх висловлювань; сама процедура відбувалася у звичних та комфортних для дошкільників умовах.

З метою дослідження *поведінкового критерію* у процесі соціалізації дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку нами було застосовано метод *спостереження*.

Програма спостереження за поведінкою та діяльністю дітей

Мета спостереження полягала у визначенні особливостей діяльності дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку, аналізі їхньої поведінки в різних соціальних ситуаціях, а також у виявленні рівня комунікативних умінь, уміння обирати партнерів для взаємодії та власної ініціативності у процесі спілкування.

Предметом спостереження виступали поведінка та діяльність дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

Об'єктом спостереження був вихователь.

Об'єкт спостереження: діти старшого дошкільного віку з особливостями психічного розвитку.

Основні завдання спостереження:

1. Виявити реальний рівень комунікації у взаємодії «дитина – дорослий» (зокрема, «дитина – вихователь», «дитина – батьки»), а також у системі «дитина – дитина» в різних обставинах життєдіяльності дошкільника у закладі освіти.

2. Окреслити характерні риси дитячої діяльності та особливості її проявів.

3. З'ясувати співвідношення між використанням дитиною засобів спілкування у вигаданих ігрових ситуаціях та у реальному середовищі.

4. Дослідити специфіку поведінкових проявів, зокрема рівень самостійності та здатність до зосередження.

Тип спостереження: за стилем – пошукове, за тривалістю – безперервне, з можливістю модифікацій у процесі діяльності.

Спосіб фіксації результатів: протоколювання (див. Додаток Е).

Друга частина комплексної методики була спрямована на вивчення ролі дорослих – педагогів та батьків – у процесі соціалізації дітей старшого дошкільного віку. Одним із методів нашого експериментального дослідження стало інтерв'ю з вихователями, запитання якого мали на меті виявити рівень обізнаності педагогів щодо проблеми соціалізації дошкільників із затримкою психічного розвитку за допомогою ігрової діяльності; визначити, які саме ігри застосовуються вихователями у практичній роботі для формування зазначеного феномену; з'ясувати, у яких видах діяльності реалізуються ігрові методи (див. Додаток Ж) У ході стандартизованого інтерв'ю застосовувалися відкриті запитання, які дали змогу отримати як необхідну інформацію, так і суб'єктивне бачення вихователя.

Подальший етап дослідження реалізовувався шляхом аналізу документації закладу дошкільної освіти, що виступав основним методом, а також за допомогою бесід з батьками. Під час вивчення документів ЗДО (річний та календарний плани, протоколи батьківських зборів) було визначено такі критерії:

1. різноманітність передбачених форм роботи з проблематики розвитку соціального інтелекту дошкільників і тематика цих заходів;

2. відображення у протоколах активності батьків (питання, зауваження,

пропозиції щодо соціального становлення дітей), а також урахування їхніх побажань у подальшій організації виховної роботи;

3. наявність у матеріалах аналізу результативності вже проведених заходів.

Додатково особливості взаємодії сім'ї та дошкільного закладу вивчалися за допомогою інтерв'ювання педагогів.

Бесіду з батьками застосували як допоміжний метод, що був спрямований на дослідження особливостей взаємодії вихователя з родиною з питань соціалізації дітей старшого дошкільного віку (див. Додаток 3).

Другий етап – констатувальний, головною метою якого стало експериментальне вивчення процесу соціалізації дітей старшого дошкільного віку та впливу педагогічних чинників на цей феномен у закладі дошкільної освіти й сім'ях вихованців із затримкою психічного розвитку. Базою проведення дослідження був ЗДО комбінованого типу «Барвінок» м. Львова.

Участь у експерименті взяли 24 старші дошкільники (12 дітей контрольної групи та 12 – експериментальної), 4 вихователі та 16 батьків.

У закладі функціонує 8 інклюзивних груп, у яких здобувають освіту діти з особливими освітніми потребами, серед них – 4 групи для вихованців із затримкою психічного розвитку.

На цьому етапі дослідження були уточнені компоненти, критерії та показники соціалізації дошкільників із ЗПР. Виучуваний феномен включав когнітивну, емоційну та поведінкову складові. Відповідно до їх змісту була розроблена комплексна методика аналізу процесу соціалізації дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Її методи передбачали роботу з дітьми, вихователями та батьками, що дало змогу отримати цінні дані не лише про рівень сформованості досліджуваного феномену, а й про значення дорослих у його становленні.

Висновки до 1 розділу

Резюмуючи все окреслене вище можна сказати, що соціалізація дитини є однією з ключових проблем сучасного суспільства. Вирішення завдання пошуку результативних засобів, які б забезпечували цілеспрямоване регулювання процесу соціального розвитку школярів, сприятиме подоланню одного з основних викликів виховної діяльності. Для цього важливо глибоко розуміти сутність поняття соціалізації, її зміст, особливості перебігу на різних вікових етапах, механізми та показники, а також урахувати фактори, що впливають на становлення особистості у процесі розвитку.

У нашій роботі ми спиралися на уявлення про етапи соціалізації, які співвідносяться з віковими періодами онтогенезу та розвитку особистості й охоплюють адаптацію, індивідуалізацію, інтеграцію та трудове навчання. У спеціалізованих закладах (зокрема дитячих садках) це конкретизується як етап початкової підготовки до трудової діяльності.

Поняття «затримка психічного розвитку» (ЗПР) у психолого-педагогічних джерелах визначається як уповільнення розвитку психічних функцій дитини, що прямо впливає на її соціалізацію. Наукові дослідження свідчать, що діти з таким порушенням виявляють меншу потребу у взаємодії як з ровесниками, так і з дорослими. У стосунках із дорослими, від яких вони залежать, часто проявляється підвищена тривожність. Зазвичай їм достатньо простих оцінних висловлювань («молодець», «хороший хлопчик») чи невербальних сигналів схвалення (посмішка, дотик), тоді як розгорнуті характеристики їхніх якостей залишаються малоцікавими. Водночас такі діти відзначаються підвищеною чутливістю до доброзичливості, співчуття та позитивного емоційного ставлення.

Урахування специфіки розвитку дітей із затримкою психічного розвитку є визначальним для побудови ефективної стратегії роботи з ними. За наявності відповідних умов навчання вони здатні засвоювати матеріал високого рівня

складності, який зазвичай пропонується дітям із типовим розвитком, що позитивно впливає на їхній соціальний розвиток.

Важливо зважати на те, що умови воєнного стану суттєво позначаються на процесі соціалізації. У цьому контексті особливого значення набуває розгляд тривожності як психологічної реакції дитини на стресові обставини, спричинені війною.

У процесі дослідження соціалізації дошкільників із ЗПР важливим кроком стало визначення критеріїв соціального розвитку дітей старшого дошкільного віку. Відповідно були виокремлені основні критерії та підібрані діагностичні методики: когнітивний (інтерв'ю, методика «Вивчення соціальних емоцій», бесіда зі старшими дошкільниками), емоційний (методика дослідження емоційної спрямованості самооцінки О. Білобрикіної), поведінковий (спостереження за ігровою діяльністю та методика взаємодії дітей у групі однолітків).

РОЗДІЛ 2.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАСОБІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

2.1. Наукове обґрунтування засобів соціалізації дошкільників із затримкою психічного розвитку

У сучасній системі освіти простежується тенденція переходу від традиційної, авторитарної моделі навчання та виховання до гуманістично спрямованої, особистісно орієнтованої. У цьому контексті спостерігається зростання зацікавленості педагогічної спільноти психологічними аспектами розвитку, а також активізація обговорення питань інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір та розроблення нових педагогічних технологій для роботи з ними.

У звітах, що відображають державну політику України, наголошується: діти, які мають проблеми зі здоров'ям, повинні отримувати від держави медико-психологічний супровід та спеціально створені умови для навчання переважно у загальноосвітніх школах за місцем проживання. Лише у виняткових випадках передбачається їхнє навчання у спеціалізованих школах-інтернатах [15]. У Законі «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я» визначаються права громадян у сфері спеціальної освіти, зокрема право на безкоштовну дошкільну, початкову загальну та базову загальну освіту. Її здобуття розпочинається у віці від шести до восьми років і здійснюється на підставі висновку психолого-медико-педагогічної комісії та з урахуванням індивідуальної навчальної програми [35].

Одним із найважливіших завдань удосконалення системи спеціальної освіти є інтеграція дітей з порушеннями розвитку у колектив їхніх здорових ровесників, а також організація корекційно-розвивального процесу таким чином, щоб навчання забезпечувало засвоєння ними державного освітнього

стандарту у ті ж або максимально наближені строки, що й дітьми з типовим розвитком [4, с.18]. У спеціальній педагогіці та психології традиційно виділяють два основні напрями здійснення корекційного впливу. Перший пов'язаний із роботою над розвитком вищих психічних функцій, другий – ґрунтується на визнанні важливості корекційної роботи через провідні та типові види діяльності дитини.

Корекційна допомога дошкільнятам із затримкою психічного розвитку надається у закладах дошкільної освіти (ЗДО) комбінованого типу, де функціонують як групи для дітей з нормальним розвитком, так і групи компенсуючого спрямування. Також така підтримка здійснюється у ЗДО загальноосвітнього типу в умовах інтегрованого навчання (разом із дітьми з типовим розвитком) за обов'язкової наявності спеціальної корекційної допомоги для вихованців з особливостями розвитку. Діти, які виховуються вдома, можуть відвідувати групи короткотривалого перебування при закладах компенсуючого або комбінованого типу.

Можливість досягнення позитивних результатів корекційної діяльності зумовила специфічний підхід до виховання й навчання дітей цієї категорії. За умови належної організації освітнього процесу дошкільники з ЗПР здатні успішно засвоїти програму дитячого садка і, у більшості випадків, продовжити подальшу освіту.

Технологія організації спеціального корекційно-розвивального виховання та навчання дітей із ЗПР у ЗДО компенсуючого та комбінованого типу передбачає дотримання таких умов:

- функціонування в закладі діагностико-консультативної служби;
- побудова освітнього процесу з урахуванням індивідуальних вікових, психофізіологічних та особистісних особливостей і можливостей дітей, що забезпечує подолання порушень інтелектуального, мовленнєвого та емоційного розвитку, а також стимулює й урізноманітнює розвиток у різних видах діяльності (ігровій, пізнавальній, трудовій, продуктивній, комунікативній);

- використання адекватних педагогічних технологій, які мають емоційно-ігрове забарвлення та прикладну спрямованість (зокрема тактильне обстеження, експериментування);
- тісна співпраця із сім'єю, що передбачає активне залучення батьків до життя закладу та їхню педагогічну просвіту;
- організація лікувально-оздоровчих заходів, які створюють необхідне підґрунтя для проведення занять, ігор та інших видів діяльності [17, с. 94].

Першим напрямом корекційної роботи є забезпечення максимальної стабілізації соматичного здоров'я дітей із ЗПР. У межах лікувально-реабілітаційних заходів застосовуються курси мануальної терапії, фізіотерапевтичні процедури, лікувальна фізкультура, масаж, інгаляції на основі трав та інші оздоровчі методики.

Другий напрям охоплює психолого-педагогічну корекцію, спрямовану на досягнення максимально можливих успіхів у розвитку дитини. Її ефективності сприяють спеціально розроблені освітні програми, які можуть гнучко адаптуватися й змінюватися в процесі навчання та виховання дошкільника [4].

Розглянемо основні напрями корекційно-розвивального навчання та виховання дошкільників із ЗПР.

Важливий підхід до вивчення соціалізації дитини з особливостями розвитку свого часу запропонував Т. Ілляшенко, який підкреслював роль спілкування дітей із соціальним оточенням як чинника корекції їхніх порушень [18, с.118].

Цілеспрямоване формування соціально-комунікативних умінь у дітей із ЗПР та створення умов для їхньої продуктивної взаємодії з оточенням виступають важливими чинниками соціалізації та компенсації порушень у розвитку таких дітей.

Без спеціально організованого навчання комунікативна діяльність у цієї категорії дітей розвивається значно повільніше порівняно з навичками та вміннями їхніх ровесників із типовим розвитком [29, с.27].

