

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ КОРАБЛЕБУДУВАННЯ

ІМЕНІ АДМІРАЛА МАКАРОВА

МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

МАЛИШЕВА Дар'я Романівна

УДК: 373.2.015.31:316.42]:376-056.264 (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ
НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ В ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Спеціальність 011 – Освітні, педагогічні науки

Галузь знань 01 – Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії (PhD)

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

Д.Р.Малишева

Науковий керівник: Рогальська-Яблонська Інна Петрівна
доктор педагогічних наук, професор

Миколаїв – 2025

АНОТАЦІЯ

Малишева Д. Р. «Формування соціально-громадянської компетентності у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в проєктній діяльності». – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка зі спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки. – Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, Миколаїв, 2025.

Соціально-громадянська компетентність дитини дошкільного віку є новою ключовою для дошкільної освіти компетентністю, окресленою Базовим компонентом дошкільної освіти. Соціально-громадянська компетентність дитини дошкільного віку – це комплексна характеристика її як особистості, особистісне надбання дитини, що відображає взаємопов’язані компоненти соціальної та громадянської компетентності, виявляється у сформованих уявленнях про себе як члена сім’ї, громади, суспільства, готовності до оволодіння соціальною реальністю й здатності активно брати посильну участь у соціальних подіях і спрямована на реалізацію громадянських цінностей, дотримання соціальних правил та норм поведінки у щоденній життєдіяльності у соціально-громадянському просторі.

Аналіз досліджень науковців, присвячених проблемам інклюзивної освіти, зокрема розвитку, здобуття освіти, соціалізації та соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, дозволив дійти висновку, що суттєвою прогалиною в корекційно-педагогічній проблематиці є обмежене коло досліджень, присвячених проблемам особистого та соціального становлення дитини із порушеннями мовлення та зокрема формування соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Акцентовано, що проблема формування соціально-громадянської компетентності дітей із загальним

недорозвиненням мовлення виникає у зв'язку із наявними у них мовленнєвими порушеннями, які зумовлюють зниження рівня психосоціального і особистісно-комунікативного розвитку і обмежують можливості у пізнанні суспільного довкілля, формуванні соціально-громадянської компетентності та процесу соціалізації загалом.

Зазначено, що використання проєктної технології в організації процесів навчання і виховання дітей з порушеннями мовлення допомагає розвитку їхніх індивідуальних потреб, інтересів, сильних сторін їхньої особистості, надаючи можливості розв'язання завдання, де це можливо, у власному темпі. Стрижнем проєктної технології є самостійна діяльність дітей – пізнавальна, дослідницька, продуктивна, що дозволяє їм пізнавати суспільне довкілля, набувати досвіду спільної творчої діяльності, формувати емоційно-ціннісне ставлення до оточення.

Виокремлено переваги використання проєктної діяльності для формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, які полягають у наявності:

- важливого для соціального та особистісного становлення таких дітей освітнього, соціального та інтеграційного потенціалу для налагоджування особистісно-зорієнтованої взаємодії, засвоєння способів взаємодії та вміння спільно з іншими діяти у колективі однолітків, досвіду встановлення контактів та використання ефективних стратегій для досягнення спільної мети;

- широкого спектру різноманітної дитячої діяльності – ігрової, пізнавально-дослідницької, трудової, художньо-естетичної, соціально-комунікативної, суспільно-громадянської, декоративно-прикладної, еколого-натуралістичної тощо, в яких діти об'єднуються для вирішення різноманітних особистісних і соціальних проблем, що сприяє ефективному формуванню їхньої соціально-громадянської компетентності;

- залученні дітей у кожному із видів проєктів до налагоджування комунікативної взаємодії однолітками і дорослими, що забезпечує можливості для формування комунікативної компетентності, якої особливо потребують діти із загальним недорозвиненням мовлення;

- розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, збагачення рівня їхніх уявлень про природне і соціальне довкілля, сприяння виявленню свого розуміння довколишнього, ставлення до нього, розкриттю внутрішнього світу, а також соціальному й особистісному становленню дитини та інтелектуально-творчим аспектам розвитку її мовленнєво-творчої діяльності.

У контексті дослідження «формування соціально-громадянської компетентності старшого дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення» визначено як процес оволодіння дитиною соціальними уявленнями та колективними взаєминами, формування громадянських поглядів, цінностей, переконань й прагненням брати активну участь в соціальних подіях, який ускладнюється недорозвиненням мовлення і дефіцитарністю критеріїв соціально-громадянської компетентності, що перешкоджає її ефективному формуванню і зумовлює відхилення у загальному процесі соціалізації дитини. Відповідно сформульованої дефініції, визначено компоненти соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення: когнітивний, комунікативний, діяльнісний, взаємообумовлена сукупність яких передбачає успішну реалізацію завдань для досягнення мети – гармонійної соціалізації особистості у дошкільному дитинстві.

Обґрунтовано критеріально-діагностичний апарат для діагностування рівнів сформованості соціально-громадянської компетентності, інструментами якої обрано перцептивно-когнітивний, потребово-комунікативний, діялісно-регулятивний критерії, кожному з яких відповідають конкретні показники. Виявлено три рівні сформованості

соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення: достатній, задовільний, низький; представлено їх характеристику за обґрунтованими ознаками прояву.

У процесі здійснення констатувальної діагностики було встановлено наявні недоліки у розвитку усіх трьох критеріїв соціально-громадянської компетентності у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, що безпосередньо пов'язано із недорозвиненими мовленнєвими здібностями дітей означеної категорії. Значний відсоток дітей на початку формувального експерименту знаходилася на задовільному або низькому рівні сформованості соціально-громадянської компетентності. Виявлені у процесі діагностування недоліки було враховано в процесі розроблення педагогічних умов та корекційно-розвиткової роботи з формування досліджуваного феномену, перевірка ефективності яких відбувалася в процесі експериментальної роботи.

Представлено педагогічні умови, реалізація яких сприяла формуванню соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення в закладах дошкільної освіти: організація в групах закладу дошкільної освіти особистісно зорієнтованого процесу в комплексі з корекційно-розвитковою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб дітей із загальним недорозвиненням мовлення; створення мовленнєво-розвивального середовища в логопедичних групах закладів дошкільної освіти через оптимізацію корекційного інструментарію та використання проєктної діяльності; забезпечення командної взаємодії усіх фахівців та батьків дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у процесі формування їхньої соціально-громадянської компетентності під час використання проєктної діяльності.

Під корекційно-розвитковою роботою розуміємо систему заходів, спрямованих на задоволення соціально-освітніх потреб дітей із загальним недорозвиненням мовлення, корекцію і компенсацію наявних у їхньому

мовленні порушень, подолання загального недорозвинення мовлення через використання проєктної технології та надання своєчасної комплексної допомоги у формуванні їхньої соціально-громадянської компетентності. Основною метою корекційно-розвиткової роботи було визначено корекцію мовленнєвих порушень з урахуванням механізмів їх виникнення, сприяння своєчасному соціально-особистісному розвитку дитини в аспекті формування усіх компонентів соціально-громадянської компетентності (когнітивного, комунікативного, діяльнісного) в умовах комплексної корекційно-розвиткової роботи.

Корекційно-розвиткова робота передбачала три етапи, на кожному з яких було реалізовано підібраний комплекс заходів, об'єднаний спільною темою. Метою першого етапу, під час якого реалізовували блок корекційно-розвиткової роботи «Я та мій власний світ», було визначено розвиток емоційно-особистісної сфери дітей, розуміння і усвідомлення власного Я, власних інтересів, потреб, можливостей, власних емоцій, розвиток вербальних і невербальних способів вираження емоційних станів, уміння розпізнавати і виражати власні емоційні стани, розвиток емпатійності, розуміння станів інших і уміння адекватно реагувати на різноманітні ситуації; формування у дітей уявлень про себе, про людей та їхнє життя в соціумі, про сім'ю, про традиції і звичаї українського народу, про права і обов'язки дітей і дорослих, про соціально-етичні норми і правила поведінки у суспільному довіллі. Робота передбачала збагачення словника дітей соціально-громадянською лексикою та його активізацію, введення в активний словник назв емоцій, вербальних і невербальних способів вираження емоційних станів, введення в мовлення правил етикету. Для реалізації завдань, передбачених цим етапом, використовували психогімнастичні вправи і етюди, асоціативні ігри, вербальне і невербальне моделювання різноманітних проблемних ситуацій, ігри і вправи на матеріалі емоційної лексики, спеціально організовані комунікативні ситуації,

реалістичні творчі розповіді (із досвіду особистого життя), переказ творів української літератури і усної народної творчості.

На другому етапі реалізовували другий блок корекційно-розвиткової роботи «Я та інші люди», де роботу спрямовували на подальше розширення і уточнення словника дітей, на розвиток їхнього імпресивного та експресивного мовлення, на диференційоване використання граматичних форм слова і словотвірних моделей. Також завданнями було передбачено розвиток у дітей відчуття належності до групи, її соціального статусу в товаристві однолітків, потреби у спілкуванні з однолітками і дорослими з використанням емоційно-оцінної лексики, ласкавих слів, формул мовленнєвого етикету, уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в уявних ситуаціях взаємодії, передбачати наслідки вчинків. Для цього використовували дидактичні вправи, вірші, тексти, українські оповідання, побудовані у формі діалогів, спеціально придумані розповіді з етично-моральним змістом, моделювання різних ігрових ситуацій.

Метою третього етапу було визначено формування у дітей уміння будувати конструктивні відносини в групі (активність, ініціативність, наявність комунікативних умінь і навичок взаємодії), визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, вирішувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу; формування досвіду дотримання норм і правил соціальної поведінки у груповій діяльності та у міжособистісній взаємодії з іншими людьми. Для реалізації завдань, передбачених цим етапом, реалізовували третій блок корекційно-розвиткової роботи «Я у світі людей», де основну увагу спрямовували на формування у дітей почуття приналежності до групи, позитивного ставлення до однолітків, вироблення у дітей вербальних і невербальних моделей правильної поведінки в конфліктних ситуаціях, а саме: на стимулювання проявів активності, ініціативності, на наявність сформованих мовленнєвих навичок, які б сприяли попередженню та виникненню конфліктів між дітьми, а також здатності слідкувати і

корегувати свою поведінку в ситуаціях можливого виникнення конфлікту.. Матеріалом слугували створення розповідей за сюжетами картинок у тому числі і соціально-етичного змісту, незавершені розповіді з наявним у них конфліктом, картинки з наявним у них сюжетом ситуації-провокації, перекази прослуханих текстів, ситуації ігрової та реальної соціальної взаємодії.

Особливу увагу на кожному з етапів корекційно-розвиткової роботи було приділено використанню проєктів різноманітного спрямування, що забезпечило значний соціалізаційний ефект, оскільки сприяло розвитку в дітей основ громадянської культури та соціальної компетентності, виявленню активності, ініціативності, творчості, власної індивідуальності, а також пізнавальному розвитку, оскільки впливало на формування уявлень про суспільне довкілля, соціальних понять, досвіду соціальної взаємодії – діти вчилися спілкуватися, розуміти один одного, поважати думку однолітків, набуваються практичних навичок спільної діяльності в колективі.

Порівняльний аналіз результатів констатувального і прикінцевого зрізів формувального експерименту засвідчили ефективність зrealізованих педагогічних умов та етапів корекційно-розвиткової роботи, що сприяли удосконаленню як кожного із компонентів досліджуваного феномену, так і підвищенню рівнів сформованості соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, соціалізація, соціум, особистісно зорієнтований підхід, діти з особливими освітніми потребами, оцінка потреб, комплексна оцінка, соціально-громадянська компетентність, безпечний освітній простір, спілкування, розвиток мовлення, комунікація, мовленнєва компетентність, інклюзивне освітнє середовище, загальне недорозвинення мовлення, діти старшого дошкільного віку, проєктна діяльність, потенціал дитини, міжособистісна взаємодія, корекційно-розвиткова робота, порушення мовлення, мовленнєво-

розвивальне середовище, співпраця з батьками.

Abstract

Malysheva, D. R. Formation of social and civic competence in older preschool children with general speech underdevelopment through project activities. – Qualification scientific manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy in the specialty 011 – Educational, pedagogical sciences. – Admiral Makarov National University of Shipbuilding, Mykolaiv, 2025.

Social and civic competence in preschool children is a newly recognized key competence for early childhood education, as outlined in the Basic Component of Preschool Education. This competence represents a comprehensive characteristic of a child's personality, reflecting interconnected elements of social and civic competence. It emphasise in the child's understanding of themselves as a member of a family, community, and society, their readiness to engage with social reality, and their ability to actively participate in social events. It is oriented toward the realization of civic values, adherence to social norms, and appropriate behaviour in everyday life within a social and civic environment.

Analysis of scholarly research on inclusive education, particularly concerning the development, education, socialization, and integration of children with special educational needs, revealed a significant gap: limited studies address the personal and social development of children with speech disorders, specifically the formation of social and civic competence in older preschoolers with general speech underdevelopment. The formation of social and civic competence in these children is complicated by speech impairments, which reduce psychosocial and personal-communicative development, limit opportunities to understand social environments, and hinder overall socialization processes.

The use of project-based learning technologies in educational and developmental activities supports the individual needs, interests, and strengths of children, allowing them to solve tasks at their own pace. The core of project-based technology is children's independent activity – cognitive, exploratory, and productive – which enables them to understand the social environment, gain experience in collaborative creative work, and develop an emotionally and value-oriented attitude toward others.