Позитивний досвід взаємодії з батьками сприяє розвитку адекватних комунікативних умінь та формуванню етичних якостей у дитини з ЗПР. Цілеспрямоване формування мовних функцій (зокрема регулюючої та плануючої), створення умов для опанування дитиною всіх складових мовної системи, різних форм спілкування, а також забезпечення повноцінних емоційних та ділових контактів із дорослими й ровесниками дає змогу ефективно вирішувати практичні завдання соціалізації дошкільника з ЗПР у сучасному суспільстві. Соціальний розвиток особистості відбувається через діяльність. У дошкільному віці провідним видом діяльності є гра, яка задовольняє різноманітні потреби дитини. У дітей із ЗПР, навіть до кінця дошкільного періоду, гра не набуває статусу провідної діяльності без спеціально організованої психолого-педагогічної корекції.

Спираючись на теорії гри Л. Виготського, А. Леонтьєва та В. Москаленко, психологи визнають використання гри як ефективного терапевтичного засобу.

Ігрова терапія виконує три основні функції: діагностичну, терапевтичну та навчальну. Терапевтична гра спрямована на подолання афективних перешкод у міжособистісних стосунках, тоді як навчальні ігри мають на меті забезпечення більш адекватної адаптації дітей [34, с.20].

Ігротерапія передбачає використання спеціальних ігор із музичним супроводом, ігор із перевтіленням, а також методів бібліотерапії, арттерапії, психодрами, казкотерапії тощо. Особливе значення має диференційований підбір сюжетної гри, що сприяє адаптації дитини до соціального середовища. Зміст гри повинен відповідати рівню розумового розвитку дитини. У грі обираються специфічні ситуації, які дитина легко розуміє та які є для неї актуальними. Під час ігрового процесу діти засвоюють навички адекватної взаємодії як із ровесниками, так і з дорослими [38, с.93].

Лялькотерапія, як складова частина ігротерапії, чинить емоційно-коригуючий вплив на дитину. Вона створює умови, за яких кожен вихованець може за допомогою художніх засобів виразити приховані переживання та

важливі для нього думки. Така форма роботи допомагає зменшити психологічну напругу, позбутися негативних емоційних станів, зміцнити психічне здоров'я й полегшити соціальну інтеграцію дітей із особливими потребами. Це відбувається завдяки гармонізації процесів особистісного становлення, розвитку самосвідомості (самопізнання, самооцінювання, самоконтролю).

Залучення театралізованих елементів у корекційний процес дає можливість подолати низку труднощів, серед яких сором'язливість, невміння налагоджувати контакт, невпевненість у власних силах. Інсценізації та спеціальні вправи не лише розширюють знання дитини й формують навички соціальної поведінки, а й активізують потребу у взаємодії з іншими людьми.

Практика роботи з дошкільниками із затримкою психічного розвитку свідчить, що нереалізовані вікові можливості у сфері емоційно-особистісного становлення негативно впливають на подальший розвиток індивіда. Тому потрібна цілеспрямована робота, аби дитина навчилася усвідомлювати власні емоційні реакції, розуміти почуття оточення (як дітей, так і дорослих), а згодом – вміти регулювати власну поведінку відповідно до ситуації.

Корекційна діяльність із розвитку емоційної сфери передбачає такі напрями:

- формування вміння звертати увагу на емоційний стан інших людей і тварин;
- оволодіння навичками правильного розпізнавання почуттів іншої особи за зовнішніми проявами;
- розвиток здатності аналізувати власні емоційні стани;
- виховання культури поведінки на емоційній основі.

Для досягнення цих завдань застосовуються різноманітні методики: імітаційно-виконавські та творчі вправи, драматизації, сюжетно-рольові ігри, розповіді й бесіди, спеціальні етюди на розпізнавання та відтворення базових емоцій, а також на формування виразності міміки, жестів, рухів і мовленн [38].

У дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку одними з найбільш поширених повторних порушень виступають мовленнєві розлади. Серед них найчастіше виявляються загальне недорозвинення мовлення (ОНР), фонетико-фонематичні вади (ФФНР), дислалія, дизартрія та інші форми мовленнєвих відхилень. Ці порушення значною мірою ускладнюють процес соціалізації, комунікативну діяльність і пізнавальну активність дитини, тому їх своєчасна та якісна корекція набуває виняткового значення.

Специфіка корекційної роботи в даному напрямі полягає в обов'язковому поєднанні практичної діяльності з використанням наочності та виразного живого мовлення педагога чи логопеда. Саме така взаємодія забезпечує більшу ефективність навчально-корекційного процесу, оскільки активізує сенсорну сферу, мислення й увагу дітей. У сучасній логопедичній практиці вже сформовано цілу систему ефективних методик, спрямованих на виправлення мовних недоліків. До них належать дихальна та пальчикова гімнастики, артикуляційні вправи, логоритміка, логопедичний масаж, методи мнемотехніки, використання елементів пісочної терапії та інші інноваційні прийоми, які сприяють розвитку мовленнєвих навичок та загальної психомоторики дитини.

Важливою складовою цілісного процесу допомоги є психологічна реабілітація, яка розглядається як система заходів, спрямованих на відновлення, компенсацію або корекцію порушених психічних функцій і станів. Вона також виконує функцію соціально-психологічної адаптації особистості дитини до конкретних умов життя та взаємодії з оточенням. Реабілітаційний процес має здійснюватися на основі низки принципів, зокрема: починатися на найраніших етапах розвитку; проводитися безперервно й послідовно до повного усунення або компенсації дефектів; реалізовуватися комплексно з урахуванням усіх аспектів психічного та соціального розвитку.

Ключове завдання психологічної реабілітації полягає у закріпленні позитивних результатів корекційно-консультаційної роботи. Це досягається через систематичне, поетапне розширення й поглиблення корекційних впливів,

що дозволяє поступово підвищувати рівень емоційної, когнітивної та поведінкової саморегуляції дітей. Саме завдяки інтеграції логопедичних, психолого-педагогічних та соціально-адаптаційних заходів забезпечується більш гармонійний розвиток особистості дошкільників із ЗПР [35].

Ефективність корекційної роботи з дитиною, яка має затримку психічного розвитку, визначається сукупністю чинників, серед яких особливе значення має педагогічна співпраця з родиною. Важливо, щоб батьки виступали активними учасниками корекційно-розвивального процесу, вірили у потенційні можливості своєї дитини та позитивні результати спеціального навчання і виховання. Необхідною умовою є поширення серед батьків спеціальних психолого-педагогічних знань, формування довіри до фахівців та готовност до партнерства у спільній справі допомоги дитині із ЗПР [26].

Основними напрямками психолого-педагогічного супроводу родин є:

- діагностика, корекція та профілактика повторних відхилень у психічному розвитку дитини;
- створення умов для задоволення освітніх потреб дитини та організація корекційно-розвивальних занять;
- надання батькам необхідної інформації щодо особливостей розвитку дитини, формування педагогічної культури та підвищення психолого-педагогічної компетентності;
- активне залучення батьків до педагогічного процесу.

Психолого-педагогічний супровід сімей дітей із ЗПР передбачає широке застосування інтегрованих форм взаємодії всіх зацікавлених учасників – батьків, педагогів та інших спеціалістів, які спільними зусиллями забезпечують ефективність освітнього й виховного процесів [4]. Під час вибору стратегії корекційно-розвивального навчання важливо створювати спеціально організовані педагогічні умови, що забезпечують ефективну взаємодію дитини з дорослими. До таких умов належать:

- налагодження емоційного контакту між дорослим і дитиною;
- правильне формулювання та подання освітньо-виховних завдань;

– добір оптимальних способів передачі дитині соціального досвіду (спільна діяльність, наслідування, виконання дій за зразком, використання мовної інструкції).

Зазначені напрями роботи набувають корекційної значущості лише за умови системного формування різних видів діяльності дошкільника. Виконання поставлених завдань стає можливим у процесі організації життєвого простору дитини з ЗПР, який має бути насиченим позитивними емоціями, різноманітними видами активності, а також збагаченим інтелектуальними та соціальними ресурсами найближчого оточення.

Отже, соціалізаційна робота з дітьми, що мають затримку психічного розвитку, спрямовується на формування навичок конструктивної взаємодії з оточенням, підготовку до шкільного навчання і, зрештою, на успішну адаптацію до умов життя в сучасному динамічному та мінливому світі. Реалізація цього завдання вимагає створення спеціальних педагогічних умов як у родині, так і в закладах освіти.

2.2. Експериментальна перевірка ефективності засобів соціалізації дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку

В межах формувального етапу експериментального дослідження було розроблено та реалізовано систему роботи, що була націлена на сприяння процесу соціалізації, підвищення рівня соціального інтелекту дітей дошкільного віку у звичних для них умовах життєдіяльності та професійної майстерності вихователів щодо забезпечення цього процесу.

Завдання формувального етапу експерименту:

Для дітей дошкільного віку:

– розширити усвідомлення дитиною власної ролі у подоланні життєвих труднощів, які можуть виникати, та навчити знаходити різні варіанти

розв'язання проблемних ситуацій;

- ознайомити дітей старшого дошкільного віку з основними соціальними функціями й ролями, що притаманні людині в суспільному житті;

Для педагогів-вихователів:

- підвищити рівень професійної підготовленості вихователів щодо формування соціального інтелекту в дітей 5–6 років;

- формувати вміння обирати та ефективно застосовувати ігрові методики у процесі розвитку соціального інтелекту старших дошкільників.

Задля реалізації першочергового завдання, а також для розширення практичного досвіду дітей у сфері соціальної взаємодії та стимулювання їхньої пізнавальної активності, було використано низку спеціально створених ситуацій. У процесі моделювання проблемних ситуацій ми прагнули чітко виявити перед дітьми інформаційно-пізнавальну суперечність, викликати інтерес до пошуку нового знання, а також поставити їх у такі обставини, де доступні пізнавальні труднощі спонукали б до активної пошукової діяльності.

Наприклад, дітям пропонувалася наступна ситуація: *«Одного дня у дитячому садку вихователька попросила Юлю та Таню полити кімнатні рослини. Дівчатка одразу погодилися, проте вже за кілька хвилин забули про свою обіцянку й побігли бавитися з іншими дітьми. Наступного ранку, коли вони знову прийшли до садочка, вихователька поцікавилася: «Дівчатка, чи поливали ви вчора квіти?». Юля й Таня відповіли: «Так!». На що педагог із подивом промовила: «Дивно, адже якщо ви це зробили, то чому квіточка на*

столі зів'яла?». Почувши ці слова, вихованки збентежилися та почервоніли».

Для з'ясування й вирішення поставленої проблеми дітям були запропоновані запитання: *«Чи зрозуміла вихователька, що дівчатка повелися нещиро?», «Як правильніше було б учинити Юлі та Тані?», «Що б ви зробили, опинившись у подібній ситуації?»*. Щоб спрямувати дітей на пошук правильного розв'язання та активізувати їхні розумові зусилля, педагог застосовував додаткові запитання, які стимулювали мислення дошкільників.

Окрім цього, акцентувалася увага на особливостях взаємин між учасниками ситуації, а саме: умінні аргументувати свої дії, відчувати співпереживання, виявляти співчуття й милосердя, дотримуватися чесності, поваги та правдивості. Наприклад, інша ситуація, що мала на меті навчити дітей діяти, враховуючи совісність і здатність до емпатії, була такою: *«Батьки подарували Дарині гарну ручку. Наступного дня дівчинка принесла її до садочка, але випадково загубила. Ручку знайшов хлопчик Діма – її однокласник. Проте він залишив знахідку собі й нікому не сказав про неї. Дарина засмутилася й проплакала цілий день, але хлопчик не звернув на це жодної уваги»*.

У процесі розв'язання цієї проблемної ситуації акцент робився на мотивах учинків та їх наслідках: *«Чому Сергійко вчинив саме так? Як йому варто було діяти?»*. Це дозволяло дитині не лише висловити схвалення чи осуд поведінки, а й зрозуміти її суть, визначити причину дій хлопчика та пояснити її. Подібні завдання сприяли формуванню позитивних моделей поведінки,

розвитку навичок аналізу людських учинків. Обговорення таких прикладів мало на меті викликати у дітей прагнення наслідувати у власній поведінці добрі вчинки ровесників та позитивних героїв.

Для ознайомлення старших дошкільників із провідними соціальними ролями людини в суспільстві, розширення їхнього світогляду та вдосконалення вмінь налагоджувати контакти у різних життєвих обставинах була розроблена система інтегрованих занять під спільною тематикою – *«Театр життя»*.

Так, заняття *«Разом веселіше»* мало на меті показати дітям переваги співпраці, пояснити значення соціальних понять «разом» і «поруч», підкреслити важливість взаємин між людьми у процесі різноманітної діяльності. Основний акцент робився на формуванні вміння працювати у колективі, надавати взаємодопомогу та складати певний алгоритм спільних дій. Для зацікавлення дошкільників використовувалася проблемна розповідь, сюжет якої був близький і зрозумілий дітям. У ній йшлося про те, як вихователь запропонував вихованцям разом виготовити аплікацію і що з цього вийшло. Поставлене запитання: «Подумайте, хто з дітей став переможцем і чому?» стимулювало дітей до пошуку правильного вирішення ситуації.

Обговорення варіантів відповідей допомагало не лише знайти вихід із проблемної ситуації, але й створювало умови для вільного висловлення думок, гіпотез та аргументацій. Це, у свою чергу, сприяло розвитку вміння вербалізувати власні міркування й почуття. Розв'язання завдання завершувалося залученням дітей до колективної творчої діяльності

(виготовлення аплікації «Зимовий ліс»), що забезпечувало практичне закріплення отриманих знань та переконувало вихованців у правильності власних висновків щодо поставленого проблемного запитання.

Заняття «Усі діти різняться між собою» – його головне завдання полягало у формуванні в старших дошкільників розуміння суті соціальної ролі особистості; наголосі на тому, що кожна конкретна роль вимагає певних обов'язків і залежить від життєвих умов. Щоб підвести дітей до усвідомлення цього положення, було роз'яснено, що в різних ситуаціях і перед різними людьми людина виступає в різних ролях. Навчальний процес розпочався з бесіди, під час якої дітям запропонували поміркувати над питаннями: що нас об'єднує; які риси нас відрізняють; ким одночасно може бути доросла людина (наприклад, вихователь, мама, тато).

Потім для дітей організували гру *«Хто ти?»*. Під час її проведення ми зауважили, що не всі учасники повністю усвідомили рольову природу своєї поведінки, тому наступним кроком стало пояснення необхідності встановлення взаємин між людьми, які виконують різні ролі. Для цього обрали казку *«Лисичка та Журавель»* – на прикладі її сюжету роз'яснили існування зобов'язань і правил, яких варто дотримуватися. Практична частина заняття полягала у інсценізації твору: дітям запропонували «приміряти» ролі персонажів, зокрема старшим дошкільникам дали завдання перевтілитися в Лисичку і попросити вибачення у Журавля, що також сприяло розвитку комунікативних навичок.

Бесіда «*Дівчинка й хлопчик*» була спрямована на виділення статевих ознак у поведінці та пояснення їхнього значення під час налагодження контактів між представниками різних статей.

Практична реалізація передбачала застосування дітьми набутого знання, умінь та переживань у конкретній соціально-рольовій діяльності. Особливу увагу приділяли ігровій формі, бо саме в грі виникають ситуації, що потребують від дітей комплексу розумових дій – продумати, проаналізувати, порівняти й зробити висновки.

Загальна мета реалізується через виконання таких завдань:

- навчати дітей узагальнено розуміти ігровий задум, планувати його реалізацію, формулювати основні завдання гри та передбачати способи їх вирішення; звертати увагу на дії партнерів, порівнювати їх із власними, передбачати і узгоджувати спільні рольові дії та оцінювати їхні результати;

- формувати вміння узгоджувати ролі з різним змістом (наприклад, вихователь – вчитель), подібні ролі (вихователь – помічник вихователя), а також ті, що не пов'язані безпосередньо (вихователь – шофер);

- ефективно використовувати набуті знання та досвід у поведінці та мовленні, вдало взаємодіяти з батьками, вихователями та ровесниками, орієнтуючись на встановлені правила взаємодії; самостійно визначати ігрові положення та діяти відповідно до них у ході сюжетної гри;

- враховувати інтереси партнерів у спільній ігровій діяльності, захищати власні потреби, бути об'єктивним під час розв'язання конфліктних або

суперечливих ситуацій та навчатися поєднувати власні інтереси із завданнями колективної гри;

– усвідомлено підбирати прості іграшки, матеріали, предмети-замінники та предмети уявного призначення для створення насиченого ігрового середовища, яке забезпечує реалізацію особистих та спільних планів ігрової діяльності й передбачає варіативність та спонтанність дій.

З метою закріплення навичок поведінки «у межах» обраних ролей, встановлення рольових взаємин, дотримання правил спільної діяльності та розвитку сюжету ігрової діяльності на основі раніше засвоєних знань про професії, були організовані такі види дитячих ігор:

Гра *«На будівництві»* спрямована на ознайомлення дітей із різними будівельними професіями: архітектор, інженер, муляр, бригадир. Знайомство починається з ролі архітектора, який створює креслення майбутнього будинку за допомогою лінійки, слідкує за організацією роботи та сумісними діями будівельників; інженер контролює своєчасність виконання завдань; тракторист-бульдозерист готує котлован для будівництва; електрозварники з'єднують панельні блоки; шофери доставляють цеглу. Після завершення роботи всі діти беруть участь у наведенні порядку на ігровому майданчику.

Гра *«Вузол зв'язку»*: старші дошкільники знайомляться з важливістю і різноманіттям професій, що функціонують на підприємстві зв'язку: сортувальників, листонош, приймальників телеграм, клієнтів. Так, сортувальники розкладають поштову кореспонденцію й розміщують її у

відповідних комірках із номерами. Листоноша доставляє поштові відправлення до організацій та установ. Інші учасники гри виконують ролі відвідувачів пошти: купують конверти й листівки, кидають їх у поштову скриньку, відправляють телеграми. По завершенні роботи працівники впорядковують приміщення.

Гра «*Магазин*»: відбувається розподіл обов'язків між продавцями та покупцями. Покупець цікавиться наявністю певних товарів, уточнює ціну, здійснює оплату та дякує за обслуговування. Продавець, у свою чергу, уточнює, що саме хоче придбати клієнт, у якій кількості, за потреби зважає товар, повідомляє про його вартість, пропонує асортимент.

Гра «*Бібліотека «Знайко»*»: центральна роль належить бібліотекарю. Він розкладає книжки, стежить за їх станом, рекомендує відвідувачам літературу відповідно до їхніх інтересів, вносить дані у формуляр – прізвище читача та назву книги. Також повідомляє термін повернення літератури, радить, де краще читати – у залі чи вдома. Відвідувачі чемно поводяться, розповідають бібліотекарю про свої захоплення.

Гра «*Лікарня*»: розподіляються ролі лікаря й медичної сестри. Лікар уважно вислуховує скарги пацієнта, проводить огляд: перевіряє серце, легені, горло, визначає недугу та призначає лікування. Медсестра записує дані хворого, вимірює температуру, робить необхідні маніпуляції: ін'єкції, обробку й перев'язку ран. У випадку надзвичайної ситуації, наприклад аварії, організовується виїзд швидкої допомоги – водій та медсестра вирушають на

виклик, надають першу допомогу та транспортують пацієнта до лікарні.

Гра *«Аптека»*: роль провізора полягає у продажу медикаментів та прийомі оплати за них. Клієнти звертаються із запитаннями щодо наявності ліків: таблеток, розчинів, ін'єкцій. Аптекарь пропонує те, що є у наявності, надає поради, продає препарати, пояснює, як користуватися гірчичниками, вимірювати температуру чи лікувати ангіну. Після закінчення роботи фармацевт протирає полиці та вітрини.

Отже, використання системи сюжетно-рольових ігор сприяє соціалізації дітей старшого дошкільного віку з особливостями психічного розвитку (5–6 років). Завдяки ним відпрацьовуються такі важливі критерії, як уміння втілювати роль через ігрового персонажа, налагоджувати доброзичливі стосунки, дотримуватись правил поведінки у колективі, координувати дії та інтереси, організовувати діалог, встановлювати контакти, підпорядковувати поведінку соціальним нормам, розвивати сюжетну лінію гри, передбачати вихід із проблемних ситуацій, оволодівати загально-пізнавальними діями (класифікація, синтез тощо), а також формувати навички контролю та оцінювання власних дій і дій партнерів.

Системна робота з педагогами передбачала проведення таких заходів:

Лекція на тему *«Соціально-рольова діяльність дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема»* (див. Додаток І).

Метою було поглиблення професійних знань вихователів щодо сутності понять «соціальна роль» та «соціально-рольова діяльність».

Педагогічний ринг *«Ігрова діяльність дошкільників: аспекти творчості»*.

Завданням виступало вдосконалення управлінських умінь педагогів у процесі організації творчих ігор дітей.

Педагогічна рада у формі ділової гри *«Ігрова діяльність як провідний чинник соціального розвитку дошкільників»* (див. Додаток К).

Її мета полягала у спрямуванні колективу ЗДО на засвоєння знань щодо ефективного використання ігрової діяльності для забезпечення соціального

становлення старших дошкільників.

Таким чином, у межах формувального етапу педагогічного експерименту було реалізовано програму, спрямовану на розвиток соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Враховуючи те, що рівень професійної підготовленості вихователів значною мірою визначає результативність формування соціального інтелекту у дітей старших груп ЗДО, нами були укладені дві пам'ятки для педагогів.

Пам'ятки вихователям із розвитку соціального інтелекту у дошкільників із ЗПР

1. Демонструйте зразки бажаної поведінки. Це має бути постійним у будь-яких соціальних ситуаціях. Коли дитина бачить, що педагог налаштований на дружні стосунки, спільно шукає шляхи вирішення конфліктів, ділиться власними емоціями та враженнями, формується позитивний психологічний клімат, що сприяє наслідуванню дій і вчинків вихователя.
2. Організуйте творчі завдання з відображенням себе та ровесників. Запропонуйте дітям намалювати власний образ і образ товаришів, а також пояснити, які риси вони цінують у собі та в інших.
3. Стимулюйте прояви взаємодопомоги серед дітей, формуючи позитивний досвід колективної підтримки.
4. Доручайте дітям відповідальні завдання. Надавайте можливість виконувати різні колективні справи, що розвиватиме самостійність і впевненість у власних силах.
5. Встановлюйте разом із дітьми норми поведінки. Організуйте обговорення правил для дитсадка, групової кімнати, майданчика чи ігор. Формулюйте їх так, щоб вони сприяли формуванню дружніх взаємин.
6. Використовуйте приклади з реального життя та з ігрових ситуацій, коли порушуються норми поведінки, для пояснення наслідків таких дій.
7. Підтримуйте колективні ігри, спрямовані на розвиток доброзичливих стосунків, взаємоповаги та співробітництва між дітьми.
8. Формуйте здатність до співпереживання. Заохочуйте дітей допомагати

тим, хто цього потребує. Запровадьте практику «помічника дня», закріплюючи відповідальність за різними вихованцями.

9. Привчайте до відповідальності. Хваліть дітей за добрі справи, підкреслюйте їхню значущість для всієї групи.

10. Системно працюйте над правилами поведінки. Постійно обговорюйте їх, пояснюйте можливі наслідки недотримання та наочно демонструйте їх у діяльності.

11. Аналізуйте проблемні ситуації разом із дітьми. Моделюйте приклади асоціальної поведінки, обговорюйте їхні результати та стимулюйте пошук альтернативних рішень.

Рекомендації вихователям для організації співпраці з батьками щодо впливу на процес соціалізації, розвитку соціального інтелекту в дошкільників

1. Залучайте родину до процесу співпраці, спрямованої на створення сприятливого мікроклімату в дитячому колективі, що є важливою умовою успішної соціалізації вихованців.

2. Вивчайте особливості виховання дитини в конкретній сім'ї з різних позицій, аби забезпечити реалізацію індивідуального підходу.

3. Організуйте спільні заходи за участю батьків, формуючи у них розуміння вихователя як партнера і помічника у соціальному розвитку дитини.

4. Збагачуйте педагогічний досвід дорослих членів сім'ї, сприяйте вдосконаленню їх педагогічної культури, виховного такту та розуміння процесів соціалізації дітей 5–6 років.

5. Формуйте довіру батьків до колективу ЗДО. Для цього важливо дотримуватися педагогічного такту, демонструвати доброзичливість, повагу, а також власні позитивні професійні й особистісні якості.