The advantages of using project-based activities to foster social and civic competence in older preschool children with general speech underdevelopment include:

- educational, social, and integrative potential for personal development, interpersonal interaction, collaborative action with peers, establishing contacts, and using effective strategies to achieve common goals;
- a wide range of activities – including play, cognitive-exploratory, labor, artistic-aesthetic, social-communicative, civic, applied, and ecological-naturalist activities – that promote effective formation of social and civic competence;
- engagement in communication with peers and adults within each project, supporting the development of communicative competence, which is especially important for children with speech underdevelopment;
- development of creative abilities, enrichment of understanding of natural and social environments, personal expression, social and personal development, and intellectual-creative aspects of speech-related activity.

Within this study, the formation of social and civic competence is defined as a process through which children acquire social representations, collective interactions, civic views, values, and active participation in social events. Speech underdevelopment and limited criteria for social and civic competence complicate this process and may hinder effective formation, leading to deviations in overall socialization. The study identifies cognitive, communicative, and activity-based

components of social and civic competence in older preschool children, whose interrelation ensures the successful achievement of harmonious socialization in early childhood.

A criterion-based diagnostic framework was developed to assess levels of social and civic competence using perceptual-cognitive, needs-communicative, and activity-regulatory criteria, each with specific indicators. Three levels of competence were identified: sufficient, satisfactory, and low, with their characteristics described. Diagnostic results indicated deficits across all three criteria in children with general speech underdevelopment, correlated with their impaired speech abilities. These findings informed the design of pedagogical conditions and corrective-developmental interventions, whose effectiveness was verified through experimental work.

The pedagogical conditions that facilitated the development of social and civic competence included: organization of a personality-oriented process combined with corrective-developmental activities to meet the social-educational needs of children with speech underdevelopment; creation of a speech-developmental environment in speech therapy groups through optimization of corrective tools and project-based activities; and collaborative interaction among specialists and parents during the formation of children's social and civic competence.

Corrective-developmental work consisted of three stages, each with thematic activities:

1. "Me and My Own World": development of emotional-personal spheres, self-awareness, emotional expression, empathy, understanding others, introduction to social norms, rights, and duties, and expansion of social-civic vocabulary;
2. "Me and Other People": further development of expressive and receptive speech, differentiation of grammatical forms, sense of group belonging, and strategies for social interaction;

3. “Me in the World of People”: formation of constructive relationships, conflict resolution, dialogue, adherence to social norms, and communication skills in group and interpersonal interactions.

Project-based activities were integrated into all stages, producing strong socialization effects, promoting civic culture, social competence, activity, initiative, creativity, individuality, and cognitive development. Comparative analysis of diagnostic results confirmed the effectiveness of the pedagogical conditions and corrective-developmental stages in enhancing both individual components and overall levels of social and civic competence in older preschool children with general speech underdevelopment.

Keywords: inclusion, inclusive education, inclusive learning, socialization, society, personality-oriented approach, children with special educational needs, needs assessment, comprehensive assessment, social and civic competence, safe educational environment, communication, speech development, language competence, inclusive educational environment, general speech underdevelopment, older preschool children, project activities, child potential, interpersonal interaction, corrective-developmental work, speech disorders, speech-developmental environment, parental collaboration.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ НАУКОВИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Rogalska-Yablonska I., Melnyk N., Tsvietkova H., Dovdnia S., Malysheva D. Preschoolers with general speech underdevelopment socialization practices in Ukrainian and Swedish preschool education instructions. *Revista de tecnologia de Informacion y Comunicacion en Educacion*. Volumen 17. №9. April-junio 2023. P. 161-176. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.14> Стаття у періодичному науковому виданні, проіндексованому у базах даних Web of Science. (Особистий внесок: у статті висвітлено теоретичні аспекти та особливості практичних результатів процесу соціалізації дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення у вітчизняних закладах дошкільної освіти).
2. Малишева Д.Р. (2022). Проблеми соціалізації дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 44. Том 2. С. 60-64. Фахове видання України Категорії Б. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/2.12>
3. Малишева Д.Р. (2022). Проектна діяльність як чинник формування соціально-громадянської компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Педагогічні науки: теорія і практика*. №3 (43). С. 31-36. Фахове видання України Категорії Б. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-3-05>
4. Малишева Д.Р. (2023). Аналіз історичних підходів до проблеми вивчення загального недорозвинення мовлення. *Актуальні питання гуманітарних наук міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Випуск № 60. Т.3. С. 176-172. Фахове видання України Категорії Б. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-26>

5. Малишева Д.Р. (2023). Соціально-громадянська компетентність дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення: поняття, сутність, особливості. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 61. Том 2. 2023. С. 59-63. Фахове видання України Категорії Б. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/61.2.11>

6. Малишева Д.Р. (2025). Педагогічні умови формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. № 2(151). Одеса, 2025. С.118-122. DOI <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-2-17>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації.

7. Малишева Д.Р. Використання проєктної технології для формування соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи: зб. наукових праць: в 2-х ч. / за заг. ред.: О.О.Максимової, М.А.Федорової*. Житомир: ФОП Левковець, 2022. Ч.1. С. 238-241.

<https://eprints.zu.edu.ua/35328/1/%D0%A7%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0%201.pdf>

8. Малишева Д. Р. (2022). Використання методу проєктів у процесі формування соціально-громадянської компетентності дошкільників. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах»*. Київ (19 грудня, 2022). Івано-Франківськ: «НАІР», 2022. С. 95-99.

<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735150/1/%D0%97%D0%B1.%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84..pdf>

9. Малишева Д. Р. (2023). Соціальне становлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Інноваційні технології в дошкільній освіті – 2023: Збірник наукових статей за матеріалами VI Міжнародної*

науково-практичної конференції «Інноваційні технології в дошкільній освіті – 2023» (м. Переяслав, 27–28 квітня 2023 р.). Л.О. Калмикова (Ред.). Переяслав. Університет Григорія Сковороди в Переяславі. С. 27-31.
<https://ehsupir.uhsp.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8c03e3a7-2d60-4545-ac0e-68aa00522113/content>

10. Малишева Д. Р. (2023). Функціональний потенціал проєктної діяльності у формуванні соціально-громадянської компетентності дошкільників. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2022 рік*. Івано-Франківськ: НАІР,. Вип. 11. С. 164-167. [Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/eprint](https://lib.iitta.gov.ua/eprint)

11. Малишева Д. Р. (2024). Роль проєктної діяльності у соціальному становленні дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (21-22 лютого)*. Заз заг. Ред. проф. Зданевич Л.В. Хмельницький: ХГПА. С. 391-395.

12. Малишева Д. Р. (2025). Проблема особистого та соціального становлення дитини дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти: збірник наукових праць / укладачі: . Зданевич Л.В., Мисник О.С., Пісоцька Л.С. Заз заг. Ред. проф. Зданевич Л.В. Хмельницький: ХГПА. С. 277-480.*

ЗМІСТ

ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ В ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	25
1.1. Формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема.....	25
1.2. Проблема особистого та соціального становлення дитини з мовленнєвими порушеннями у спеціальній психолого-педагогічній літературі.....	40
1.3. Використання проєктної діяльності у формуванні соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення	59
Висновки з першого розділу.....	85
РОЗДІЛ 2. СТАН СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	87
2.1. Сформованість соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення: сутність та структура поняття.....	87
2.2. Організація дослідження та методика проведення констатувального експерименту.....	101
Висновки до другого розділу.....	139
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ В ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	138

3.1. Педагогічні умови формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення	138
3.2. Реалізація корекційно-розвиткової роботи зі старшими дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення в проєктній діяльності.....	155
3.3. Порівняльний аналіз результатів формувального експерименту...	183
Висновки з третього розділу.....	197
ВИСНОВКИ	200
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	204
ДОДАТКИ.....	228

ВСТУП

Актуальність проблеми формування соціально-громадянської компетентності особистості зумовлена змінами в економічному, соціокультурному та технологічному середовищах, у яких проходить соціалізація сучасних дітей дошкільного віку. Провідною соціальною інституцією соціалізації, важливим соціокультурним середовищем для особистості дитини стає заклад дошкільної освіти, що забезпечує створення належних умов для її соціально-особистісного становлення, виховання ціннісного ставлення до самої себе та інших людей, до природного й суспільного довкілля, розвитку індивідуально та соціально значущих рис особистості, формування свідомої національної та громадянської позиції, громадянських цінностей, ключових компетентностей, готовності до посиленої участі в соціальних подіях.

Сучасною основоположною освітньою парадигмою є компетентнісний підхід, що орієнтує науковців та практиків на формування ключових компетентностей дитини під час здобуття нею дошкільної освіти, що формуються за різними освітніми напрямками, спрямованими на розвиток та становлення особистості дитини на етапі дошкільного дитинства. Одним із пріоритетних завдань, визначених Базовим компонентом дошкільної освіти є формування у дітей старшого дошкільного віку соціально-громадянської компетентності. Наукові засади соціалізації дитини дошкільного віку та різноманітні аспекти формування її соціально-громадянської компетентності відображено у працях Л. Артемової (соціалізація дитини в родині), А. Богуш, Н. Гавриш (методичні засади ознайомлення дітей дошкільного віку із суспільним довкіллям), І. Данильченко (формування соціально-громадянської компетентності дітей засобами художньої літератури), О. Кононко (соціально-емоційний розвиток особистості), О. Косенчук (формування соціально-громадянської компетентності дитини дошкільного віку в різних видах діяльності); Т. Поніманської (дитина і соціум), Л. Козак,

С. Федорової (формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі), Н. Гавриш, О. Рейпольської (соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти), І. Рогальської (соціалізація особистості в дошкільному дитинстві) та ін. Водночас, розв'язання проблеми формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку ускладнюється порушеннями їхнього мовлення, що визначає особливу актуальність процесу її формування у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, яке є чинником зниження рівня соціально-особистісного розвитку і обмежує психосоціальні можливості дітей у сприйнятті суспільного довкілля та налагоджуванні міжособистісних стосунків. У педагогічній науці питаннями розробки теоретичних і методичних засад мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку займалися А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Горбунова, К. Крутій, Л. Калмикова, Н. Луцан, І. Луценко, Т. Піроженко, Г. Ніколайчук, О. Трифонова, М. Шеремет та ін.; окремі аспекти порушень мовлення дитини досліджували (Л. Андрусишина, І. Мартиненко, С. Конопляста, Н. Савінова, Ю. Рібцун, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.). Для соціально-особистісного становлення дітей з порушеннями мовлення важливо забезпечити єдність інтелектуального, емоційного, соціально-морального та комунікативного розвитку, актуальним є використання функціонального потенціалу проєктної діяльності, питанням організації якої приділено увагу у наукових доробках учених, зокрема, в таких напрямках: висвітлення теоретичних засад використання проєктної технології в педагогіці (Л. Зазуліна, П. Лернер, Н. Любчак, О. Онопрієнко, О. Пехота, С. Сисоєва та ін.); питання організації проєктної діяльності дітей дошкільного віку (К. Андросович, Н. Гавриш, Л. Козак, Л. Лінник, Н. Токаренко та ін.); освітня розвивальна технологія психолого-педагогічного проектування взаємодії дорослого з дитиною «Радість розвитку» (Т. Піроженко, С. Ладивір та ін.), методичні аспекти використання проєктних технологій в закладах

дошкільної освіти (Ю. Буракова, Л. Горбуленко, Г. Кравченко, Н. Кугуєнко, Л. Святко, Л. Швайка та ін.) Проте, проблема організації проєктної діяльності для дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення як важливого ресурсу формування їхньої соціально-громадянської компетентності, висвітлена недостатньо та потребує ґрунтовного вивчення і цілісного дослідження.

Отже, вимагають розв'язання суперечності між нагальною потребою формування соціально-громадянської компетентності дитини та реальним рівнем її сформованості у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення; між вагомим потенціалом проєктної діяльності у формуванні соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення і реальним станом її залучення до корекційно-розвивального процесу закладів дошкільної освіти. Усвідомлення соціальної значущості цієї проблеми, а також її недостатня теоретична й методична розробленість зумовили вибір теми дослідження **«Формування соціально-громадянської компетентності у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в проєктній діяльності»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до наукової теми кафедри дошкільної освіти: № ДР 0125U000835 «Партнерська взаємодія закладів дошкільної освіти та родини в розвитку і вихованні дітей дошкільного віку в цифровому освітньому просторі», що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт ННПІ імені В. О. Сухомлинського НУК імені адмірала Макарова. Тема дослідження була затверджена Вченою радою Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського (протокол № 4 від 01 листопада 2021 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування соціально-громадянської

компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності в закладах дошкільної освіти.

Для досягнення мети дослідження потрібно виконати такі **завдання**:

1. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних наукових джерел з проблеми визначити сутність та зміст поняття «формування соціально-громадянської компетентності у дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення», уточнити сутність понять «соціально-громадянська компетентність дитини старшого дошкільного віку», «корекційно-розвиткова робота».

2. З'ясувати потенціал проєктної діяльності у процесі формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

3. Визначити компоненти, критерії, показники соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення та схарактеризувати її рівні.

4. Визначити та обґрунтувати педагогічні умови та корекційно-розвиткову роботу з формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності в закладах дошкільної освіти та експериментально їх перевірити.

Об'єкт дослідження – процес соціалізації дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Предмет дослідження – педагогічні умови та корекційно-розвиткова робота з формування соціально-громадянської компетентності у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності.