6. Спрямовуйте родину на позитивні взаємини з вихователем та дитиною, створюючи у батьків впевненість у високому рівні професійної компетентності педагогів. Доцільно дотримуватися такої послідовності:

- підкреслюйте позитивні риси дитини, уникаючи скарг навіть у разі небажаної поведінки;
- інформуйте батьків про ті прояви розвитку малюка, які не завжди можна помітити в сім'ї: успіхи в діяльності, ознаки дружелюбного спілкування, особливості психологічного розвитку, статус у групі;
- заохочуйте діалог із родиною з метою отримання відомостей про поведінку дитини вдома, уникаючи порівняльних оцінок із дитсадковим середовищем;
- здійснюйте узгоджені дії у вихованні особистісних якостей, надаючи батькам консультативну допомогу у взаємодії з дитиною.

Отже, з метою підвищення ефективності процесу соціалізації та розвитку соціального інтелекту дошкільників із затримкою психічного розвитку в умовах звичної для них діяльності, а також для вдосконалення професійної майстерності вихователів, нами була розроблена й апробована цілісна система роботи. Вона включає: серію інтегративних занять «Театр життя», добірку сюжетно-рольових ігор для дітей старшого дошкільного віку, лекцію «Соціально-рольова діяльність дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема», педагогічний ринг «Творчі ігри дошкільників», педагогічну раду «Гра як важливий засіб розвитку дітей», а також пам'ятки для вихователів ЗДО щодо розвитку соціального інтелекту вихованців.

2.3. Узагальнення та аналіз результатів експериментального дослідження

Констатувальний етап як етап дослідницької роботи мав на меті дослідження процесу соціалізації, визначення рівнів соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Здійснювалася процедура дослідження за допомогою скомпонованої комплексної методики, до складу якої входили кілька модифікованих нами діагностичних процедур. Вони дозволили з'ясувати особливості досліджуваного явища у дітей 5-6 років та виявити у них рівні його сформованості. Розглянемо більш детально отримані відомості.

Так, за допомогою *методики «Інтерв'ю»*, яка включала низку запитань, тематично об'єднаних за блоками (взаємовідносини, рольова обізнаність, діяльнісна спрямованість, орієнтування в навколишньому) було вивчено зміст знань опитаних про соціальні явища та виявлено їх розуміння.

Аналіз результатів проведеної методики свідчить, що більшість дітей контрольної групи (58%) та експериментальної групи (62%) не вміють налагоджувати стосунки з оточенням, не орієнтуються в нових ситуаціях, неохоче вступають у взаємодію з іншими. Замість планування своєї поведінки у новій ситуації дитина уникає її вирішення.

Пояснення своєї відповіді викликало в окремих респондентів труднощі. Так, на запитання «Чи хочеться тобі допомагати іншим?» 72,7% КГ та 68,7% ЕГ дітей дали ствердну відповідь. Проте на запитання «Що саме ти хочеш робити для них?» 22,3 % КГ та 31,3% ЕГ респондентів взагалі нічого не відповіли. Діти розуміють необхідність допомагати іншим, але чим саме вони можуть бути

корисні, в чому може проявитися їхня допомога, не знають. Окремі діти на поставлене запитання давали таку відповідь: «Батьки говорять, що це не моє діло», «Ти ще маленький». Такі відповіді свідчать про те, що дорослі обмежують участь дитини у спільній діяльності, прояви його активності та самостійності,

хоча ці аспекти є важливими для формування соціальної компетентності дошкільника.

Щодо орієнтування в соціальних ролях, то 18,5% дітей КГ та 14,4 % ЕГ показали високий рівень, 48,2% КГ та 50% ЕГ- середній, 33,3 % КГ та 35,6 % ЕГ - низький рівень. Ці результати свідчать про те, що діти мають недостатній рівень знань про соціальні ролі людей, які їх оточують та свої власні, припускаються помилок. Аналізуючи відповіді на запитання «Хто ти для мами, тата, бабусі, дідуса, брата (сестри)?», ми отримали такі дані: 18,5 % КГ та 21,4% ЕГ дітей не відповідали взагалі або відповідали неправильно, 45,5% дошкільників КГ та 53,7% ЕГ – намагалися давати правильну відповідь, але припускалися помилок, 36 % дітей КГ та 24,9 % дітей ЕГ дали правильну відповідь.

На запитання «Хто ти в автобусі, в магазині, в садочку?» 30,1 % КГ та 34,4 % дітей ЕГ відповіли неправильно або зовсім не відповідали, 50,3 % КГ та 53,3% ЕГ – припускалися помилок, 19,6 % КГ та 12,3% ЕГ – давали правильну відповідь.

Отже, все-таки більшість дітей не орієнтується у власних соціальних ролях. Тому необхідно забезпечити умови, за яких розширюватимуться знання дитини про рольову сутність особистості, збагатиться досвід її рольової взаємодії.

Щодо дитячої діяльності, то низький рівень мають 25,4 % КГ та 31,6% ЕГ респондентів, середній рівень володіння діяльністю – 46,5% дітей КГ та 44,4% ЕГ. Як правило, дітей захоплює сам процес, вони не визначають послідовності своїх дій, не ставлять мети, в них переважає ігровий характер діяльності. На запитання «Чим ти любила/любиш займатися більш за все?» діти відповідали: «гратися», «малювати» (переважно дівчатка), «стрибати», «робити зарядку» (як правило, хлопчики), а це свідчить про те, що привабливими для дітей є ігрова, зображувальна, фізична діяльність.

Проаналізувавши одержані результати, ми дійшли висновку, що більшість респондентів мають низький та середній рівні за всіма блоками методики.

Для кращого унаочнення результати цієї методики занесли до таблиці

2.3.1

Таблиця 2.3.1

Розподіл респондентів за рівнями сформованості (методика «Інтерв'ю»)

№ блоку	Блоки	Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
			Кількість	%	Кількість	%

			дітей (12)		дітей (12)	
	<i>Взаємовідносини</i>	Високий	2	21,5%	2	17,4%
		Середній	6	49,3%	6	51%
		Низький	4	30,2%	4	28,8%
	<i>Рольова обізнаність</i>	Високий	2	18,5%	3	21,4%
		Середній	6	45,5%	6	53,7%
		Низький	4	36%	3	24,9%
	<i>Діяльнісна спрямованість</i>	Високий	4	30,1%	4	34,4%
		Середній	6	50,3%	6	53,3%
		Низький	2	19,6%	2	12,3%
	<i>Орієнтування в навколишньому</i>	Високий	4	28,1%	3	24,9%
		Середній	5	46,5%	5	44,4%
		Низький	3	25,4%	4	31,6%

У ході дослідження було визначено три основні рівні сформованості соціальних емоцій у дітей старшого дошкільного віку: високий, середній і низький.

Високий рівень характеризується усвідомленням дитиною соціально прийнятних норм і правил поведінки, умінням співпереживати, проявляти турботу, доброзичливість, відповідальність і допомагати іншим. Такі діти легко налагоджують контакт з однолітками, дотримуються домовленостей і здатні адекватно реагувати на емоційні стани інших.

Середній рівень відображає часткове розуміння сутності соціальних емоцій і вибіркове їх проявлення. Діти цього рівня переважно знають, як потрібно поводитись у соціальній ситуації, однак не завжди можуть самостійно реалізувати набуті знання в поведінці без підказки дорослого.

Низький рівень вказує на недостатню сформованість соціальних емоцій. Такі діти рідко виявляють емпатію, доброзичливість чи відповідальність, часто діють імпульсивно, не враховуючи почуття інших, і потребують постійного зовнішнього контролю з боку дорослих.

Підтвердження наведених раніше висновків простежується у результатах, отриманих за методикою «дослідження соціальних емоцій». Зокрема, діти 5–6 років виявляють достатній рівень обізнаності та розуміння відмінностей у таких якостях, як турботливість, готовність допомогти, доброзичливість і

відповідальність, а найважливіше – проявляють ці риси у власних учинках і діяльності. Результати отримано під час дослідження за методикою «Вивчення соціальних емоцій». Так, 19,5 % дітей контрольної групи (КГ) та 15,2 % експериментальної групи (ЕГ) виявили високий рівень розуміння та прояву соціальних емоцій у власній поведінці. Помітно більша частка учасників – 31,8 % КГ та 36,4 % ЕГ – демонструє знання й певне розуміння означених емоцій, однак застосовує їх у діях і спілкуванні лише епізодично. Водночас значна кількість дітей – 48,7 % у КГ та 43,0 % у ЕГ – недостатньо розрізняють такі якості, як турботливість, доброзичливість і відповідальність, і здатні дотримуватися їх лише під контролем дорослих. Для наочнішого відображення результатів дослідження вони були подані у графічному вигляді (див. рис.2.3.1).

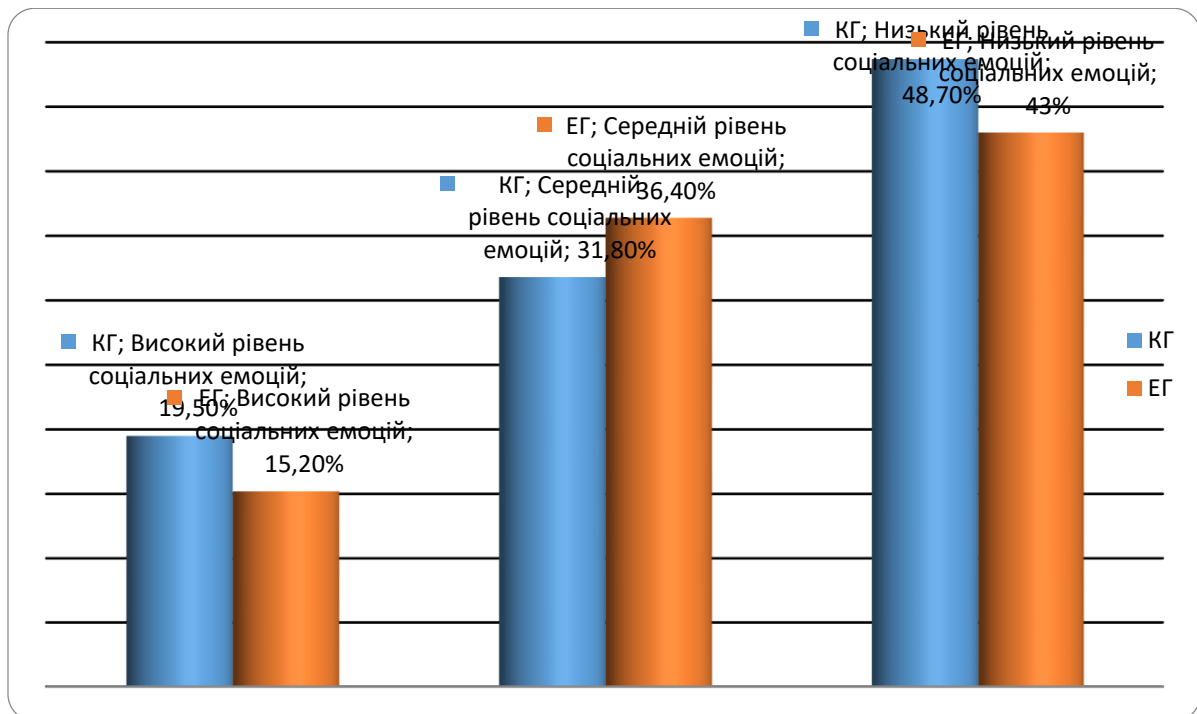


Рис. 2.3.1. Соціальні емоції дітей 5-6 років за рівнями сформованості

У ході дослідження було визначено три основні рівні сформованості соціальних емоцій у дітей старшого дошкільного віку: високий, середній і

низький.

Високий рівень характеризується усвідомленням дитиною соціально прийнятних норм і правил поведінки, умінням співпереживати, проявляти турботу, доброзичливість, відповідальність і допомагати іншим. Такі діти легко налагоджують контакт з однолітками, дотримуються домовленостей і здатні адекватно реагувати на емоційні стани інших.

Середній рівень відображає часткове розуміння сутності соціальних емоцій і вибіркове їх проявлення. Діти цього рівня переважно знають, як потрібно поводитись у соціальній ситуації, однак не завжди можуть самостійно реалізувати набуті знання в поведінці без підказки дорослого.

Низький рівень вказує на недостатню сформованість соціальних емоцій. Такі діти рідко виявляють емпатію, доброзичливість чи відповідальність, часто діють імпульсивно, не враховуючи почуття інших, і потребують постійного зовнішнього контролю з боку дорослих.

Отже, рівень розвитку соціальних емоцій у дітей 5–6 років визначає їхню здатність до конструктивної взаємодії з оточенням, впливає на формування морально-етичних якостей і подальшу соціалізацію особистості.