Методи дослідження: для досягнення мети і завдань дослідження будуть використовуватися наступні методи: *теоретичні*: вивчення, аналіз і систематизація соціологічної, психолого-педагогічної, спеціальної літератури

з метою теоретичного обґрунтування особливостей соціалізації дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення та формування їхньої соціально-громадянської компетентності; класифікації і уточнення змісту базових понять дослідження; систематизації і узагальнення теоретичних та експериментальних даних; *емпіричних*: діагностичні (спостереження, бесіда, анкетування) з метою вивчення стану сформованості соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний), методи статистичної обробки результатів дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше запропоновано розв'язання проблеми формування соціально-громадянської компетентності у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення; визначено сутність і структуру досліджуваного феномену в єдності когнітивного, комунікативного, діяльнісного компонентів; обґрунтовано наукове забезпечення цього процесу на засадах використання проєктної діяльності; визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (організація в групах закладу дошкільної освіти особистісно зорієнтованого процесу в комплексі з корекційно-розвитковою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб дітей із загальним недорозвиненням мовлення; створення в закладах дошкільної освіти мовленнєво-розвивального середовища через оптимізацію корекційного інструментарію та використання проєктної діяльності; забезпечення взаємодії команди фахівців та батьків дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у процесі формування їхньої соціально-громадянської компетентності під час використання проєктної діяльності); визначено критерії, показники та схарактеризовано рівні сформованості соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Уточнено* сутність

понять «соціально-громадянська компетентність дитини старшого дошкільного віку», «корекційно-розвиткова робота»; *подальшого розвитку* набули наукові підходи до соціалізації дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення, положення щодо функціонального потенціалу проєктної діяльності у вихованні дошкільників, удосконалення теорії і методики виховання дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку.

Практичне значення роботи визначається розробкою експериментальних методик щодо діагностики та формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення: розробками методичних матеріалів, проєктних технологій для формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Матеріали дисертаційної роботи будуть використовуватися вихователями та логопедами в практиці роботи закладів дошкільної освіти; у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів та логопедів закладів дошкільної освіти, фахівцями - практиками у системі післядипломної освіти.

Результати дисертаційної роботи впроваджено в освітній процес закладу дошкільної освіти комбінованого типу (ясла-садок) №31 «Калинка» Черкаської міської ради (довідка № 32 від 20 серпня 2025 р.), закладу дошкільної освіти спеціального типу №29 «Ластівка» Черкаської міської ради (довідка № 81 від 12 серпня 2025 р.), закладу дошкільної освіти ясла-садок комбінованого типу №12 міста Умані Черкаської області (довідка № 56 від 12 серпня 2025 р.), закладу дошкільної освіти № 7 «Казка» міста Бар (довідка № 38 від 15 серпня 2025 р.); закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №9 міста «Сонечко» Переяславської міської ради (довідка № 42 від 20 серпня 2025 р.); Хмельницького закладу дошкільної освіти №30 «Журавлик» Хмельницької міської ради Хмельницької області (довідка № 01-27/25 від 22 серпня 2025 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки та результати дисертації пройшли апробацію на міжнародних конференціях («Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах» (Київ, 2022 р.), «Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура» (Київ, 2022 р.), «Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи» (Житомир, 2022 р.), «Інноваційні технології в дошкільній освіті» (Переяслав, 2023 р.), «Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти» (Хмельницький, 2024, 2025 р.р.); на звітній науково-практичній конференції «Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал». (Київ, 2023 р.), *всеукраїнській науково-практичній конференції «Формування професіоналізму фахівців: виклики сьогодення»* (Переяслав, 2025).

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 12-ти одноосібних наукових публікаціях. Із них: 5 одноосібних статей у наукових виданнях, включених до Переліку наукових фахових видань (Категорії Б), 1 стаття – у періодичному науковому виданні, проіндексованому у базах даних Web of Science; 6 праць апробаційного характеру в українських виданнях.

Особистий внесок здобувача у статті «Preschoolers with general speech underdevelopment socialization practices in Ukrainian and Swedish preschool education instructions», написаній у співавторстві, (Rogalska-Yablonska I., Melnyk N., Tsvietkova H., Dovdnia S., Malysheva D.) полягає у висвітленні теоретичних аспектів та особливостей практичних результатів процесу соціалізації дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення у вітчизняних закладах дошкільної освіти.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них та загальних висновків, списку використаних джерел (228 найменувань, що охоплюють 24 сторінки) та 11 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 254 сторінки друкованого тексту, основний зміст – 186 сторінок. Робота містить 18 таблиць та 1 рисунок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ У ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема

Досліджуючи проблему формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення насамперед звернемося до досліджень вчених і проаналізуємо ступінь розробленості проблеми формування компетентності особистості та досліджень, присвячених різним видам компетентності, з яких предметом дослідницької уваги є соціальна та громадянська. Звернення до таких досліджень допоможе у подальшому обґрунтовано підійти до розкриття сутності поняття «соціально-громадянська компетентність дітей із загальним недорозвиненням мовлення» та особливостей її формування у них.

Насамперед, варто звернути увагу на те, що «компетентність» як наукове поняття вчені почали використовувати на межі 60-70-х рр. ХХ ст., як результат обґрунтування компетентнісної парадигми в освіті, що поступово перетворилася на важливий концептуальний підхід. Як стверджує І. Рогальська «компетентнісна модель освіти співвідноситься з динамічним “відкритим” суспільством, в якому продуктом процесів соціалізації, виховання та навчання, підготовки молодого покоління до виконання усіх життєвих функцій є відповідальна особистість, готова до здійснення вільного, гуманістично зорієнтованого вибору. За такого підходу у зміст освіти входять не лише знання, уміння, навички, а, насамперед, способи діяльності, досвід репродуктивної і творчої діяльності, досвід ціннісного ставлення до соціокультурного довкілля. Водночас компетентність

особистості передбачає розвиток певних її здібностей, необхідних для реалізації відповідної діяльності» (Рогальська, 2009, с.175).

Закон України «Про освіту» визначає поняття «компетентність» як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Закон України «Про освіту»). У Законі зазначено, що «метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» (Закон України «Про освіту»). Відповідно до Закону, серед компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, названо «громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей» (Закон України «Про освіту»).

Дошкільна освіта першим рівнем і невід'ємним складником системи неперервної освіти, процесом і результатом «усебічного розвитку, виховання, навчання і соціалізації дітей та формування у них необхідних життєвих навичок і компетентностей до початку здобуття початкової освіти» (Закон України «Про дошкільну освіту»). Модернізація дошкільної освіти в умовах сьогодення спрямована на її відповідність міжнародним стандартам, відповідно до яких основним результатом освітньої діяльності закладу дошкільної освіти є формування у дітей ключових компетентностей. Поняття «компетентність» у Законі України про дошкільну освіту трактується як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистісних якостей, що визначає здатність

дитини успішно соціалізуватися і здобувати формальну, неформальну та інформальну освіту» (Закон України «Про дошкільну освіту»).

Також у сучасній науці представлено поняття «передшкільна освіта», яку О.Ковшар розуміє як «проміжну ланку між дошкільною та початковою освітою, що охоплює виховання і розвиток дітей старшого дошкільного віку в різних осередках: у сім'ї, закладі дошкільної освіти, різноманітних центрах розвитку і виховання дітей, короткочасну підготовку дітей до школи у загальноосвітніх школах, тобто всі соціальні інститути, в яких перебуває дитина до школи, до шести років, з метою забезпечення її літичного, без кризового розвитку, з дотриманням принципу наступності та перспективності, в усіх ланках навчально-виховної роботи дошкільного навчального закладу і першого класу школи» (Ковшар, 2016, с.14).

Базовий компонент дошкільної освіти – державний стандарт, який визначає вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів освіти дитини дошкільного віку. Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти, у дітей формуються ключові компетентності за різними освітніми напрямками, спрямованими на становлення особистості дитини (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021, с.3). У Базовому компоненті вказано, що «компетентність як результат дошкільної освіти та особистісне надбання відображає систему взаємопов'язаних компонентів фізичного, психічного, соціального, духовного розвитку особистості дитини: емоційно-ціннісного ставлення, сформованості знань, здатності та навичок до активного, творчого впровадження набутого досвіду, тобто до регуляції досягнень, поведінки, діяльності (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021, с.4,5). У Стандарті також вказано ключові для дошкільної освіти компетентності дитини: рухова і здоров'язбережувальна, особистісна, предметно-практична та технологічна, сенсорно-пізнавальна, логіко-математична, дослідницька, природничо-екологічна, ігрова, соціально-громадянська, мовленнєва, художньо-мовленнєва, мистецько-творча та ін.

Отже, у Базовому компоненті дошкільної освіти чітко сформульовано засади компетентнісного підходу, визначено вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів освіти дітей дошкільного віку, а також умови за яких вони можуть бути досягнуті відповідно до міжнародних стандартів. Відтак, логіка дослідження вимагає звернення до розуміння сутності понять «компетентність», «соціальна компетентність», «громадянська компетентність», «соціально-громадянська компетентність». Звернімося до лексикографічних джерел.

У словнику іншомовних слів поняття «компетентність» (лат. *comhetens* – відповідний, здатний) трактується як «обізнаність, поінформованість, авторитетність; компетенція – коло повноважень якої-небудь організації або особи; коло питань, з яких дана особа має певні знання, досвід, повноваження» (Словник іншомовних слів, 2000, с. 282).

Згідно із навчальним енциклопедичним словником-довідником компетентність визначається наявністю певних знань і повноважень у вирішенні якоїсь справи; повноважність і повноправність у розв'язанні певної проблеми (Енциклопедичний словник-довідник, 2014, с. 215).

Психологічний тлумачний словник трактує «компетентність» як психосоціальну якість, що означає силу і впевненість, яка виходить із почуття власної успішності й корисності, що дасть людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням (Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів, 2009, с. 189).

Зазначимо, що обрана для дослідження соціально-громадянська компетентність дітей старшого дошкільного віку є ключовою компетентністю, окресленою Базовим компонентом дошкільної освіти. Важливо розуміти цілісність поняття компетентності та зважати на відмінності у поняттях «компетентність», і «компетенція». У цьому аспекті слушним є посилання на думку Н. Бібік щодо співвідношення означених понять, які вчена розводить таким чином: «компетентність – це цілісна

категорія, тобто, ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю. Компетенція на відміну від компетентності як особистісного утворення – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма освітньої підготовки учня, вчителя, іншого спеціаліста, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенцій є компетентність, що передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції виводяться як реальні вимоги до засвоєння учнями, студентами сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлення до певної галузі, якостей особистості, яка діє в певному соціумі...» (Бібік, 2004, с. 45). Відтак, суттєвий інтерес для дослідження становлять наявні у науковій літературі теоретичні розвідки з проблематики формування соціальної компетентності у дітей дошкільного віку.

У психологічному словнику поняття «соціальна компетентність» тлумачиться як наявність у людини когнітивних, емоційних і моторних засобів соціальної поведінки (Приходько, Юрченко, 2012, с. 172). Соціальна компетентність дитини є складним утворенням із багатокомпонентною структурою, обумовленою адаптацією особистості дитини до соціуму та функціонуванням у ньому, що передбачає формування уявлень про себе та інших дітей і дорослих, про суспільне довкілля, бажання й уміння спілкуватися з іншими людьми, наявність позитивної мотивації у стосунках із ними, наявний комунікативний досвід, емпатійність, ініціативність у груповому спілкуванні, навички спільної діяльності, здатність брати участь у складній системі міжособистісних взаємин і уникати конфліктів, розуміти інших людей та використовувати ефективні стратегії для досягнення комунікативних цілей.

Як стверджує І.Рогальська «у дошкільному віці формуються основи соціальної компетентності дитини: уміння орієнтуватися у світі людей (рідні, близькі, знайомі, незнайомі люди; люди різної статі, віку, роду занять тощо); здатність зрозуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки;

уміння поважати інших людей, допомагати, дбати про них; обирати відповідні ситуації спілкування та спільної діяльності. Соціально компетентна дитина здатна відчувати своє місце у системі відносин між людьми та адекватно поводитися» (Рогальська, 2009, с. 217). Науковець вважає, що «сформована соціальна компетентність сприяє зрозумінню дитиною різного характеру ставлення до неї дорослих і однолітків, дозволяє обирати лінію поведінки, адекватну соціальній ситуації, висловити за потреби, прохання про допомогу і надавати її самій, враховувати бажання інших людей, висловлювати пропозиції, стримувати себе, використовуючи соціально схвалені способи поведінки» (Рогальська, 2009, с. 218).

За Т. Поніманською соціальна компетентність – це відкриття у світі людей, навички соціальної поведінки, готовність сприймати соціальну інформацію, бажання пізнати людей і робити добрі справи, спілкуватися з ними, уміння співпрацювати, співчувати, розуміти емоції та почуття інших і керувати своїми почуттями у процесі спілкування, уміння об'єктивно оцінювати вчинки людей та їхні взаємини, бути толерантним, справедливо ставитися до людей; володіння етичними еталонами поведінки та спільної з іншими діяльності (Поніманська, 2004, с. 6).

Соціальна компетентність, за С. Семчук є «полікомпонентною рисою особистості, її інтегральною якістю, що складається комплексу емоційних, мотиваційних особливостей і виявляється в соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості» (Семчук, 2010, с.13). Науковець вважає, що завдяки їй реалізується потреба зростаючої особистості бути суб'єктом освоєння світу природи, культури, людей, самої себе.

Досліджуючи особливості соціалізації дітей 6–7 років в різних умовах життєдіяльності С. Курінна доходить висновку, щодо характерного соціально-комунікативного спрямування компетентності. Вона визначається здатністю дитини взаємодіяти з дорослими та однолітками в системі міжособистісних стосунків (Курінна, 2004, с. 10).

Узагальнивши погляди інших вчених, О. Литвишко вважає, що «соціальна компетентність дітей 5-6 років, як інтегративне особистісне утворення, передбачає обізнаність дитини із явищами соціальної дійсності, елементарними соціально-моральними нормами міжособистісних взаємин і способами поведінки у суспільному довір'ї, емоційно-позитивне ставлення до соціально-моральних цінностей і орієнтирів» (Литвишко 2019, с. 70).

Автори монографії «Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ» Н. Гавриш та О. Рейпольська визначають соціальну компетентність складною полікомпонентною властивістю особистості та її інтегральною якістю. На думку вчених, феномен соціальної компетентності визначає комплекс емоційних, ціннісних, характерологічних, мотиваційних, діяльнісних особливостей (Гавриш, Рейпольська, 2018, с. 25).

Розкриваючи значення соціального розвитку для особистісного становлення дитини, М.Айзенбарт наголошує насамперед на формуванні соціальної компетентності, що уособлює певні особистісні властивості, здібності, потреби, елементарні теоретичні уявлення та практичні уміння, які сприяють життєздатності дитини. Компетентність забезпечує дитині розуміння того, як слід гармонійно і співзвучно поводити себе з іншими, щоб почуватися комфортно в будь-якому товаристві (Айзенбарт, 2016. с.32). Соціально компетентний дошкільник, як стверджує М.Айзенбарт, «постійно виявляє інтерес до ровесників, уміє налагоджувати з ними контакти, привертати до себе увагу, проявляти доброзичливе ставлення, сприяючи активній взаємодії; усвідомлює власні можливості, права і обов'язки, дотримується загальноприйнятих норм спілкування; прагне бути справедливою і отримувати визнання однолітків у різноманітних видах діяльності, намагається бути бажаною у спілкуванні, грі тощо; уникає конфліктів та вміє їм запобігти, ініціює і підтримує ділові та особисті контакти з ровесниками, ставиться до них, як до рівноправних партнерів у різноманітних комунікативних сферах» (Айзенбарт, 2016, с 37).

Аналізуючи аспекти налагоджування дитиною співпраці з однолітками, В.Павленчик вказує на уміння, які демонструє соціально компетентний дошкільник, серед яких: реалізація спільної для усіх мети діяльності, узгодження з нею власних задумів та дій, урахування бажань однолітків, обмін з ними інформацією, дотримання установлених правил та норм спілкування в спільній діяльності, відстоювання власної думки, звернення в разі потреби за допомогою до партнера та пропозиція надання своєї допомоги, а також належне володіння виразними (мімічними і мовленнєвими) засобами спілкування. (Павленчик, 2000, с.4).

На переконання Л.Тарабасової, соціально компетентний дошкільник характеризується здатністю: «приймати соціальні правила і норми, знаходити правильні орієнтири для побудови своєї соціальної поведінки; виявляти гнучкість у сприйнятті нових вражень та їх оцінювань, прилаштовуватися до вимог соціальної групи та водночас зберігати власне обличчя; орієнтуватися у своїх правах та обов'язках; поводитися з партнерами по спілкуванню гнучко; реагувати на їхні слова та дії адекватно; вміти вислуховувати, погоджуватися, відстоювати власну точку зору, домовлятися, укладати угоди; виявляти толерантність, емпатію, здатність співчувати і співрадіти; оптимістично ставитися до труднощів, вміти мобілізуватися на їх подолання; проявляти витримку у стресових ситуаціях; розраховувати на себе, рідних, близьких, знайомих, товаришів; звертатися, у разі потреби, по допомогу, вміти нею скористатися та інше» (Тарабасова, 2016, с. 13).

Узагальнюю наукові розвідки з означеної проблематики, погоджуємося з Т.Гладун, яка стверджує, що поняття соціальна компетентність науковці розглядають із застосуванням низки категорій, які можна розділити на дві групи. До першої групи зараховують загальні поняття, якими керуються, характеризуючи теоретичні засади компетентності, зокрема як: «сукупності ознак, необхідних для існування людей (життєва компетентність); динамічної характеристики, що позначає компетентність як категорію професійної

діяльності, спроможність виконувати свої професійні обов'язки (професійна компетентність, професійні компетенції); поняття, що описує зв'язки людини в суспільстві, позначає соціальний зв'язок, описує спроможність до соціальної діяльності, соціальної взаємодії (соціальна компетентність)» (Гладун, 2020, с. 68). До другої – «дефініції, що відбивають соціально-індивідуальну природу соціальної компетентності: соціальне ставлення, соціальна зрілість, можливість і спроможність до адаптації в суспільстві» (Гладун, 2020, с. 68).

Отже, аналіз наукових розвідок з проблеми формування соціальної компетентності дозволи дійти висновку, що вона виявляється в активній інтеріоризації дитиною соціальних норм, правил, з якими вона стикається у різних видах соціальної взаємодії для вибудовування міжособистісних соціальних взаємин та їх регулювання соціально прийнятими способами. Таким чином, соціальна компетентність стає значимою як для внутрішнього світу особистості дитини, так і для її «входження» у соціальний світ людей. Особистісний аспект соціальної компетентності виявляється у рисах особистості (емпатійності, толерантності, комунікативності, співчутливості), що сприяють налагоджуванню соціальних взаємин; натомість інші риси характеру, які закріпилися в особистісному просторі (тривожність, відчуженість, агресивність, егоїстичність, конфліктність), перешкоджають досягненню комунікативних цілей і не сприяють гармонійній соціалізації. При цьому визначальним фактом вважаємо те, що соціальна компетентність - це і результат, і важлива умова ефективної соціалізації дитини в соціумі. Високий рівень сформованості соціальної компетентності дитини робить ефективнішим і більш гармонійним процес соціалізації, а також більш успішною її міжособистісну взаємодію. Тому важливим завданням сучасної дошкільної освіти є формування соціальної компетентності особистості дитини, оскільки таким чином забезпечується її здатність діяти найбільш виважено, результативно і ефективно в суспільному довіллі загалом і

зокрема в конкретних соціальних ситуаціях взаємодії з іншими людьми.

Наступним поняття, що потребує розгляду у контексті дослідження, є «громадянська компетентність». Завдання «створення сприятливих умов для формування та розвитку громадянських компетентностей людини на всіх рівнях освіти та у всіх складниках освіти» визначено Концепцією розвитку громадянської освіти в Україні (Концепція розвитку громадянської освіти в Україні, 2018, с.1), де подано перелік основних громадянських компетентностей (Див. додаток А). У Концепції наголошено, що «громадянські компетентності поруч із соціальними включені до восьми основних компетентностей для навчання впродовж усього життя» (Концепція розвитку громадянської освіти в Україні, 2018, с.1).

Також Концепцією визначено «завдання для дошкільної освіти, а саме: навчання основам самоідентифікації, усвідомленню приналежності до спільноти, громади, держави; виховання поваги до державної мови та державних символів; сприяння гармонійній соціалізації у спільноті, формуванню розуміння різних соціальних ролей; формування здатності до спільної колективної діяльності, сприяння набуттю досвіду досягнення спільних цілей» (Концепція розвитку громадянської освіти, 2018, с.7).

Дослідники вбачають тісне поєднання соціальної і громадянської компетентностей. Зокрема, О. Кучер, визначаючи громадянську компетентність у широкому сенсі, розуміє її функцією громадянського суспільства, що створює ґрунт для ефективної громадянської діяльності особи, соціальних груп і всього суспільства, а у вузькому – «параметром діяльності особистості, соціалізованої під впливом громадянських знань, вмінь, навичок, що передбачає сформованість громадянських цінностей і якостей, дотримання правил поведінки та відповідальність як соціальну якість людини» (Кучер, 2014, с.40–41). Отже, як бачимо, в широкому розумінні громадянська компетентність є різновидом соціальної компетентності, а також є феноменом і сукупністю властивостей індивіда,

соціалізованого під впливом громадянського суспільства, що мотивують індивідуальну і групову активність особистості та сприяють ефективній реалізації громадянських прав та обов'язків у демократичному суспільстві.

Поняття громадянська компетентність визначається В.Шахрай якісним рівнем громадянської культури особистості, що виявляється в «здатності та готовності індивіда до адекватної участі в суспільно-громадських процесах». Науковець включає в характеристику цього рівня наявність знань суспільні явища, про сутність та тенденції суспільного розвитку, ефективні способи набуття таких знань та їх поповнення, ціннісно-моральну позицією індивіда, вміння реалізовувати свої права та обов'язки в конкретних соціальних ситуаціях (Шахрай, 2008, с. 128). Окрім цього серед характеристик громадянської компетентності В. Шахрай вважає значущою баланс активного включення в суспільно-громадські процеси в період посилення їх значущості у житті як окремих громадян, так і в житті всього суспільства (громади) та певну частку пасивності при відносній неактуальності таких процесів. Науковець наголошує: «це такий рівень громадянської культури, який відзначається спрямуванням до згоди, консенсусу, толерантності, прагненням не лише давати оцінку суспільним явищам, але і здійснювати посильні дії щодо їх удосконалення, сприйняттям соціального світу більшою мірою раціональними, ніж афективно-почуттєвими способами (хоча позитивна емоційно-почуттєва складова є важливою в громадянській компетентності особистості)» (Шахрай, 2008, с. 128).

Досліджуючи проблему формування громадянської компетентності учнів Т. Смагіна співвідносить її з відповідальністю, толерантністю, реалізацією можливостей особистості. Науковець вважає, що «компетентність особистості в громадянській сфері реалізує її громадянську відповідальність, вміння спільно з іншими виробляти рішення й реалізовувати його, виявляти толерантність, гармонійно поєднувати особисті інтереси з потребами окремої корпорації та суспільства, брати участь у

функціонуванні демократичних інститутів, виявляти потребу в актуалізації й реалізації свого особистісного потенціалу» (Смагіна, 2007, с. 39–40).

Громадянську компетентність О. Пометун вважає ключовою та розуміє її як «здатність, спроможність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки для розвитку демократичного суспільства». Результатом сформованої компетентності є громадянськість, яка за О. Пометун, є «готовністю людини реалізувати свої права та обов'язки, поважати права та свободи інших громадян, усвідомлювати відповідальність перед суспільством і державою за свої вчинки» (Пометун, 2005, с. 18).

Підтримуючи поширене в науковій літературі визначення Т. Ремех вважає громадянську компетентність готовністю і здатністю особистості активно й ефективно діяти відповідно до демократичних принципів і громадянської позиції. Вона передбачає наявність як певної життєвої позиції учнів, так і внутрішньої готовності до її реалізації (Ремех, 2018, с.37). Науковець наголошує на таких важливих моментах: основою громадянської компетентності є громадянські цінності, які уналежнюють переконання, ідеали й моральну позицію особистості; формування громадянської компетентності як готовності діяти в освітньому процесі може відбуватися лише умови організації спільної діяльності педагогів та дітей; компоненти громадянської компетентності (знання, навички і ставлення) тісно пов'язані між собою і тому формуються комплексно за відповідано створених в освітньому процесі умов. (Ремех, 2018, с.36). Серед категорій, що охоплює громадянська компетентність, науковець вказує на «громадянську активність, громадянську позицію, вибір та відповідальність, що виявляються в участі в громадянському житті, в уміннях розв'язувати соціальні конфлікти й проблеми, ефективно діяти в ситуації невизначеності, робити відповідальний вибір й ухвалювати рішення» (Ремех, 2018, с.39).

Завдання формування соціально-громадянської компетентності дитини дошкільного віку визначено Базовим компонентом дошкільної освіти; вона потребує особливої уваги дорослих і позначається «здатністю дитини до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, любові до Батьківщини; готовність до посиленої участі в соціальних подіях, що відбуваються в дитячих осередках, громаді, суспільстві та спрямовані на покращення суспільного життя» (Базовий компонент дошкільної освіти, с.16). Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти сформованість соціально-громадянської компетентності має виражатися «в ціннісному ставленні дитини до себе, своїх прав та прав інших, наявності уявлень про правила і способи міжособистісної взаємодії між членами сім'ї, родини, іншими людьми та вмінні дотримуватись цих правил у соціально-громадянському просторі, а також у ціннісному ставленні та повазі до культурних надбань українського народу, представників різних національностей і культур» (Базовий компонент дошкільної освіти, с.16).

Таким чином, саме у період дошкільного віку закладаються основи громадянськості та формується соціально-громадянська компетентність, адже, як стверджує Н.Рогальська, «уже наприкінці дошкільного віку дитина здатна усвідомити себе, своє місце в соціумі, починає керуватися моральними нормами і діяти відповідно до законів соціуму» (Рогальська, 2021, с.141). Науковець наголошує на тому, що «цей період розвитку має свої потенційні можливості формування вищих моральних почуттів, до яких належать і патріотизм, і громадянськість» (Рогальська, 2021, с.141). Тому на етапі здобуття дошкільної освіти у дитини мають сформуватися основні громадянські цінності (усвідомлення особистих прав та обов'язків перед іншими людьми, повага до державної мови, державних символів, до прав, честі і гідності інших людей), цінності спілкування, комунікативні навички, за допомогою яких здійснюється інтеграція у суспільство, способи міжособистісної взаємодії, співпраці з іншими дітьми, шляхи розв'язання

конфліктних ситуацій мирним шляхом тощо. Як наголошує Ю. Косенчук, формування соціально-громадянської компетентності «відбувається завдяки цілеспрямованим зусиллям зі зміцнення національної ідентичності дітей, створення позитивного образу своєї країни, утвердження активної громадянської позиції, виховання ціннісного ставлення до родини як частини свого народу, його історії, традицій, культури, і саме на цій основі виростає справжній патріотизм» (Косенчук, 2021, с.9). Погоджуємося з науковцем в тому, що процес формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку залежить від цілеспрямованого виховання, ознайомлення дітей з духовними цінностями й моральними нормами, розвитку їхньої емоційної сфери, комунікативних навичок у процесі спілкування з оточенням (Косенчук, 2021, с.3). Важливо також навчити дитину виявляти почуття власної гідності як представника українського народу та громадянина, демонструвати дружнє та неупереджене ставлення до представників різних національностей і культур, сформувати особистісні якості (самостійність, відповідальність, толерантність, працелюбність, лідерство, людяність, спостережливість, справедливість, ініціативність, активність, креативність тощо).