Переважна частина дітей (близько 64%) продемонструвала сформовані соціальні навички – уміння узгоджувати власні дії з діями однолітків, поводитися доброзичливо й відповідально. При цьому приблизно 46% дошкільнят надають перевагу ролі лідера у спільній діяльності, 54% – задовольняються другорядними ролями, тоді як близько 6% залишаються лише спостерігачами ігрового процесу.

Під час проведення бесіди з дітьми старшої групи з'ясовано, що всі опитані (100%) беруть участь у театралізованих іграх. Більшість із них – близько 92% – надають перевагу іграм-драматизаціям, створеним за мотивами відомих казок, тоді як приблизно 8% дітей виявляють здатність самостійно вигадувати сюжети для власних постановок. Аналіз відповідей на запитання «Яких героїв: з негативними чи позитивними рисами тобі подобається

імітувати?» уможливили нас стверджувати, що значній частині вибірки (87%) подобається імітувати персонажів зі схвалюваною поведінкою. 13% 6-річних респондентів із задоволенням наслідують негативних героїв, тому що це доволі весело, а тому розвеселяє.

Під час розігрування ігор важливе значення має рівень комунікативної культури дітей. Приблизно 57% вихованців зазначили, що вміють розподіляти ролі між однолітками мирно, без конфліктів. Натомість у 43% опитаних виникають певні труднощі під час цього процесу, адже більшість прагне отримати провідні ролі. У таких випадках діти погоджуються з порадами дорослих – вихователів або батьків.

На запитання «Чи можеш ти легко ввійти в роль і зіграти одну із запропонованих?» лише близько 8% дітей відповіли ствердно. Решта (92%) зазначили, що здатні відтворювати лише окремі ролі, не завжди почувуючись упевнено під час гри.

Для детальнішого з'ясування особливостей когнітивного критерію було здійснено аналіз результатів за *емоційним критерієм* дослідження. Виявлено, що позитивне самосприйняття як соціальної особистості притаманне лише приблизно одній п'ятій учасників (КГ – 18%, ЕГ – 22%). Майже половина дітей (КГ – 48%, ЕГ – 46%) демонструють амбівалентне або невизначене ставлення до себе. Водночас близько третини респондентів (КГ – 34%, ЕГ – 32%) мають негативне самоствавлення у соціальному контексті. Узагальнені результати подано у вигляді діаграми (рис. 2.3.2).

Як свідчать результати, серед дітей переважають ті, хто має неоднозначне або суперечливе ставлення до себе як до члена дитячого колективу, що негативно позначається на рівні сформованості їхнього соціального інтелекту у старшому дошкільному віці.

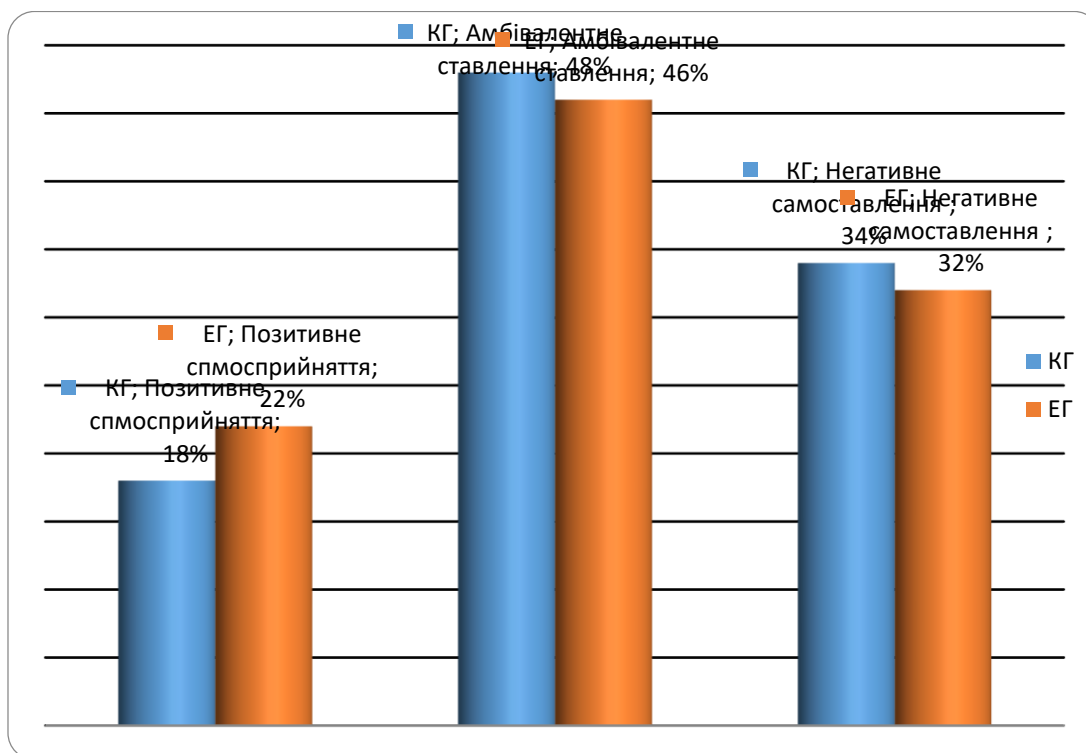


Рис 2.3.2. Поділ дітей дошкільного віку із різним сприйняттям себе як соціальної особистості

Наступним етапом дослідження стало спостереження за діяльністю та поведінкою дітей у процесі гри й спілкування, що відображало показники поведінкового критерію. У ході спостереження були зафіксовані такі очікувані позитивні зміни: діти впевнено почуваються серед однолітків, уміють встановлювати взаємини, активно беруть участь у розподілі ігрових ролей, іграшок, матеріалів та атрибутів, проявляють ініціативність, готовність допомогти іншим, доводять розпочату справу до кінця, дотримуються правил поведінки, адекватно реагують на зауваження та інструкції дорослих, поведуться ввічливо.

Серед *негативних проявів* відзначено: порушення норм поведінки, відсутність бажання допомагати, незавершеність виконуваних дій, нетерплячість, пасивність або, навпаки, надмірне прагнення до головних ролей, а також невічливість у спілкуванні.

З метою глибшого вивчення особливостей поведінки та діяльності дітей їм пропонувалися спеціальні доручення. Спостерігаючи за процесом їх

виконання, можна було простежити прояви окремих показників сформованості соціальної компетентності за визначеними критеріями:

- когнітивний – рівень обізнаності дитини, уміння застосовувати набуті знання, виявляти інтерес до нового;
- поведінковий – здатність підпорядковувати власні дії поставленому завданню, доброзичливість, уважність, якість виконання доручення, реакція на вказівки дорослого, особливості стилю поведінки;
- емоційний – уміння приймати доручення, адекватно реагувати на ситуацію, дотримуватися мовленнєвого етикету під час спілкування.

Було також проведено методику «Поведінка у групі однолітків», результати якої свідчать, що близько 8% дітей не завжди адекватно виконують узятую на себе соціальну роль. При цьому приблизно 17% респондентів виявили готовність виступати в ролі лідера, а 33,7% – намагаються бути подібними до більшості, прагнучи не вирізнитися серед однолітків. Близько 21,2% дітей дотримуються своїх обов'язків і прийнятих ролей, тоді як решта – приблизно 29% – відчують невпевненість і не завжди знають, як діяти у певних соціальних ситуаціях серед дітей. Здійснивши аналіз результатів за різними методиками на констатувальному етапі експерименту, ми змогли отримати узагальнені компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Визначимо узагальнені характеристики дітей із різними рівнями розвитку соціального інтелекту. На основі зазначених критеріїв та їх показників виділено три рівні сформованості соціального інтелекту дошкільників: високий, середній та низький.

Високий рівень свідчить про те, що дитина має достатні знання про різні сфери життя, виявляє допитливість і позитивне ставлення до навчання. Вона знає соціально прийняті норми і правила поведінки та намагається їх дотримуватися, вільно спілкується з оточенням, адекватно оцінює себе, активно

залучається до різних видів діяльності, планує свої дії та доводить розпочате до кінця. Дитина здатна переносити набуті знання у нові ситуації, слухає співрозмовника, реагує на інформацію адекватно, має зв'язне, змістовне мовлення з багатим словником, володіє мовленнєвим етикетом і може оцінювати власні та чужі вчинки.

Середній рівень характеризує дитину, яка має базові знання про сфери життєдіяльності, але не завжди проявляє інтерес до нового. Вона знає правила поведінки, але іноді їх ігнорує, рідко проявляє ініціативу у спілкуванні, може мати завищену самооцінку. Під час діяльності така дитина потребує підтримки дорослого, намагається виконувати завдання за заданим алгоритмом, виконує переважно другорядні ролі у грі, проявляє самостійність лише в окремих видах діяльності. У спілкуванні інколи діє імпульсивно, не завжди адекватно реагує на інформацію, потребує підказок під час розповіді, але намагається дотримуватися норм мовленнєвого етикету.

Низький рівень свідчить про те, що дитина має загальні знання про навколишній світ і взаємини з людьми, але не дотримується правил поведінки, не вміє домовлятися та узгоджувати дії з однолітками. Її самооцінка занижена, у діяльності потрібен постійний контроль дорослого. Дитина легко відволікається, не доводить розпочату справу до кінця, іноді проявляє ініціативу, проте не знаходить адекватних способів її реалізації, не проявляє самостійності у спілкуванні. Мовлення уривчасте, словниковий запас обмежений, знання про культуру спілкування базові.

Отже, нами проведено класифікацію дітей 5–6 років за рівнями розвитку соціального інтелекту. Було визначено три рівні його сформованості у старших дошкільників: високий – 23% у КГ та 18% у ЕГ, середній – 47% у КГ та 45% у ЕГ, низький – 30% у КГ та 36% у ЕГ. Ці показники свідчать про їхній вплив на процес соціалізації дітей.(див. табл. 2.3.2).

Таблиця 2.3.2

Рівень розвиненості у дошкільнят із ЗПР соціального інтелекту
(констатувальний етап)

Рівні розвиненості соціального інтелекту	Контрольна група (%)	Експериментальна група (%)
Високий	23,2 %	18,1%
Середній	47,8 %	45,3 %
Низький	30%	36,6 %

Отже ми бачимо, що дослідження показало, у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку спостерігаються різні рівні сформованості соціального інтелекту – високий, середній та низький. Переважна частина дітей має середній або низький рівень, що обмежує їхню здатність до ефективної взаємодії з однолітками та дорослими. Отримані результати підкреслюють необхідність подальшої цілеспрямованої роботи щодо розвитку соціальних навичок і підтримки соціалізації таких дітей.

Здійснюючи реалізацію системної роботи на формуальному етапі дослідження, що була націлена на сприяння процесу соціалізації, підвищення рівня соціального інтелекту дітей дошкільного віку у звичних для них умовах життєдіяльності та професійної майстерності вихователів щодо забезпечення цього процесу. Після розширення практичного досвіду дітей у сфері соціальної взаємодії та стимулювання їхньої пізнавальної активності, шляхом використання низки спеціально створених ситуацій. У процесі моделювання

проблемних ситуацій було виявлено дітям інформаційно-пізнавальну суперечність, викликаючи інтерес до пошуку нового знання, а також вони опинилися у таких обставинах, де доступні пізнавальні труднощі спонукали б їх до активної пошукової діяльності нами було отримано наступні результати.

Результати дослідження соціального інтелекту на контрольному етапі за рівнями його сформованості у старших дошкільників із ЗПР соціального інтелекту: високий – 23,9% у КГ та 24,2% у ЕГ, середній – 48,2% у КГ та 50,2% у ЕГ, низький – 27,9% у КГ та 25,6% у ЕГ. Ці показники свідчать про їхній вплив на процес соціалізації дітей.(див. табл. 2.3.3).

Таблиця 2.3.3

Рівень розвиненості у дошкільнят із ЗПР соціального інтелекту
(контрольний етап)

Рівні розвиненості соціального інтелекту	Контрольна група (%)	Експериментальна група (%)
Високий	23,9 %	24,2%
Середній	48,2 %	50,2 %
Низький	27,9%	25,6 %

Отже отримані показники на контрольному етапі засвідчують, що поставлені завдання нами на формувальному етапі дослідження досягнуто, а саме: розширено усвідомлення дитиною власної ролі у подоланні життєвих труднощів, які навчають дітей старшого дошкільного віку знаходити різні варіанти розв'язання проблемних ситуацій і ознайомлено їх із основними соціальними функціями й ролями, що притаманні людині в суспільному житті. Рівень сформованості соціального інтелекту в середньому у дітей дошкільного віку із ЗПР в ЕГ змінився з 63,4% на 74,4% , коли в КГ тільки з 71% на 72,1%.