Отже, соціально-громадянська компетентність дитини старшого дошкільного віку – це комплексна характеристика її як особистості, особистісне надбання дитини, що відображає взаємопов'язані компоненти соціальної та громадянської компетентності, виявляється у сформованих уявленнях про себе як члена сім'ї, громади, суспільства, готовності до оволодіння соціальною реальністю й здатності активно брати посильну участь у соціальних подіях і спрямована на реалізацію громадянських цінностей, дотримання соціальних правил та норм поведінки у щоденній життєдіяльності у соціально-громадянському просторі. Зазначимо, що процес формування соціально-громадянської компетентності дошкільника – процес складний і тривалий, оскільки він вимагає усвідомлення та засвоєння

цінностей громадянського суспільства, традицій, звичаїв українського народу, вивчення державних і національних символів України, формування громадянських поглядів, переконань і цінностей, на основі яких формується емоційно-ціннісне ставлення дитини до себе, до життя в товаристві однолітків, в соціумі та в державі в цілому, усвідомлення своєї ролі в сім'ї, групі однолітків, громаді, уявлення про себе як члена сім'ї, громади, суспільства. Для успішного формування соціально-громадянської компетентності дошкільників необхідним є забезпечення особистісно зорієнтованої взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу, серед яких ключовою фігурою для дітей дошкільного віку є особистість вихователя. Ю.Косенчук наголошує на важливій ролі особистісних цінностей вихователя, його життєвого досвіду, умінь спілкуватися на основі взаємної поваги, підтримувати ініціативи дітей щодо участі в різних видах діяльності, забезпечувати усвідомлення дітьми своєї індивідуальності, унікальності та цінності для колективу, підтримувати дітей, коли вони ініціюють взаємодію, висловлюють свої думки, демонструють товариські стосунки тощо. (Косенчук, 2021, с. 7).

Також у цьому процесі важлива активна участь батьків, яка згідно із Базовим компонентом дошкільної освіти, реалізується через створення у родині умов для ефективної міжособистісної дитячо-батьківської взаємодії; дотримання у родині її прав і обов'язків; залучення дитини відповідно до її вікових можливостей до участі в житті сім'ї / родини, закладу дошкільної освіти, громади в різних формах дозвілля, спільних подорожей, прогулянок, соціальних і благодійних акцій, проєктів тощо; набуття дитиною власного досвіду ефективних взаємини з іншими людьми, повсякденної діяльності та участі у значущих подіях; моделювання життєвих ситуацій для формування готовності дитини до посильної участі в демократичних процесах, що відбуваються у дитячих осередках, громаді, суспільстві. (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021, с.18).

Отже, на основі аналізу досліджень науковців щодо проблеми формування компетентності особистості було з'ясовано, що незважаючи на достатню кількість досліджень, які стосуються питання формування соціальної та громадянської компетентності дітей дошкільного віку, відсутнє тлумачення терміну «соціально-громадянська компетентність дитини з загальним недорозвиненням мовлення», також недостатньо дослідженим є змістове наповнення складників соціально-громадянської компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Узагальнення наукових розвідок з проблеми формування соціальної та громадянської компетентності дітей дозволяє дійти висновку про складність та багатоаспектність порушеної у дослідженні проблеми формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного із загальним недорозвиненням мовлення. Проаналізовані у дисертації дослідження вчених сприяють детальному і ґрунтовному розкриттю процесу формування соціально-громадянської компетентності дітей, але важливим для нас є детальний аналіз особливостей особистого та соціального становлення дитини з мовленнєвими порушеннями, який буде висвітлено в наступному підрозділі.

1.2. Проблема особистого та соціального становлення дитини з мовленнєвими порушеннями у спеціальній психолого-педагогічній літературі

Особистісне та соціальне становлення дитини дошкільного віку як особистості здійснюється у процесі її соціалізації у взаємодії з соціальним середовищем. Цей процес є різноплановим, оскільки, з одного боку, він сприяє засвоєнню дитиною соціокультурного досвіду у вигляді норм, правил, соціальних еталонів як зразків-регуляторів поведінки у суспільстві, особливостей налагоджування взаємодії людей у соціумі, а з іншого –

забезпечує розвиток особистісного «Я» дитини, її персоналізації та індивідуалізації, сприяє формуванню автономності та набуттю життєвого і соціального досвіду, самовиявленню в середовищі життєдіяльності з використанням засвоєних соціальних еталонів (діяльнісних, естетичних, етичних, особистісних та ін.). Таке ставлення до них обумовлюється не тільки психодинамічними особливостями дитини, її емотивністю, емпатійністю, але й особливостями її спілкування та формами взаємодії з дорослими з близького оточення. Емоційна активність дитини розглядається вітчизняними та зарубіжними дослідниками в аспекті єдиної проблеми розвитку емпатійності, у зв'язку з чим часто використовується термін «соціальні емоції» (А.Валлон, 1967, О.Запорожець, 1974), яким у формуванні особистості дитини та її соціальному становленню і розвитку соціально значущих рис належить головна роль. Соціальні емоції передбачають співпереживання та співчуття, здатність до емоційного відгуку, як уподібнення емоційного стану до стану іншої людини, визначають характер її взаємин зі світом людей. Соціальне становлення дитини є процесом, який виникає на основі емоцій, якими вона пов'язана із соціальним світом – світом людей. Як стверджує О.Кононко, «проблема розвитку емоційного і соціального, їхнього взаємозв'язку – одна із провідних у психології дошкільного дитинства, оскільки основним джерелом виникнення у дитини емоцій є спілкування з людьми, зв'язаними з нею родинними стосунками або життєвими обставинами» (Кононко, 1998. с.37). Соціальні почуття дитини є первинними, вони відграють важливу роль у розвитку соціально-емоційної і пізнавальної сфер особистості, а соціальний досвід накопичується поступово і лише на цій основі формується соціальна компетентність дитини, тобто умілість і вправність як щодо емоційних переживань і способів їх виявлення, так і щодо добору відповідних цим почуттям способів соціального реагування, які мають бути прийнятними для довкілля. Соціальні емоції відіграють важливу роль в індивідуальному становленні особистості та у

процесі формування її ціннісних орієнтацій і настанов, емоційної регуляції поведінки, діяльності та соціального комунікування, виявлення співпереживання та емоційної чутливості до стану інших людей.

Словник найсучасніших термінів подає трактування двох класів співпереживання: 1) співпереживання, «які виникають унаслідок неусвідомлюваного мимовільного емоційного зараження й оволодівають суб'єктом при безпосередньому, звичайно мимовільному контакті з людьми, що відчують ті чи інші емоції ..., які миттєво поширюються в зовні пов'язаній групі» (Словник найсучасніших термінів, с. 511). 2) співпереживання, «які утворюють в індивідуальній свідомості суб'єкта відповідний рівень міжособистісних стосунків, опосередкований спільною діяльністю, загальними цілями, нормами і цінностями соціальної групи...» (Словник найсучасніших термінів, с. 511). Отже, формування соціальних емоцій у дитини базується на механізмові децентрації як здатності до інтерпретації особистості, що успішно розвивається у дитини, відкритої до спілкування, готової до взаємодії, спроможної до співчуття та емпатії. Також важливого значення у цьому процесі набуває рефлексія, низький рівень розвитку якої обумовлює несформованість інтерпретаційних процесів. Особливо важливою у період дошкільного віку для становлення особистості є взаємозалежність емоцій і взаємин, що виявляється у діяльності та спілкуванні з однолітками. Дослідження психологів засвідчують, що у період дошкільного дитинства спілкування з рівним за статусом партнером створює сприятливі умови для самопізнання, проявів самостійності, творчості, значного розмаїття різноманітних комунікативних дій, що використовують діти стосовно однолітків, невимушеністю та розкутістю характеру спілкування, його яскравим емоційним забарвленням. Взаємини з однолітками, на переконання В. Котирло, Є. Кулачківської, М. Ладивір, Ю. Приходько, необхідні при формуванні у дошкільників позитивної спрямованості на іншу людину, у розвитку гуманних почуттів та навичок

гуманної поведінки. Ефективне спілкування дітей дошкільного віку з однолітками має такі психологічні наслідки: формуються навички співпраці, соціальної взаємодії з партнером, співпереживання, взаєморозуміння, готовність адекватно реагувати на фізичний, психічний, емоційний стан однолітка; удосконалюється здатність підтримувати розмову, передавати та ділитися уявленнями про суспільне та природне довкілля та різною інформацією, цікавою для дітей; виробляється комунікативна гнучкість шляхом переведення ініціативи і спільних дій в ході гри на більш високий рівень; розвиток самосвідомості, в якому спілкування і спільна діяльність з однолітками є необхідною умовою становлення самооцінки шляхом порівняння себе з іншими дітьми; розвивається творчість, самостійність, ініціативність в процесі самосійного налагодження контактів у грі та спільній діяльності; розвивається емпатійність, здатність до виявлення турботи, здатність надавати взаємопідтримку, узгоджувати з іншими думки і дії (Вікова психологія, 2012, с. 129–132).

У соціальному та особистісному становлення дитини особливого значення набувають соціальні вміння дитини – орієнтуватися у ситуації спілкування з однолітками і дорослими, вступати в мовленнєвий контакт, підтримувати та розвивати його, аргументовано пояснювати власну позицію і відстоювати власні думки, з розумінням ставитися до думки співрозмовника, уникати конфліктних ситуацій при комунікуванні з іншими, а за потреби – успішно долати конфлікти. Погоджуємося з М. Айзенбарт у тому, що перелічені комунікативні знання і соціальні вміння цілком відповідають соціальним завданням дитини старшого дошкільного віку й становлять зміст її соціальної компетентності (Айзенбарт, 2016, с.32). Науковець також вказує на особистісний компонент соціальної компетентності, що, на її думку, становлять особливості дитини, яка бере участь у спілкуванні і природно визначають зміст комунікації (Айзенбарт, 2016, с.33).

Потреба в спілкуванні з іншими людьми є важливою соціогенною рисою особистості, яка формується в процесі накопичення досвіду комунікації в міжособистій взаємодії. Психологічний тлумачний словник подає трактування терміну «спілкування» як «складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами в спільній діяльності; містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння партнера» (Психологічний тлумачний словник, с. 511). В основі спілкування лежать потреба в емоційному контакті, процес пошуку соціалізованими механізмами контактів з іншими людьми і відповідна техніка задоволення цих контактів, яка виявляється в приналежності до групи, прагненні індивіда стати її членом, взаємодіяти з її учасниками, брати участь у колективній діяльності, обмінюватися спільною інформацією тощо. Поняття «спілкування» близько узгоджується з поняттям «комунікація». У найбільш узагальнених класифікаціях виділяють такі сторони спілкування: комунікативну (пов'язана з обміном інформацією між людьми як активними суб'єктами спілкування: з урахуванням взаємин між партнерами, їхніх настанов, цілей і намірів), інтерактивну (побудову загальної стратегії взаємодії: кооперацію або конкуренцію), перцептивну (формування образу іншої людини через ідентифікацію та рефлексію і характеризується тісним зв'язком пізнавальних компонентів з емоційними).

Повноцінна комунікація є необхідною умовою соціалізації особистості та її особистісного становлення, здійснення соціальних контактів, досягнення взаєморозуміння між партнерами та кращого розуміння ситуації і предмета спілкування, що забезпечує досягнення мети вербальної взаємодії з оптимальним використанням комунікативних ресурсів. Також, як зазначає Л. Трофименко, «оволодіння здатністю до мовленнєвого спілкування створює передумови для специфічних людських соціальних контактів, завдяки яким формуються та уточнюються уявлення дитини про навколишнє

середовище, удосконалюються форми його відображення. Оволодіння дитиною мовленням сприяє усвідомленню, плануванню та регуляції її поведінки. Мовленнєве спілкування створює необхідні умови для розвитку різних форм діяльності та участі в колективній праці» (Трофименко).

У психо-соціальному розвитку дитини, під час якого здійснюється становлення пізнавальної діяльності, розвиток емоційно-вольової та поведінкової сфер, формування психічного змісту спілкування та спільної діяльності, важлива роль належить мовленнєвій функції. Водночас, впродовж останніх років медико-соціальні та психолого-педагогічні дослідження фіксують значне збільшення кількості дітей з порушеннями мовлення різного ступеня тяжкості, що відображено у працях С. Коноплястої, Н. Манько, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомової, Н. Савінової, В. Синьова, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін. Як досліджуючи психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, І. Мартиненко вказує на притаманні всім групам дітей із відхиленнями в розвитку комунікативні труднощі, які негативно впливають на становлення вищих психічних функцій, характеризуючи комунікативний механізм виникнення системних (вторинних) відхилень. Науковець пояснює, що зазначений механізм зумовлює формування однотипних порушень у сфері взаємодії у дітей із різними варіантами дизонтогенезу. Таким чином порушення комунікативного простору між дитиною та дорослим може призвести до деформації соціальної ситуації розвитку, неадекватного виховання. (Мартиненко 2017, с.99)

Аналіз досліджень науковців, присвячених проблемам дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку, дозволив дійти висновку, що суттєвою прогалиною в корекційно-педагогічній проблематиці є обмежене коло досліджень, присвячених проблемам особистісного та соціального становлення дошкільників із загальним недорозвиненням

мовлення. Адже, процес соціально-особистісного становлення дитини детермінується соціальною ситуацією розвитку у певний віковий період, коли вона, опираючись на природний та вроджений потенціал, набуває досвіду спілкування та соціальної взаємодії з дітьми та дорослими у різноманітних життєвих ситуаціях (як повсякденних, так і кризових). Засвоєний дитиною таким чином комунікативний досвід розв'язання конкретних соціальних завдань з використанням набутих умінь і навичок, забезпечує їй можливості для налагоджування продуктивних взаємин з однолітками у різних видах спільної дитячої діяльності. Серед наявних досліджень виняток становить дисертація М. Лемещук, присвячена соціалізації дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення в умовах закладу дошкільної освіти. Ситуація недостатнього приділення уваги науковців аспектам соціального становлення таких дітей, як стверджує автор, «значно знижує ефективність психолого-педагогічної допомоги, якої вони потребують» (Лемещук, 2017, с. 33). Погоджуємося з твердженням науковця про те, що «соціалізація дітей із загальним недорозвиненням мовлення потребує делікатного та професійного спрямування» (Лемещук, 2017, с. 54). На підставі аналізу науково-педагогічної, спеціальної літератури, теоретичних та практичних джерел з проблематики дослідження М. Лемещук дійшла висновку про те, що питання проблеми соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення в умовах дошкільних навчальних закладів вимагає подальшого експериментального вивчення (Лемещук, 2017, с. 54).

Також проблемам соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку присвячено дисертаційну роботу І. Татьянчикової, в якій авторка дійшла висновку, що «розумово відсталі учні характеризуються недостатнім рівнем соціалізованості на всіх її стадіях. При цьому забезпечення соціалізації дитини більш успішно здійснюється на стадіях адаптації та ранньої трудової підготовки. Менш успішно – на стадії інтеграції та особливо

– індивідуалізації: учні зазнають суттєвих труднощів в усвідомленні своїх особливостей і можливостей, їх використанні у подальшому розвитку, соціальному зростанні та професійному становленні» (Татьянчикова, 2015, с. 257). Автором визначено загальні умови оптимізації соціалізації розумово відсталих учнів у процесі здійснення корекційної роботи у спеціальній загальноосвітній школі, серед яких особливо важливим, на нашу думку, є : розгляд соціалізації як найважливішого завдання спеціальної школи, провідного напрямку корекційно-виховної роботи, ефективність якої передбачає спеціальну організацію педагогічного процесу; етапність, послідовність, безперервність, систематичність та комплексність забезпечення соціалізації учнів; забезпечення соціалізації в контексті формування особистості дитини на основі виявлення і розвитку її можливостей індивідуально-психологічних особливостей. (Татьянчикова, 2015, с. 391,392).

Не вдаючись до детального аналізу проблеми вивчення загального недорозвинення мовлення в загальній та спеціальній педагогіці, здійсненого нами у статті «Аналіз історичних підходів до проблеми вивчення загального недорозвинення мовлення» (Малишева, 2022), вважаємо за необхідне визначитися із ключовим поняттям дослідження «загальне недорозвинення мовлення». Уперше загальне недорозвинення мовлення як самостійний розділ логопедії було теоретично обґрунтовано в праці «Основи теорії і практики логопедії», в якій було представлено результати досліджень різних форм мовленнєвої патології у дітей, в тому числі дошкільного віку. Науковці визначили поняття загальне недорозвинення мовлення у дітей з нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом як «форму мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування усіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться як до звукової, так і до змістової сторін мовлення». Вченими було виокремлено три рівні загального недорозвинення мовлення, перший з яких характеризується повною або

майже повною відсутністю словесних засобів спілкування, а отже - активного мовлення, для другого характерним початкова сформованість загальноповиваного побутового мовлення, розширення активного словника, для третього характерним є наявність порівняно розгорнутого фразового мовлення, де спостерігаються окремі аграматизми, порушення правильного зв'язку слів у реченнях тощо. У подальшому вченими було виділено IV рівень загального недорозвинення мовлення, для якого характерним стало розгорнуте фразове мовлення, ускладнене незначними порушеннями всіх компонентів мовленнєвої системи. Водночас, як стверджує І. Мартиненко, «питання щодо його необхідності до сьогодні є дискусійним» (Мартиненко, 2014, с.108).

В основу розробки теорії загального недорозвинення мовлення було покладено один із провідних принципів – принцип розвитку, що передбачав аналіз процесу виникнення мовленнєвого порушення і сприяв виявленню в проявах аномалій мовленнєвого онтогенезу закономірного зв'язку, при якому первинне порушення обумовлює появу і прояв вторинних щодо причини порушень, які, як правило, є не менш важкими за впливом на мовленнєву функцію, яка знаходиться у стадії формування (Малишева, 2022).

У монографії І. Мартиненко «Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення» (Мартиненко, 2016) наведено дані, отримані О. Мастюковою (2002), щодо трьох груп дітей із загальним недорозвитком мовлення за клінічним складом: «неускладнений варіант загального недорозвитку мовлення, при якому відсутні явно виражені симптоми ураження центральної нервової системи» (Мартиненко, 2014. с.109); «ускладнений варіант загального недорозвитку мовлення, що характеризується поєднанням мовленнєвого порушення з низкою неврологічних і психопатологічних синдромів» (Мартиненко, 2014. с.109); «грубий і стійкий недорозвиток мовлення, обумовлений органічним ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку.

Зазвичай, цю групу складають діти з моторною алалією» (Мартиненко, 2014, с.109). Таким чином, усі дослідники акцентують на неоднорідності групи дітей, мовлення яких ускладняється загальним недорозвиненням. На переконання науковців, у таких дітей спостерігається порушення процесу формування всіх компонентів мовленнєвої системи; порушення звукового складу слів, аграматизм, обмежений словниковий запас, вимова звуків та фонематичні процеси. Зокрема, І. Мартиненко підкреслює, що «категорія загального недорозвинення мовлення є вкрай неоднорідною за клінічними і психолого-педагогічними критеріями оцінювання. Діти із загальним недорозвиненням мовлення, маючи клінічно різні причини мовленнєвого недорозвинення, різняться і за ступенем прояву мовленнєвих порушень і за симптоматикою вторинних і третинних відхилень психічного розвитку, провідної діяльності тощо» (Мартиненко, 2014. с.110).

Також варто наголосити на притаманних різним дітям із таким порушенням певних індивідуальних особливостей як психічного, так і поведінкового розвитку. Важливим в аспекті нашого дослідження є акцентування О. Ковшар на тому факті, що «для формування високого рівня комунікативної активності дитини педагогам-вихователям і батькам обов'язково необхідно підтримувати психологічно комфортне емоційно-мотиваційне середовище. Це і є підґрунтям для становлення і реалізації комунікативних якостей, вмінь, комунікативної активності в комунікативній діяльності» (Ковшар, Древняк, 2024, с.110). Погоджуємося в цьому з науковцями і підкреслимо, що оскільки мовлення дитини розвивається не лише в соціальному середовищі, але і через саме середовище, завдяки якому відбувається залучення дитини у взаємодію з іншими, то важливим є поєднання корекційно-розвивального процесу з впливами середовища, які спрямовані на стимулювання у дитини потреби покращувати власне мовлення через залучення у відповідну комунікативну активність.

Також для дослідження важливим є врахування виокремлених психологами специфічних закономірностей психічного розвитку дітей з системними проблемами мовлення, як от: необхідність більш тривалого часу для формування уявлень і понять про довколишній світ, низький рівень комунікативно-мовленнєвої компетентності, своєрідні прояви емоційно-вольової незрілості, особливе депривоване становище в групі однолітків, підвищена фрустраційна вразливість, а також наявність різних психотравмувальних чинників, що у сукупності провокують виникнення особливих, специфічних для таких дітей форм соціальної дезадаптації та виникнення невротичних розладів.

У низці фундаментальних досліджень вчених (І. Мартиненко, Н. Новотворцева, Н. Савінова, М. Шеремет та ін.), присвячених вивченню особливостей мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення зазначено, що причиною труднощів у дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти в процесі оволодіння необхідним обсягом програми навчання і виховання є недостатній рівень сформованості їхнього мовлення, зокрема, лексико-граматичної та фонетико-фонематичної його сторін, що впливає на мотиваційно-вольову готовність до шкільного навчання та ускладнює своєчасну підготовку дітей до школи і формування їхньої мисленнєво-пізнавальної діяльності, а також негативно впливає на формування поведінки та особистості дитини в цілому.

Питання розвитку емоційної сфери дітей з мовленнєвими порушеннями представлено у працях О. Белової, С. Коноплястої, Т. Сак, І. Мартиненко, Т. Овчіннікової, Н. Пахомової, Ю. Рібцун, та ін., в яких автори наголошують на наявності у таких дітей негативних почуттів у ситуаціях соціальної взаємодії, підвищеної схильності до переживання стресових станів та недостатньої самостійності у встановленні контактів з оточенням. В емоційній сфері дітей із загальним недорозвиненням мовлення домінують негативні емоції, пригнічений настрій, плаксивість, бурхливі афективні

реакції, дратівливість, невірноваженість. Зокрема, Ю. Рібцун вказує, що діти з тяжкими порушеннями мовлення «як недостатньо сприймають, упізнають, розуміють емоції, так і відтворюють їх зі значними труднощами. Зовнішні прояви емоцій є скутими, невиразними, недиференційованими, що зумовлено низькими кількісними та якісними показниками сприймання і розуміння інформації через наявні фонетико-фонематичні, лексико-граматичні особливості як експресивного, так і імперсивного мовлення» (Рібцун, 2020, с.303). Також цим дітям важко висловлювати емоційно-оцінні судження, розуміти емоції героїв художніх і літературних творів», що пояснюється наявністю збіднених неточних уявлень про довколишній світ, збіднений обсяг емоційного словника, полярність емоцій, які тривалий час залишаються найдоступнішими для дітей зазначеної категорії. Враховуючи специфічні закономірності психічного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення, науковець наголошує на тому, що «існуючі загальні порушення прийому, переробки, збереження та використання вербальної та невербальної інформації, недостатня сформованість уміння проявляти власні соціальні емоції та відповідно емоційно реагувати, порушення мовленнєвого опосередкування, спричиняє соціально-психологічну дезадаптацію, породжує мовленнєвий негативізм, утруднює комунікацію з однолітками та дорослими, що потребує цілеспрямованої комплектної компенсаційної, як психологічної, так і логопедичної роботи» (Рібцун, 2020, с.313).

Вивчення Г. Якимчук особливостей пізнавальної діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення у наукових працях дозволили дослідниці стверджувати, що «мовленнєва вада тягне за собою певні недоліки інтелектуального розвитку, недостатність довільної уваги, пам'яті, недостатнє засвоєння знань, нестійкість емоційно-вольової сфери. В більшості випадків дослідження вторинності інтелектуальної недостатності у дітей з порушеннями мовлення мають описовий характер інтелектуального дефіциту без виявлення його внутрішніх механізмів».

(Якимчук, 2016, с.618). Аналіз наукових доробок дозволив Г. Якимчук вказати на те, що «дослідники окреслюють конкретність мислення дітей з тяжкими порушеннями мовлення, бідність логічних операцій, зниження здатності до узагальнення, символізації. На думку науковців, інтелектуальна недостатність посилюється зниженням уваги, пам'яті, порушенням працездатності, а у процесі подолання мовленнєвого порушення в умовах корекційно-розвивального навчання відбувається компенсація й інтелектуальних недоліків» (Якимчук, 2016, с.618).

Досліджуючи особливості мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення до шкільного навчання, І. Мартиненко охарактеризувала рівні такої сформованості. Дослідницею виявлено, що у шестирічних дітей із загальним недорозвиненням мовлення несформованість мотиваційного компонента готовності до шкільного навчання виявляється у затримці формування учбових мотивів, їх нестійкості, поверховості, недостатній усвідомленості, змістовній збідненості (Мартиненко, 2007). Дослідниця вказує на недостатню спрямованість шестирічних дітей із загальним недорозвиненням мовлення на школу, що засвідчує несформованість мотиваційного комплексу «внутрішня позиція школяра» (Мартиненко, 2007). В ієрархії мотивів за результатами її дослідження «домінуючими виявляються широкі соціальні, ігрові, соціально-ігрові мотиви», які, як вказує І.Мартиненко, «в нормі онтогенезу є характерними для дітей старшого дошкільного віку» (Мартиненко, 2007). Дослідниця доходить висновку, що такий рівень розвитку мотивації не відповідає вимогам шкільного життя і не є достатнім стимулом до здійснення учбової діяльності (Мартиненко, 2007). Дослідження стану сформованості вольової готовності до шкільного навчання у шестирічних дітей із ЗНМ в різних видах діяльності (дітям пропонували ігрове, учбове завдання та завдання за зразком) дозволило І.Мартиненко з'ясувати низку особливостей її основних компонентів, а саме: «Вольова сфера характеризується

недостатністю саморегуляції та дій самоконтролю (попереднього, процесуального та підсумкового), словесної регуляції дій, труднощами здійснення усіх етапів складної вольової дії. Тому, діти із загальним недорозвиненням мовлення утруднюються в постановці мети діяльності, її плануванні, виконанні, оцінці та перевірці, особливо в умовах дотримання декількох правил. Тривалий вольовий контроль за власними діями для них недоступний. Процес виконання вольових дій недостатньо опосередковується мовленням, що робить неможливим їх виконання у внутрішній формі» (Мартиненко, 2007). Аналіз результатів дослідження мотиваційно-вольової готовності до шкільного навчання шестирічних дітей із загальним недорозвиненням мовлення дозволив І. Мартиненко стверджувати, що «системне мовленнєве недорозвинення призводить до порушення процесу опосередкування мотивації та волі таких дітей, що в подальшому ускладнюється зниженням інтелектуального розвитку. Недостатній розвиток інтелектуального компонента діяльності обумовлює виникнення труднощів у процесі засвоєння правил, програми виконання завдання, планування та контроль за правильністю виконання» На підставі з'ясованих фактів І.Мартиненко основними причинами мотиваційно-вольової неготовності до шкільного навчання дітей із загальним недорозвиненням мовлення вважає системне недорозвинення мовлення та зниження інтелектуального розвитку (Мартиненко, 2007).