Висновки до другого розділу

У практичній роботі з соціалізації дітей із затримкою психічного розвитку психологи та педагоги рекомендують активно використовувати гру як терапевтичний та корекційний засіб, спираючись на теоретичні основи гри. Ігрова терапія виконує три основні функції: діагностичну, терапевтичну та навчальну, що дозволяє одночасно оцінити рівень розвитку дитини, надати психоемоційну підтримку та сформувати необхідні навички. До ігротерапії відносяться спеціальні ігри з музичним супроводом, ігри з перевтіленням, бібліотерапія, арттерапія, психодрама, казкотерапія та інші форми, причому зміст гри повинен відповідати віковому та розумовому рівню дитини.

Важливо підбирати такі ігрові ситуації, які будуть зрозумілі та актуальні для дитини. Лялькотерапія, як одна із форм ігротерапії, надає емоційно-корекційний вплив, допомагає долати хворобливі переживання, укріплює психічне здоров'я та сприяє соціальній адаптації дітей із обмеженими можливостями. Цей метод стимулює гармонізацію розвитку особистості, покращує самопізнання, формує адекватну самооцінку та навички саморегуляції.

Психологічна реабілітація розглядається як комплекс заходів, спрямованих на відновлення, корекцію чи компенсацію порушених психічних функцій та станів, а також на адаптацію особистості до соціального середовища. В рамках формувального етапу експериментального дослідження було створено та впроваджено систему заходів, спрямованих на розвиток соціального інтелекту та соціальної компетентності дітей у звичних для них умовах.

Реалізація цієї системи сприяла формуванню позитивних соціальних навичок, умінь аналізувати поведінку оточення та наслідувати позитивні моделі поведінки. Обговорення конкретних ситуацій під час занять стимулювало у дітей бажання застосовувати отримані знання на практиці, коригувати власну поведінку та враховувати почуття інших.

Таким чином, для оптимізації процесу соціалізації та підвищення рівня соціального інтелекту дітей із ЗПР була розроблена інтегрована система роботи. Вона включала серію занять інтегративного змісту «Театр життя», сюжетно-рольові ігри, лекційне заняття «Соціально-рольова діяльність дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема», педагогічний ринг «Творчі ігри дошкільників», педагогічну раду «Гра як важливий засіб розвитку дітей», а також розроблені пам'ятки для вихователів щодо розвитку соціального інтелекту.

Додатково, у процесі реалізації системи особлива увага приділялась індивідуальному підходу до дітей, врахуванню їхніх інтересів, потреб та особливостей психічного розвитку, що сприяло кращій інтеграції дітей у групову діяльність. Методика передбачала поетапне підвищення рівня соціальної компетентності через поєднання різних видів ігрової та навчальної активності, що формувало цілісне уявлення про соціальні ролі та норми поведінки.

Крім того, велике значення надавалось підготовці та підвищенню кваліфікації вихователів, оскільки ефективність корекційної та соціалізаційної роботи значною мірою залежала від рівня їхньої професійної майстерності та вміння адаптувати педагогічні методики до особливостей кожної дитини. Це забезпечувало системність і комплексність підходу до розвитку соціального інтелекту та соціальних навичок дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

ВИСНОВКИ

Таким чином аналіз наукових джерел показує, що на процес соціалізації впливає комплекс чинників, котрі передбачають обставини, які визначають її соціальну поведінку та активність. Найбільше значення мають сім'я, школа, спілкування з оточуючими.

1. У теоретичних підходах до проблеми соціалізації дітей дошкільного віку наголошується на необхідності комплексного впливу на формування соціальних навичок, моральних та емоційних якостей. Соціалізація розглядається як процес засвоєння дитиною соціальних норм, правил поведінки та ролей у дитячому колективі, що забезпечує її успішну взаємодію з оточенням і подальшу адаптацію до соціального середовища. Педагогічні та психологічні теорії підкреслюють важливість використання інтерактивних методів, ігрових форм діяльності та індивідуалізованого підходу, що враховує особливості кожної дитини.

Проблема соціалізації у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) потребує особливої уваги, оскільки ці діти мають обмеження у пізнавальних, емоційних та поведінкових сферах, що ускладнює їхню взаємодію з однолітками та дорослими. Під ЗПР розуміють комплекс порушень, які проявляються у сповільненні психічного розвитку дитини порівняно з нормою за віком, зокрема у мовленні, мисленні, соціальних навичках і саморегуляції. Такий стан потребує спеціалізованих корекційних та розвивальних програм, що сприяють адаптації та інтеграції у соціальне середовище.

У сучасних умовах воєнного стану соціалізація дітей дошкільного віку з особливими потребами ускладнюється додатковими чинниками: нестабільністю умов життя, зміною місця проживання, психологічними травмами та стресом. Ці фактори можуть посилювати прояви затримки психічного розвитку, погіршувати емоційний стан дитини та її здатність до соціальної взаємодії. Тому соціально-педагогічні та психологічні заходи мають бути адаптовані до нових реалій, включати емоційну підтримку, безпечне ігрове середовище та розвиток навичок саморегуляції.

Отже, вирішення проблеми соціалізації дошкільників, зокрема дітей із ЗПР, потребує інтегрованого підходу, що поєднує педагогічні, психологічні та соціальні засоби. Теоретичні положення свідчать про ефективність ігротерапії, сюжетно-рольових ігор, арт- та лялькотерапії для розвитку соціальних навичок, формування емпатії та позитивного самосприйняття. Особлива увага має приділятися індивідуальному підходу, підтримці емоційного здоров'я та створенню безпечного соціального середовища, що є критично важливим в умовах воєнного стану.

Визначено особливості розумового розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах воєнного стану. Згідно з результатами дослідження, у дітей із ЗПР знижена потреба у спілкуванні як з однолітками, так і з дорослими. Спостерігається підвищена тривожність у взаємодії з дорослими, від яких вони залежать. Діти рідко прагнуть отримати розгорнуту оцінку своїх якостей, зазвичай задовольняються загальними відгуками на кшталт «молодець» або «хороший хлопчик». Водночас, хоч ініціатива у зверненні за схваленням майже відсутня, вони чутливі до проявів ласки, співчуття та доброзичливого ставлення. У сфері особистісних контактів переважають прості взаємодії, спостерігається низька потреба у спілкуванні з однолітками та обмежена ефективність взаємодії у всіх видах діяльності.

Розуміння особливостей розвитку дітей із затримкою психічного розвитку є надзвичайно важливим для формування адекватного підходу до роботи з ними. За умов дотримання специфічних педагогічних вимог такі діти здатні опановувати навчальний матеріал високого рівня складності, розрахований на дітей із нормальним розвитком, що позитивно впливає на процес їхньої соціалізації.

Отже, знання специфіки розвитку та психоемоційного стану дітей із ЗПР дозволяє будувати ефективну систему соціалізації, що враховує їх індивідуальні особливості, рівень тривожності та вплив зовнішніх стресових факторів, включаючи умови воєнного стану. Такий підхід сприяє формуванню адаптивних навичок, розвитку соціального інтелекту та успішній інтеграції у

колектив.

2. Теоретичний аналіз проблеми соціалізації дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку свідчить про необхідність комплексного підходу, який поєднує педагогічні, психологічні та ігрові методи. До ефективних засобів соціалізації належать: інтегративні заняття, сюжетно-рольові ігри, ігротерапія, лялькотерапія, арт- та казкотерапія, які сприяють розвитку соціальних навичок, емпатії, здатності до співпраці та саморегуляції. Теоретичні дослідження підтверджують, що адаптація цих методів до індивідуальних особливостей дитини підвищує ефективність процесу соціалізації та формування соціального інтелекту.

Урахування психологічних характеристик дітей із ЗПР, зокрема їх підвищеної тривожності та потреби в підтримці дорослого, дозволяє створити безпечне та стимулююче середовище для навчання та взаємодії з однолітками. Теоретичні положення підкреслюють важливість системності та послідовності впливу соціальних педагогів і психологів, що забезпечує розвиток комунікативних, морально-етичних та соціальних компетенцій, необхідних для успішної інтеграції дітей у соціальне середовище.

3. Для проведення дослідження ефективності засобів соціалізації дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку були визначені відповідні критерії та підібрані методики. За когнітивним критерієм використовувалися: інтерв'ю з дітьми, діагностична методика «Вивчення соціальних емоцій» та бесіди зі старшими дошкільниками; за емоційним критерієм – методика емоційної спрямованості самооцінки; за поведінковим критерієм – спостереження за поведінкою дітей у ігровій діяльності та методика «Поведінка в групі ровесників».

Реалізація розробленої системи сюжетно-рольових ігор була спрямована на підтримку процесу соціалізації та формування соціального інтелекту дітей 5–6 років із затримкою психічного розвитку. Зокрема, вона включала розвиток таких умінь, як: втілення рольового образу через конкретного персонажа, встановлення доброзичливих взаємин, адекватна поведінка у дитячому

колективі, узгодження дій і інтересів, організація діалогічної взаємодії, встановлення контакту, дотримання загальноприйнятих правил, розвиток сюжету гри, прогнозування розв'язання проблемних ситуацій та оволодіння загальними розумовими діями (синтез, класифікація тощо).

Для ефективного сприяння соціалізації та оптимізації рівня соціального інтелекту дітей із ЗПР у звичному для них середовищі було розроблено та апробовано комплекс заходів. До нього увійшли інтегративні заняття «Театр життя», серія сюжетно-рольових ігор для дошкільників, лекційне заняття «Соціально-рольова діяльність дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема», педагогічний ринг «Творчі ігри дошкільників», педагогічна рада «Гра як важливий засіб розвитку дітей», а також розроблені пам'ятки для вихователів ЗДО щодо розвитку соціального інтелекту дітей дошкільного віку.

Завдяки комплексному використанню цих методів та інтегративних заходів вдалося створити умови для ефективної соціалізації дітей дошкільного віку із ЗПР, розвитку їхніх комунікативних та когнітивних навичок, формування емоційної стійкості та позитивної взаємодії з однолітками та дорослими. Систематична робота педагогів та психологів забезпечує послідовний розвиток соціального інтелекту та сприяє успішній інтеграції дітей у дитячий колектив.

Аналіз результатів контрольного етапу засвідчує, що застосовані нами засоби соціалізації дітей дошкільного віку із ЗПР на формувальному етапі дослідження засвідчили свою ефективність і сприяли досягненню розширення усвідомлення власної ролі у подоланні життєвих труднощів, які навчають дітей старшого дошкільного віку знаходити різні варіанти розв'язання проблемних ситуацій і ознайомлено їх із основними соціальними функціями й ролями, що притаманні людині в суспільному житті. Рівень сформованості соціального інтелекту в середньому у дітей дошкільного віку із ЗПР в ЕГ змінився з 63,4% на 74,4% , коли в КГ тільки з 71% на 72,1%.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєнко Т. «Я – соціальне» та «Я – індивідуальне» в соціалізації особистості. *Шлях освіти*. 2019. № 4. С. 7–9.
2. Архипова С. Розвиток соціального досвіду особистості в умовах школи. *Соціальна педагогіка : Теорія і практика*. 2020. № 1. С. 4–8.
3. Бєленька Г. Сучасна дитина і соціум. *Дошкільне виховання*. 2019. № 2. С. 3–6.
4. Боякова Н. Ю. Клінічна та психолого-педагогічна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку. *Корекційна педагогіка*. 2021. № 2. С. 17–20.
5. Голованова Н. Ф. Соціалізація та виховання дитини. Допомога для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2024. 272 с.
6. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2019. № 7-8. С. 12–14.
7. Діанова В. І. Роль соціалізації в системі допомоги дітям-сиротам з обмеженими можливостями здоров'я. *Виховання і навчання дітей з порушеннями розвитку*. 2018. № 5. С. 53–56.
8. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / за ред. А. М. Богуш. Луганськ : Альма-матер, 2019. 368 с.
9. Джексон О. В. Соціальне виховання дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурного середовища недільної школи : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.05. К., 2018. 21 с.
10. Докторович М. Компетенція та компетентність особистості: аналіз наукових джерел. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2020. № 4. С. 21–33.
11. Дошкільна педагогіка. Навчальний посібник / Т. І. Поніманська та інші. Київ : Академвидав, 2016. 456 с.
12. Єрмаков І. Г. Життєтворчі компетенції особистості : практ.-зорієнт. посіб. Х., 2017. 242 с.