Водночас, як вважає І.Мартиненко, «поняття «загальний недорозвиток мовлення», «тотальний недорозвиток мовлення» відображають лише одну зі сторін симптоматики порушень, яка не обмежується недорозвитком мовних засобів, і не охоплюють такі симптоми порушень як зниження мотиваційної складової, труднощі у плануванні й контролі, не враховують ступінь порушення внутрішніх механізмів мовлення, стан імпресивного його виду» (Мартиненко, 2017, с. 96).

Серед особливостей, які супроводжують процес розвитку особистості дитини дошкільного віку із порушенням мовлення, науковці називають занижену самооцінку, мовленнєву замкнутість, негативізм, прояви дратівливості та агресивності. Так, у дослідженні М.Лемещук, присвяченому особливостям соціалізації дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, підкреслено, що проблеми мовленнєвого характеру негативно впливають на розвиток та становлення самооцінки дитини із загальним недорозвиненням мовлення. Авторка стверджує, що «через низький рівень комунікативної активності психіка дитини не має змоги або в недостатній кількості виробляє та акумулює ті якості, що необхідні для забезпечення повноцінного спілкування і, як наслідок, дитина не може об'єктивно оцінювати себе та своїх однолітків, що провокує хибне уявлення про себе та оточуючих і тягне за собою завищену або занижену самооцінку» (Лемещук, 2017, с.49). Науковець доходить висновку, що труднощі у становленні самооцінки дитини негативно впливають на розвиток її особистості та часто дають хибне уявлення про себе та оточуючий світ, що порушує і гальмує процес соціалізації. (Лемещук, 2017, с.49).

При цьому науковці наголошують на тому, що «розвиток особистості зумовлений не лише дефектом як таким, але і тим фактом, що дитина усвідомлює свій дефект і відчуває особливе відношення до нього з боку інших людей» (Вінокурова, Вінокурова, 2014, с. 40). Пристосування дитини до свого дефекту відбувається як внутрішньо, так і у зовнішніх поведінкових проявах, і супроводжується формуванням певних захисних механізмів, що позначається на її особистісному формуванні. Такі розлади в особистісній та емоційно-вольовій сферах у дітей з вадами мовлення можуть призводити до порушень поведінки та подекуди навіть провокувати явище соціальної дезадаптації. Як вказують О.Вінокурова, С. Вінокурова, «дефекти мовлення, що не були подолані у дошкільному віці з різних причин, при вступі до школи обмежують пізнавальні можливості дитини, порушують

міжособистісне спілкування, заважають добре вчитися та бути впевненим у собі та своїх можливостях. Дитина зазнає труднощів у спілкуванні з однолітками та педагогами. В залежності від ступеня порушення мовлення та стану нервової системи, дитина може почати поводити себе неадекватно. Щоденне травмування психіки глузуванням, образливими прізвиськами може спровокувати різні види девіантної поведінки. Дитина може озлобитися, стати агресивною, почати бити своїх кривдників» (Вінокурова, Вінокурова, 2014, с. 39). Щоб не допустити таких наслідків, на переконання науковців, важливо здійснювати диференційовану психопрофілактику та психокорекцію наявних у дітей особливостей емоційно-особистісного розвитку. Також важливою є співпраця логопеда та психолога. Але, найголовніше, стверджують науковці, вчасно виявити та подолати мовленнєві порушення у кожної дитини (Вінокурова, Вінокурова, 2014 с. 39-40.)

При цьому важливо розуміти, що недорозвинення мовлення у дітей є комплексом когнітивних, мовних, комунікативних, емоційних, патопсихологічних, неврологічних та соціальних порушень, що негативно впливають на життєдіяльність дитини. Тому погоджуємося, з твердженням Н. Кабельнікової, що «застосування суто логопедичного підходу до його подолання, як засвідчує практика, є недостатньо ефективним, це і визначає актуальність розробки проблеми у різних аспектах: клініко-психологічному, лінгвістичному та психолого-педагогічному» (Кабельнікова, с. 6.) Комплексного вирішення проблеми вимагає ситуація того, що за різного рівня розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення фіксується і різне ставлення дітей до процесу комунікації. Зокрема, О. Гончарук виокремлює три рівні дітей із різним розвитком комунікації. Перший рівень оволодіння універсальними засобами комунікації, як вважає О. Гончарук, характеризується високим ступенем розвитку, якому притаманні кінематичні операції: відкритий погляд на партнера та зовнішній прояв уваги до нього, наявність посмішки та своєчасних

адекватних реакцій на зміст комунікативної взаємодії. При налагоджуванні контакту дитина намагається максимально зручно розташовуватися для комунікації з партнером, на якого орієнтує власні звернення і відповідні репліки. Загальній тональністю розмови відповідають також міміка і жести. Подекуди ці діти демонструють «вміння контролювати власні дії та визнавати свої помилки, але все ж таки переважають порушення звуковимови, бідність лексики, до партнера рідко звертаються по імені» (Гончарук О., 2019, с. 58).

Другий рівень оволодіння універсальними засобами комунікативної діяльності – середній. З одного боку такі діти володіють багатьма комунікативними діями, з іншого - вони виявляють байдуже ставлення як до виконання завдання, так і до особистості партнера з комунікації, швидко втрачають інтерес до них, про що свідчить незацікавлений вираз обличчя та відсторонений погляд. Такі діти, вказує О.Гончарук, «не піклуються про партнера, прагнуть виконати завдання незалежно, забуваючи або ігноруючи установку на спільне вирішення поставленого завдання. Іноді вони спілкуються відвернувшись, не утруднюючи себе взаємодією». Діти поверхово сприймають інформацію, нетерпляче перебивають партнера, що свідчить про недостатній контроль власних дій і призводить до припинення спільної діяльності. У мові дітей зустрічаються грубі аграматизми, сленгові звороти (Гончарук О., 2019, с.58).

Третій рівень володіння універсальними комунікативними засобами – низький, що характеризується проявами негативізму, недоброзичливості, які проявляються непривітності, неприязні, схильності до гри на самоті. Поводження таких дітей є або неприродно веселим, або неприйнятно агресивним, що змушує партнера відмовитися від спільної діяльності. При виникненні ситуації невдоволення або незгоди дитина починає підвищувати голос, звертатися до партнера на прізвисько, провокуючи виникнення конфлікту. Водночас, вчасне втручання дорослого може

допомогти дітям продовжувати комунікацію. Як вказує О.Гончарук, організація спільної навчальної діяльності тут цілком можлива і містить у собі великі можливості для розвитку доброзичливості, уважності, старанності, шанобливого ставлення до однолітка й дорослого. Науковець доходить висновку, що «корекційно-педагогічне формування комунікативних навичок у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення є важливим завданням педагогіки» (Гончарук, 2019, с. 59).

Отже, вчені і практики доводять взаємообумовленість мовленнєвих та комунікативних умінь спілкування дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, коли особливості мовленнєвого розвитку таких дітей заважають їхньому повноцінному спілкуванню через наявну знижену потребу до нього, несформовані вербальні форми комунікації (монологічне та діалогічне мовлення), поведінку, що демонструє відсутність прагнення до контактів, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, негативізм тощо. Виявлені мовні та комунікативні труднощі перешкоджають налагоджуванню контактів із ровесниками при організації ігор та розгортанні спільної ігрової діяльності. Діалогічна поведінка таких дітей під час гри відрізняється намаганням перебивати партнера по грі, нездатністю вислухати його думку або пропозицію до кінця, використанням висловлювань типу констатації, що не потребує реакції однолітка. Тому спостерігається відсутність процесу формування справжнього діалогічного спілкування у таких дітей.

У дослідженні І. Мартиненко, присвяченому формуванню комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення, з'ясовано, що такі діти характеризуються «нейтральним ставленням до спільної діяльності з комунікативним партнером і низьким рівнем мовленнєвої активності. Їм властиве недостатнє використання у спільній діяльності з партнером прогностичних, організаторських інтерактивних комунікативних вмінь, умінь контролю і самоконтролю, а також недостатня ініціативність та активність, негативізм»

(Мартиненко, 2017 с. 203). Авторка вважає, що у цих дітей труднощі у спілкуванні операційного характеру виникають через низьку мовленнєву активність, що поєднана з обмеженим використанням інтерактивних комунікативних вмінь. Це зумовлює і перешкоджає досягненню мети спільної діяльності. Серед труднощів, які властиві більшій половині дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, науковець називає такі: «у повідомленні та аргументуванні власної думки; розумінні емоційних станів інших; інтерпретації та прогнозуванні комунікативної поведінки, оцінюванні віддалених наслідків комунікативної взаємодії; у співвіднесенні власних комунікативних можливостей з урахуванням умов комунікативної ситуації; у контролі та самоконтролі в спільній діяльності; зміні способів взаємодії з комунікативним партнером тощо». (Мартиненко, 2017, с. 204).

Отже, проблема формування соціально-громадянської компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення виникає у зв'язку із наявними у цих дітей мовленнєвими порушеннями, які мають взаємозв'язок з іншими сторонами їхнього психічного, особистісного та соціального розвитку. Внаслідок цього наявні ускладнення вільного спілкування з дорослими та однолітками, труднощі у налагоджуванні міжособистісних стосунків, неадекватність емоційних реакцій, порушення комунікації у соціумі, що не призводить до зниження рівня психосоціального і особистісного розвитку і обмежує можливості у пізнанні суспільного довкілля та формуванні соціально-громадянської компетентності (Малишева, 2021). Також причинами соціально-психологічної некомпетентності дитини із загальним недорозвиненням мовлення дослідники вважають несприятливий біологічний чинник розвитку дитини та вплив соціальної ситуації розвитку, яка обтяжується мовленнєвим дефектом, і таким чином деструктивно впливає на загальний розвиток дитини та її соціальне становлення, що в майбутньому може спровокувати соціальну дезадаптацію дитини. У зв'язку з цим,

особливого значення набуває процес особистого та соціального становлення дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення загалом та безпосередньо корекційно-педагогічна робота з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення з метою формування їхньої соціально-громадянської компетентності. Дефінітивний аналіз соціально-громадянської компетентності, зроблений нами у першому підрозділі дисертації, засвідчує комплексність запропонованого поняття, а також неоднозначність в його визначенні та характеристиці структурних компонентів. Особливо гостро стоїть питання щодо формування соціально-громадянської компетентності у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення через специфіку ускладнень в особистісному та соціально-комунікативному розвитку зазначеної категорії дітей. Аналіз наукової літератури з проблеми формування соціально-громадянської компетентності дозволив дійти висновку про те, що вона є динамічним утворенням, формування якого залежить від соціальної ситуації розвитку, і потребує поступових якісних змін у процесі становлення особистості дитини із загальним недорозвиненням мовлення, цілеспрямованої організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти з використанням проєктної діяльності. Проєктна технологія є необхідною для компенсації наявних в особистості дитини психосоціальних обмежень, викликаних загальним недорозвиненням мовлення, та формування її соціально-громадянської компетентності задля особистісного і соціального становлення та інтеграції в різноманітні соціальні групи.

1.3. Використання проєктної діяльності у формуванні соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення

Сучасні тенденції розвитку вітчизняної дошкільної та спеціальної освіти спрямовують педагогів на модернізацію освітнього процесу, який має бути

водночас і соціально-, і особистісно зорієнтованим, щоб ще з дошкільного віку формувати дитячу особистість як суб'єкта діяльності і соціальних стосунків. Як справедливо вказують науковці «однією з головних освітніх парадигм визначено особистісно зорієнтовану, оскільки основний напрям її реалізації – створення оптимальних умов для розвитку і саморозвитку особистості, розкриття в освітньому процесі її інтелектуально-особистісного потенціалу, гуманізація цілей, орієнтація на особистість як найвищу цінність, набуття життєво важливих освітніх компетенцій, соціалізації, входження до європейського та світового освітніх просторів» (Беленька, Коваленко, Шинкар, 2020, с.33). Тому особлива увага як науковців, так і практиків приділяється ефективній організації та переосмисленню змісту освітнього процесу в закладах дошкільної освіти на засадах сучасних технологій. На переконання науковців, «акцент в освіті зміщується на розвиток компетентної, творчої особистості, здатної самостійно мислити, здобувати і застосовувати знання в різних життєвих ситуаціях, приймати обмірковані рішення і чітко планувати свої дії, а також ефективно співпрацювати з однолітками і дорослими, бути відкритими для нових контактів і зв'язків» (Козак, 2022, с.5). Однією із таких активних та результативних освітніх технологій досягнення цілей соціального та особистісного розвитку дитини є проєктна технологія, використання якої в освітньому процесі закладу освіти забезпечує єдність емоційного, когнітивного, соціально-морального, комунікативного розвитку, що забезпечує дитині дошкільного віку суб'єктність у педагогічній взаємодії та сприяє розвитку дошкільника як активного, свідомого і компетентного суб'єкта життєдіяльності. Отже, насамперед вважаємо за необхідне розглянути ключові поняття цього підрозділу дисертації – «проєкт», «діяльність» та «проєктна діяльність».