13. Життєва компетентність особистості : наук.-метод посібник / За заг. ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ : Богдана, 2013. 453 с.
14. Затримка психічного розвитку в дітей: методичні рекомендації / уклад. Т. Д. Ілляшенко, М. В. Рождественська. Київ : ІЗМН, 2019. 95 с.
15. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / Упорядники К. Л. Крутій, Н. В. Погрібняк. [4-те видання. доп]. Запоріжжя : ТОВ «Ліпс» ЛТД, 2021. 336 с.
16. Закрепіна А. Соціальний розвиток дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2019. № 11. С. 72–79.
17. Закрепіна А. Психолого-педагогічний супровід сімей, що виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я. *Дошкільне виховання*. 2019. № 4. С. 94–101.
18. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей: причини виникнення та корекція./ Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій (голова) та ін. К.: Контекст, 2020. 336 с.
19. Кислякова Ю. М., Ковалець І. В. Соціально-емоційний розвиток дітей дошкільного віку і інтелектуальною недостатністю. *Виховання і навчання дітей з порушеннями розвитку*. 2018. № 3. С. 15–22.
20. Коломийченко Л. В. Концепція і програма соціального розвитку дітей дошкільного віку. Київ , 2020. 59 с.
21. Капська А. Й. Формування життєвої компетентності у дітей 6-7-річного віку : метод. реком. до провед. тренінгу для вихователів дошк. навч. закл. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 76 с.
22. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч.-метод. посіб. К.: Світоч, 2019. 208 с.
23. Кононко О. Л. Життєва компетентність – стратегія дошкільного виховання. *Дошкільне виховання*. 2019. № 5. С. 5–6.
24. Кононко О. Л. Розвинена особистість як гарант життєвої компетентності. *Початкова школа*. 2021. № 3. С. 23–25.

25. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника Київ , 2021. 137 с.
26. Кононко О. Перехідний період: самовизначення, зміна орієнтирів і пріоритетів. *Дошкільне виховання*. 2018. № 1. С. 2–6.
27. Кузьменко В. І. Соціальна компетентність дошкільнят : особливості, показники та шляхи розвитку. *Дошкільне виховання*. 2021. № 9. С. 15–19.
28. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії. *Вища освіта України*. 2014. № 3. С. 34–35.
29. Локтева Е. В. Зміст роботи по формуванню соціально-комунікативних навичок у старших дошкільнят із затримкою психічного розвитку. *Виховання і навчання дітей з порушеннями розвитку*. 2017. № 3, С. 27–31.
30. Малятко : програма виховання дітей дошкільного віку / відповідальний редактор З. П. Плохій. К., 2019. 199 с.
31. Мастюкова Е. М., Мастюкова А. Г. Сімейне виховання дітей з відхиленнями в розвитку : навчальна допомога для студ. виш. навч. закладів / за ред. В. І. Селіверстрова. Київ , 2013. 408 с.
32. Марченко І. Засоби розвитку вербальної творчості у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 2024. № 1. С. 37–39.
33. Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку. [Електронний ресурс]. Режим доступу URL:<https://numo.mon.gov.ua/storage/app/media/Docs/Pages/metodichni-rekomendaciyi-shchodo-viznachennya-osvitnih-trudnoshchiv.pdf> (дата звернення 15.02.2025).
34. Москаленко В. В. Соціальна психологія: Підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 2015. 624 с.
35. Москаленко В. В. Соціалізація особистості: монографія. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.
36. Омеляненко А. Розповіді-роздуми за моделями. *Дошкільне виховання*. 2020. № 3. С. 8–11.
37. Орбан-Лембрік Л. Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн. 1:

Соціальна психологія особистості і спілкування. К.: Либідь, 2014. 576 с.

38. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : навч.-метод. посібник / За заг. ред. Г. С. Тарасенко. К.: Видавничий дім «Слово», 2018. 320 с.

39. Панфилова М. А. Ігротерапія спілкування: Тести і корекційні ігри. Практична допомога для психологів, педагогів і батьків. Київ , 2020. 160 с.

40. Печенко І. Деякі концептуальні засади соціалізації дітей дошкільного віку в сучасній виховній системі. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2016. № 4. С. 27–33.

41. Підготовка до школи дітей з ЗПП / за заг. ред. С. Г. Шевченко. Кн. 1. К., 2020. 96 с.

42. Піроженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини. Київ : Главник, 2015. 112 с.

43. Поніманська Т. Дорослий у становленні особистості дитини. *Дошкільне виховання*. 2019. № 12. С. 6–15.

44. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник. Київ : «Академвидав», 2016. 456 с.

45. Поніманська Т. І. Гуманізація педагогічної позиції у просторі дитинства. *Дошкільне виховання*. 2023. № 12. С. 24–26.

46. Протасова О. Заняття по-новому. *Дошкільне виховання*. 2020. № 8. С. 20–21.

47. Психологія дітей з відхиленнями і порушеннями психічного розвитку /Укл. і загальна ред. В. М. Астапов, Ю. В Мікадзе. Київ , 2012. 304 с.

48. Прозорова М. Вивчення соціальних емоцій у старших дошкільнят з ЗПП. *Виховання і навчання дітей з порушеннями розвитку*. 2016. № 2. С. 66–69.

49. Рекомендації щодо особливостей організації освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році. [Електронний ресурс]. Режим доступу URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2/list-mon-26082025-117666-25-rekom_endaciypdf (дата звернення 10.12.2024).

50. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві : сутність, специфіка, супровід : моногр. Київ : Міленіум, 2018. 400 с.
51. Сак Т. В. Особлива дитина: Від народження до 6 років: Поради батькам. Київ : Літера ЛТД, 2019. 144 с.
52. Семенюк Р. Планування мовленнєвих занять у І молодшій групі. *Палітра педагога*. 2020. № 1. С. 6–13.
53. Сас О. О. Життєва компетентність дітей 6-7-річного віку : аналіз наукових джерел. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2021. № 1. С. 31–38.
54. Стайко О. Домашні завдання для тат і мам. *Палітра педагога*. 2020. № 3. С. 11–17.
55. Суятинова К. Соціалізація дітей дошкільного віку в умовах війни. [Електронний ресурс]. Режим доступу URL: https://numo.mon.gov.ua/storage/app/media/Docs/Pages/metodichni-rekomendaciyi-shchodo-viznachennya-osvitnih-trudnoshchiv.pdf?utm_source=chatgpt.com (дата звернення 15.05.2025).
56. Танчикова І. В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку. Київ , 2019. 121 с.
57. Тригер Р. Д. Психологічні особливості соціалізації дітей із затримкою психічного розвитку. Київ , 2018. 192 с.
58. Терещенко А. Сонечко та його друзі. *Дошкільне виховання*. 2020. № 7. С. 29.
59. Швець С. Активізуємо родину заради мовлення дитини. *Палітра педагога*. 2019. № 6. С. 12–16.
60. Шевчук Н. Експериментуємо разом. *Палітра педагога*. 2019. № 3. С. 23–31.
61. Шелестова Л. Формування цілісної картини світу у старших дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2017. № 3. С. 5–7.

ДОДАТКИ

Таблиця 1.3.

Критерії і показники соціалізації дітей дошкільного віку

Критерії	Показники	Методи дослідження
<i>Когнітивний компонент</i>	уявлення про норми, правила життя в суспільстві, виражених у поняттях: «можна», «не можна», «погано», «добре», «потрібно»; розуміння дитиною наслідків своїх і чужих вчинків, їх впливу на емоційний стан інших людей.	<i>інтерв'ю з дітьми; «Вивчення соціальних емоцій»</i> діагностична методика; <i>бесіда зі старшими дошкільниками;</i>
<i>Емоційний компонент</i>	ставлення дитини до емоційного стану ровесника і дорослого; відношення благородності, чуйності, співчуття, співучасті; ставлення дитини до однолітка; розуміння дитиною настрою партнера за його вербальною і невербальною ознакою.	методика емоційної спрямованості самооцінки (О. Білобрикіна);
<i>Поведінковий компонент</i>	вміння дитини отримувати необхідну інформацію, вести простий діалог з дорослими і однолітками, взаємодіючи в системах «дитина-дитина» «дитина-дорослий»; вміння брати участь в колективних справах, включатися в спільні трудові	спостереження за поведінкою дітей в ігровій діяльності; поведінка у групі однолітків (Б. Воолков)

	доручення з дорослими і надавати їм допомогу; вміння самостійно знаходити рішення в конфліктних і проблемних ситуаціях.	
--	---	--

Додаток Б

МЕТОДИКА „ІНТЕРВ'Ю"

Дата проведення

Місце проведення

Інструкція: Я хочу з тобою познайомитися, можна взяти у тебе інтерв'ю?

п/п	Питання методики	Відповідь дитини	ал
1.	Назви своє прізвище, ім'я, по батькові.	1.	
2.	Назви прізвище, ім'я, по батькові батька, мами.	1. 2.	
3.	Ким працює твій батько, мама?	1. 2.	
4.	Де ти живеш, назви свою адресу?	1.	
5.	Ти дівчинка чи хлопчик? Ким ти станеш, коли виростеш: жінкою чи чоловіком?	1. 2.	
6.	Скільки тобі років? А скільки буде через рік?	1. 2.	
7.	Зараз ранок чи вечір, день чи ранок?	1.	
8.	Коли ти снідаєш? Ввечері чи вранці? Обідаєш вранці чи в обід? Що йде раніше - обід чи вечеря?	1. 2. 3.	
9.	Яка зараз пора року: зима, весна, осінь, літо? Чому ти так думаєш?	1. 2.	
10.	У яку пору року можна кататися на санчатах? Чому?	1. 2.	
11.	Що робить лікар, учитель, продавець?	1.	
12.	Покажи своє ліве око, праве вухо. Для чого потрібні очі і вуха?	1. 2.	
13.	Яких звірів ти знаєш?	1.	
14.	Назви птахів.	1.	
15.	Хто більший: корова чи коза? Пташка чи бджола?	1. 2.	
16.	У кого більше лап: у собаки чи в півня?	1.	

7.	Що потрібно зробити, якщо ти ненароком зламаєш чужу річ?	1.	
8.	Уяви, що ти потрапив випадково у незнайоме тобі місто. Що ти будеш робити, як звернешся до незнайомих людей?	1.	
9.	Якщо ти хочеш про щось запитати своїх батьків, як ти до них звертаєшся? Ти так говориш насправді?	1. 2.	
10.	Чи допомагаєш ти вдома? Що саме ти робиш?		
11.	На твою думку, що означає вислів „Поводься з іншими так, як би ти хотів, щоб поводитися з тобою”. Чи ти так робиш?		
12.	Чи хочеться тобі допомагати іншим? Що саме ти хочеш робити для них?		
13.	Чим ти найбільше любиш займатися?		
14.	Чим ще ти любиш займатися?		
15.	Що потрібно зробити перед тим, як ти приступиш до виконання якогось завдання?		
16.	Ти був у школі?		
17.	Що роблять у школі?		
18.	Навіщо в школі дзвінок, парта, портфель?		
19.	Для чого вчитися?		
20.	А ти хочеш іти до школи? Чому?		
21.	Хто ти для мами, тата, бабусі, дідуся, для брата, сестри?		
22.	Хто ти в автобусі, в магазині, в садочку?		
23.	Якщо ти когось образив, що потрібно зробити? Навіщо? Назви слова вибачення.	2. 3.	
Всього:			

Додаток В

Діагностичні можливості емпіричних методів дослідження процесу соціалізації, проблеми формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку

Організаційно-педагогічні умови формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку	Методи дослідження
<i>Гра як засіб соціалізації, формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку</i>	<i>Інтерв'ювання вихователів</i> як основний метод; <i>бесіда з старшими дошкільниками</i> як додатковий метод
<i>Форми взаємодії дошкільного навчального закладу та сім'ї з питань соціалізації, формування соціального інтелекту старших дошкільників</i>	<i>Аналіз документації</i> дошкільного навчального закладу; <i>інтерв'ю з вихователями, бесіда з батьками</i> як додаткові методи

ПРОТОКОЛ СПОСТЕРЕЖЕННЯ**за поведінкою та діяльністю дітей**

	Ігрова діяльність	Доручення
<i>Особливості спілкування (дитина- дорослий, дитина- дитина)</i>		
<i>Засоби спілкування (вербальні, невербальні)</i>		

Додаток Ж

Питання інтерв'ю вихователів щодо вивчення особливостей взаємодії вихователя з родиною з питань соціалізації, формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку

1. Що Ви розумієте під поняттям «взаємодія з батьками»?

- а) партнерські стосунки;
- б) спосіб організованої спільної діяльності педагога з батьками, яка здійснюється на підставі соціальної перцепції за допомогою спілкування.
- в) Ваш варіант відповіді.

2. Чи співпрацюєте Ви з батьками з питань формування соціальної компетентності старших дошкільників?

- а) так;
- б) ні, тому що

3. Назвіть найбільш ефективні, на Ваш погляд, форми цієї співпраці.

4. Чи вважаєте Ви доцільним використовувати інноваційні форми співпраці з батьками з питань формування соціальної компетентності старших дошкільників?

- а) так, зокрема, такі як
- б) ні.

5. Яку практичну допомогу батькам у формуванні соціальної компетентності старших дошкільників Ви надаєте?

6. Чи є результативною, на Ваш погляд, робота щодо взаємодії з батьками з питань формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку?

- а) так, результативна;
- б) не результативна;
- в) частково результативна.

Додаток 3**Орієнтовні питання бесіди з батьками**

(щодо вивчення особливостей взаємодії вихователя з родиною з питань процесу соціалізації, формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку)

1. Що Ви розумієте під поняттям «соціальний інтелект дошкільника»?
2. Яку роль, на Вашу думку, відіграє вихователь у процесі формування соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку?
3. Чи взаємодієте Ви з вихователем у процесі формування соціального інтелекту Вашої дитини?
4. У яких формах відбувається така взаємодія?
5. Чи пропонуєте свою допомогу вихователям у вирішенні нагальних питань, чи вносите корективи, пропозиції у роботу групи?
6. Чи задоволені Ви роботою вихователів Вашої групи?

Додаток И

«Соціально-рольова діяльність дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема»

Мета лекції: розкрити сутність і значення соціально-рольової діяльності у розвитку дитини; охарактеризувати особливості соціально-рольової гри старших дошкільників; визначити педагогічні умови її формування та розвитку.

Пояснювально-ілюстративна з елементами бесіди та аналізу практичних прикладів.

План лекції:

1. Значення дошкільного віку для соціального становлення особистості.
2. Соціально-рольова діяльність як засіб пізнання світу дорослих.
3. Поняття соціально-рольової діяльності.
4. Особливості соціально-рольової діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Період старшого дошкільного віку (5–6 років) є надзвичайно важливим етапом у розвитку дитини, оскільки саме в цей час активно формується її соціальний досвід, уявлення про світ людей, моральні орієнтири та основи майбутньої навчальної діяльності. Центральним видом діяльності дитини у цьому віці виступає соціально-рольова або сюжетно-рольова гра, у якій відбувається засвоєння соціальних норм, ролей та взаємин між людьми. Саме через гру дитина входить у світ дорослих, наслідує їхню поведінку, вчиться співпраці, саморегуляції та емпатії.

1. Соціально-рольова діяльність — це особливий вид активності дитини, у процесі якої вона відтворює дії, стосунки, функції та ролі дорослих у вигаданих або реальних життєвих ситуаціях.

Основною формою прояву цієї діяльності є сюжетно-рольова гра, у якій дитина бере на себе певну соціальну роль (лікар, продавець, учитель, водій, мама тощо) і виконує її відповідно до власного розуміння функцій цієї ролі.

Через такі ігри діти не лише засвоюють соціальні моделі поведінки, а й розвивають уяву, мовлення, здатність до самостійних рішень, формують морально-етичні якості, вчаться домовлятися, дотримуватись правил і норм співжиття.

2. У старшому дошкільному віці соціально-рольова гра досягає високого рівня розвитку. Її основними характеристиками є:

Діти відображають не лише побутові ситуації, а й події суспільного життя: роботу лікарні, школи, будівництво, мандрівки тощо. Зростає тривалість гри та послідовність дій.

Дитина вже чітко розуміє, яку роль виконує, прагне діяти відповідно до її змісту, вживається в образ, контролює свою поведінку.

Зростає значення спільних ігор. Діти домовляються про розподіл ролей, узгоджують дії, вчаться співпрацювати та враховувати думку інших.

У грі закріплюються такі риси, як відповідальність, чесність, справедливість, здатність до взаємодопомоги. Дитина починає оцінювати поведінку інших з позиції «добре – погано».

Соціально-рольова діяльність стимулює творчу фантазію, розширює словниковий запас, формує діалогічне мовлення, уміння аргументувати.

3. Педагогічні умови розвитку соціально-рольової діяльності

Ефективне формування соціально-рольової діяльності дітей старшого дошкільного віку передбачає дотримання таких умов:

Створення предметно-ігрового середовища.

У групі мають бути атрибути для відтворення різних ролей – костюми, іграшкові предмети побуту, транспорт, макети установ тощо.

Педагогічна підтримка гри.

Вихователь виступає організатором і партнером гри: допомагає дітям визначити сюжет, ролі, розв'язати конфліктні ситуації, підказує моральні орієнтири.

Залучення дітей до реального соціального досвіду.

Ознайомлення з професіями дорослих, екскурсії, тематичні зустрічі з представниками різних професій збагачують зміст гри реальними знаннями.

Підтримка ініціативи дитини.

Важливо, щоб діти самостійно вигадували сюжети, розподіляли ролі, створювали ігровий простір – це розвиває креативність і самостійність.

Співпраця з батьками.

Родинне середовище має підтримувати інтерес дитини до рольових ігор, створювати умови для спільних ігрових ситуацій удома.

4. Соціально-рольова діяльність є важливим чинником всебічного розвитку дитини.

Вона:

- формує основи соціальної компетентності – здатність розуміти себе та інших, взаємодіяти у спільній діяльності;
- розвиває емоційний інтелект – уміння співпереживати, контролювати емоції, виявляти толерантність;
- готує дитину до навчання у школі – розвиває довільність поведінки, увагу, пам'ять, уміння діяти за правилами;
- сприяє моральному вихованню – через відтворення позитивних моделей поведінки та засвоєння етичних норм;
- забезпечує розвиток особистісної активності, впевненості у власних силах, самостійності.

Висновки

Соціально-рольова діяльність у старшому дошкільному віці є провідним засобом соціалізації дитини. Саме через неї відбувається оволодіння нормами суспільного життя, розвиток міжособистісної взаємодії, формування моральних цінностей і готовності до шкільного навчання.

Завдання педагога – не просто організовувати гру, а створювати умови, які сприятимуть вільному розгортанню дитячої ініціативи, формуванню позитивних соціальних якостей і розвитку особистості в цілому.

Додаток К

Педагогічна рада у формі ділової гри «Ігрова діяльність як провідний чинник соціального розвитку дошкільників»

Мета педагогічної ради:

1. Поглибити знання педагогів про роль ігрової діяльності у соціальному розвитку дітей.
2. Активізувати педагогічну творчість, виявити ефективні підходи до організації ігор у закладі дошкільної освіти.
3. Визначити шляхи удосконалення педагогічної роботи з розвитку соціальних навичок через гру.

Форма проведення:**Учасники:**

Вихователі, практичний психолог, музичний керівник, інструктор з фізичного виховання, завідувач (модератор).

Тривалість: 1 год. 20 хв.

Обладнання:

мультимедійна презентація або плакат «Ігрова діяльність – шлях до соціалізації дитини»; картки із завданнями, ситуаціями, ігровими ролями; фліпчарт або ватман для запису ідей; кошик ігрових атрибутів (іграшки, маски, бейджі з ролями).

Хід педагогічної ради**1. Організаційний момент (5 хв)**

Вступне слово завідувача:

«Шановні колеги! Сьогодні ми проведемо нашу педагогічну раду у формі ділової гри, щоб відчувати себе не лише педагогами, а й активними учасниками ігрового процесу. Адже саме гра — головний місток між дитинством і дорослим життям, між розвитком дитини і формуванням її соціальної компетентності.»

Озвучуються тема, мета та завдання педагогічної ради.

2. Теоретичний блок (10 хв)

Повідомлення психолога або вихователя-методиста:

Коротке повідомлення з елементами презентації:

Ігрова діяльність як провідна у дошкільному віці (за Л. Виготським, Д. Ельконіним).

Соціальний зміст гри: від наслідування до свідомого виконання соціальних ролей.

Роль гри у формуванні емпатії, відповідальності, комунікабельності, співпраці.

Типові труднощі у соціальному розвитку дітей та можливості гри для їх подолання.

Після виступу – коротке обговорення:

Які ігри найбільше сприяють розвитку соціальних навичок у дітей вашої групи?

Як вихователь впливає на моральний зміст гри?

3. Основна частина – Ділова гра (45 хв)**Етап 1. Мозковий штурм «Гра – дзеркало соціуму» (10 хв)**

Учасники поділяються на 3–4 міні-групи.

Завдання: на аркуші записати, які соціальні ролі дитина засвоює в іграх (наприклад: сімейні, професійні, громадянські, роль друга, учня, лідера тощо).

Після обговорення представники груп презентують свої напрацювання.

Висновок: гра – засіб пізнання соціального світу.

Етап 2. Інтерактив «Ігрові ситуації з життя групи» (15 хв)

Кожна команда отримує проблемну педагогічну ситуацію і має розіграти її у вигляді короткої сценки.

Приклади ситуацій:

1. У грі «Сім'я» одна дитина постійно хоче бути «мамою», не даючи змоги іншим.
2. Під час гри «Магазин» діти сперечаються через ролі продавців і покупців.
3. У сюжетно-рольовій грі «Школа» частина дітей не бере участі, бо не знає, що робити.
4. У грі «Лікарня» діти перетворюють гру на безлад і сваряться через «чергу до лікаря».

Завдання груп:

розіграти сценку; запропонувати педагогічне рішення: як вихователь може допомогти зберегти ігровий зміст, навчити співпраці, уникнути конфлікту.

Після виступів – коротке обговорення рішень, доповнення модератора.

Етап 3. Гра «Конструктор ігор» (15 хв)

Кожна група отримує конструктор-завдання: скласти короткий опис сюжетно-рольової гри, що сприяє соціальному розвитку дітей.

Структура завдання:

1. Назва гри.
2. Мета гри.
3. Соціальні ролі учасників.
4. Очікувані соціальні навички (співпраця, взаємодопомога, відповідальність, толерантність).
5. Роль вихователя.

Після 10 хвилин підготовки групи презентують свої розробки.

Модератор робить узагальнення: які педагогічні умови забезпечують ефективність гри як засобу соціального розвитку.

4. Підсумковий блок (15 хв)

Рефлексивна вправа «Моє педагогічне відкриття»

Кожен учасник завершує речення:

«Я зрозумів, що у грі дитина вчиться...»

«Я як вихователь маю більше уваги приділяти...»

«Мій особистий ігровий прийом для розвитку соціальних умінь дітей – це...»

Завідувач підсумовує:

«Ігрова діяльність – це не просто дитяча розвага, а важливий педагогічний інструмент. Від нашої організації гри залежить, якими соціально зрілими, комунікабельними і відкритими до світу виростуть наші вихованці.»

5. Прийняття рішень педагогічної ради

Рекомендувати педагогам:

1. Підвищувати рівень педагогічної компетентності щодо організації соціально-рольових ігор.
2. Систематично проводити аналіз дитячих ігор з метою визначення рівня соціального розвитку.
3. Урізноманітнювати форми ігрової діяльності: сюжетно-рольові, театралізовані, ігри з правилами.
4. Розширювати предметно-ігрове середовище відповідно до вікових інтересів дітей.
5. Залучати батьків до створення спільних ігрових проєктів.
6. Очікувані результати:

Підвищення педагогічної майстерності вихователів.

Активніше використання ігор для формування соціальних навичок дітей.

Поліпшення взаємин у дитячих колективах.

Зміцнення партнерства між педагогами та батьками у розвитку соціально компетентної особистості дошкільника.