Одразу зауважимо, що аналіз тлумачень сутності окреслених понять у науковій літературі свідчить, «що проєктна діяльність ґрунтується на використанні методу проєктів; це педагогічна технологія, що містить

сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів і прийомів, творчих за суттю» (Козак Л., 2018, с.170). Тому при аналізі ключових понять у статтях науковців часто бачимо суперечність: метод проєктів розглядається як технологія, і навпаки, проєктна технологія – як метод. Саме такий стан використання окреслених понять у статті К. Андросович: «Проектна діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі», де автор, описуючи метод проєктів, послуговується термінами «проєкт», «проєктна діяльність», «проєктна технологія», проте їх не диференціює (Андросович, 2014, с. 26–27).

Термін «проєкт» походить від латинського «projectum», що утворилося із слів «pro» й «jacere» і означає «закинутий уперед». Науковці вважають, що витoki поняття «проєкт» походять із давньогрецької культури, де воно означає «перешкоду», «задачу», «запитання».

У тлумачному словнику української мови поняття «проєкт» тлумачиться як 1) «розроблений план створення чого-небудь, який включає в себе опис, креслення, макети», 2) «задуманий план дій» (Івченко, 2006, с. 376).

Мала енциклопедія соціальної педагогіки подає тлумачення поняття «проєкт» як «сукупність скоординованих дій із певними точками відліку та завершення з метою досягнення певних цілей із встановленими строками, витратами та параметрами виконання» (Мала енциклопедія соціальної педагогіки, 2008, с.204).

Інші наукові джерела також подають тлумачення поняття «проєкт» досить широко - комплекс взаємозалежних одномоментних заходів, спрямованих на досягнення поставлених цілей при обмежених часових, бюджетних, кадрових та інших ресурсах (Петрова, 2007).

Український педагогічний словник подає таке тлумачення методу проєктів: «організація навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань — проєктів» (Гончаренко, 1997, с. 205). У педагогічній науці проєкт є одним із активних

методів навчання, а «проектування» як діяльність означає процес розробки реальних або умовних проєктів для досягнення нового у навчанні. Отже, з педагогічної точки зору, проєкт – це спосіб організації освітнього процесу, що базується на взаємодії педагога і дітей, спосіб взаємодії з довкіллям, поетапна практична діяльність з досягнення визначеної мети.

На переконання Є. Полат, проєктом є «об'єднана навчально-пізнавальна творча діяльність учнів-партнерів, які мають спільну проблему, мету, способи діяльності, узгодженні методи, спрямовані на досягнення загального результату спільної діяльності» (Полат Є, 2004).

Як бачимо з наведених вище визначень поняття «проект», його найважливішими складовими є спрямованість на результативність заходів, досягнення конкретних спільних цілей, важливість їх досягнення у визначений проміжок часу в результаті виконання взаємопов'язаних дій в умовах обмеженості ресурсного забезпечення та часу.

Дослідники наголошують та тому, що проєктна технологія є однією з інноваційних технологій навчання і виховання, яка поєднує теоретичні знання та їх практичне застосування для розв'язання конкретних життєвих чи професійних проблем. Таке акцентування існує у трактуванні Л.Мартинець, яка вважає, що проєкт – це «інноваційна форма організації індивідуальної, групової, колективної діяльності учнів, спрямованої на створення певного творчого продукту/продукції, реального об'єкта» (Мартинець, 2015). Така інноваційна форма діяльності, як вважає науковець, дозволяє «залучити учнів до діяльності, спрямованої на рішення проблеми, а також до інтегрованих знань із різних сфер науки, культури, техніки. В основу створення проєкту покладено його прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати за допомогою розв'язання тієї або іншої практично й теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати у реальній практичній діяльності» (Мартинець, 2015).

Як вказують дослідники, уперше метод проєктів був описаний у 1918 році американським психологом і педагогом В. Кілпатриком. Хоча його використання було зафіксовано ще у першій половині XVII століття. Загалом дослідники виокремлюють три етапи розвитку методу проєктів: перший з них припадає на XVI століття і його визначають як «Проект як засіб мотивації до навчальної діяльності». Другий етап становлення проєктів - XVII–перша половина XIX ст. – має назву «Проект як засіб масового навчання дітей різних верств населення». Третій етап - кінець XIX–початок XX ст. - розвитку методу проєкту назвали (за Л.Довгополова) «Проект як новітній підхід до вирішення теоретичних та практичних проблем освіти та виховання» (Практика реалізації педагогічних проєктів, 2021).

Метод проєктів у 20-х роках XX ст. також став предметом уваги українських педагогів (В. Шульгіна, А. Петровича, Л. Миловидова, М. Крупеніна, В. Ігнат'єва та ін.), які зважали на його потенціал у розвитку самостійності учнів та їхньої творчої ініціативи, а також забезпеченню безпосереднього зв'язку між набуттям учнями знань і вмінь та застосуванням їх у розв'язанні практичних завдань. Оскільки прихильниками методу проєктів було його визнано єдиним засобом перетворення школи навчання в школу життя, то його активно використовували в радянській школі. Як стверджують науковці, у 1931 році, метод проєктів в Україні «було засуджено й заборонено, закрито та відкинуто. З 30-их років школа була повністю переведена на традиційне навчання і було зроблено висновок про те, що цей метод не дає глибоких знань з предметів. З того часу в освітянській практиці не було здійснено серйозних спроб відродити метод проєктів» (Практика реалізації педагогічних проєктів, 2021).

У педагогічній практиці вітчизняних закладів освіти про метод проєктів і проєктну технологію заговорили в останнє десятиліття завдяки співпраці з міжнародними організаціями, які широко використовували освітні проєкти, розробляючи і поширюючи їх. (Там само, 2021, с.22).

У сучасній особистісно зорієнтованій освіті, де наявні усі передумови для розвитку в особистості ключових компетенцій, проєктна технологія допомагає їй набути відповідного соціального досвіду та умінь конструктивно комунікувати та взаємодіяти, розвинути її самостійність, дослідницькі здібності, стимулювати творчу активність. Дослідники наголошують на розмаїтті цілей і завдань методу проєктів, засвідчують його поліфункціональність, що забезпечується дидактичною, пізнавальною, виховною, соціалізаційною та розвивальною його функцій. Опираючись на дослідження науковців, О.Тадеуш вказує, що «дидактична функція забезпечує ознайомлення з різними способами опрацювання інформації; пізнавальна - забезпечує мотивацію до отримання нових знань, розвитку вмінь продукувати, аргументувати та доводити свої ідеї; виховна - сприяє формуванню загальнолюдських цінностей; соціалізаційна - забезпечує розвиток навичок спілкування у соціумі, осмислення своїх можливостей та усвідомлення власної ролі у спільній діяльності; розвивальна - передбачає розвиток творчих і дослідницьких здібностей, формування комунікативних умінь та навичок» (Тадеуш, 2017).

Відповідно до діяльності, яка є домінівною у проєкті, від характеру та способів розв'язання проблеми, науковці поділяють усі види проєктів на такі: дослідницькі, в яких домінівною діяльністю є дослідницька; творчі, в яких домінівною діяльністю є творча; ігрові, де учасники виконують ролі, які імітують соціальні або ділові взаємини у певних проблемних або навчальних ситуаціях; інформаційні, в яких домінівною діяльністю є пошукова; телекомунікаційні, в яких спільна навчально-пізнавальна діяльність, організована на основі комп'ютерної телекомунікації; практико-орієнтовані, які використовуються для підготовки викладачів в закладах вищої освіти.

Оскільки у дослідженні йдеться про використання проєктної технології в закладах дошкільної освіти, то важливо підкреслити її важливість для дошкільної освіти, адже на переконання Н. Рогальської «упровадження в

освітній процес такої технології як метод проєктів сприяє розвитку творчої особистості як дитини, так і вихователя, що відповідає соціальному замовленню держави на сучасному етапі її розвитку» (Рогальська, 2013, с.134). Дослідниця наголошує, що використання методу проєктів у дошкільній освіті як одного з методів інтерактивного навчання дітей дозволяє значно підвищити самостійну активність дошкільників, розвивати їхнє креативне мислення, уміння самостійно за допомогою різноманітних засобів знаходити інформацію про предмет або явище, використовуючи згодом ці знання для створення нових об'єктів дійсності (Рогальська, 2013, с.133). Також проєктна технологія є важливим механізмом, здатним забезпечити партнерство та співпрацю сім'ї та закладу дошкільної освіти, оскільки у процесі роботи над проєктом батьки стають не тільки джерелом інформації, реальної допомоги та підтримки дитини і педагога, а й активними учасниками педагогічного процесу, при цьому збагачують свій власний педагогічний досвід та отримують задоволення від успіхів дитини (Рогальська, 2013, с.133).

У роботі з дітьми дошкільного віку найчастіше використовуються такі типи проєктів: ігрові, в яких домінує ігрова діяльність та наявний високий ступінь виявлення творчості; соціального та громадянського спрямування, в яких відбувається стимулювання інтересу дітей до певних особистісних і соціальних проблем та їх розв'язання через залучення дітей у різні види діяльності, до посильної участі в соціальних подіях; інформаційно-комунікаційного спрямування, в яких здійснюється збір та пошук різноманітної інформації з подальшим її аналізом та узагальненням; літературно-творчі, в яких домінує мовленнєво-творча діяльність; дослідницькі, під час яких діти експериментують та творчо оформлюють результати; творчі, в яких за допомогою виявлення власної творчості діти отримують продукт творчої діяльності (драматизація, свято, розвага тощо).

Стрижнем проєктної технології є самостійна діяльність дітей – пізнавальна, дослідницька, продуктивна, творча, що дозволяє дитині пізнавати соціальне довкілля, набувати досвіду спільної творчої діяльності, формувати емоційно-ціннісне ставлення до оточення. Використання проєктної технології в освітньому процесі сприяє формуванню у дітей знань і вмінь планування і виконання постійно ускладнюваних завдань, передбачених проєктом, які мають як пізнавальну, так прагматичну цінність. Отже, важливими особливостями методу проєктів є наявність або суб'єктно значущої або соціально значущої проблеми, що особливо важливо для соціального та особистісного становлення дітей у період дошкільного дитинства. Проєкти також завжди за своєю суттю є прагматичними, оскільки ними передбачається не лише звернення до певної проблеми або її дослідження, не лише пошук шляхів її вирішення, а й практичну реалізацію отриманих результатів у певному продукті діяльності. Використання проєктів в освітньому процесі закладів дошкільної освіти створює можливості усвідомлення дітьми того, де і яким чином вони зможуть використати отримані знання для вирішення значущих для них проблем, і аргументувати свій вибір і своє рішення. Окрім того, проєктна діяльність містить теоретичну, практичну і дослідницьку складові, передбачає самостійні спостереження, що дозволяє дитині набувати самостійних знань, конструювати їх, екстеріоризувати і привласнювати їх. Таким чином вони набувають особистісного сенсу. Тому надзвичайно важливим є те, що застосування методу проєктів у освітньому процесі закладу дошкільної освіти має на меті стимулювання інтересу дітей до різноманітних особистісних і соціальних проблем та їх розв'язання через діяльність (Малишева, 2022). Адже загальновідомо, що під впливом середовища з одного боку та спеціально організованих умов виховання, з іншого, саме у спільній з однолітками діяльності виникають ситуації, які вимагають узгодження дій, виявлення доброзичливого ставлення один до одного, вміння

відмовитися від власних бажань заради досягнення спільної мети, формуються певні риси особистості, які закріплюються у її поведінці, вчинках та діях.

Визначення поняття «діяльність» у психологічному словнику подає його розуміння як свідомого процесу: «діяльність – динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом у процесі, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним стосунків об'єкта в предметній діяльності» (Психологічний словник, 2009, с. 92). З позиції психології основними характеристиками діяльності є її «предметність і суб'єктність». Предметність, як одна з найголовніших характеристик діяльності, з самого початку спрямована на предмет, ним визначається, а згодом опосередковується і регулюється його образом як суб'єктивним продуктом (Психологічна енциклопедія, 2006, с.107). Предметність проявляється в соціальній обумовленості діяльності людини. Суб'єктність діяльності є другою важливою її характеристикою, що «виражена в таких аспектах активності суб'єкта, як обумовленість психічного образу минулим досвідом, потребами, установками, емоціями, цілями і мотивами, що визначають і вибірковість діяльності, та в розумінні особистісному - «значенні для себе», котрим мотивація наділяє різні події, вчинки та діяння». (Психологічний словник, 2009, с.94).

У педагогічному словнику С. Гончаренка діяльність тлумачиться як «спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни». Основними компонентами діяльності є: «суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності. Загальним засобом діяльності є сукупність знарядь праці, створених людьми, — техніка і технологія. Універсальним предметом діяльності є природа й суспільство, а її загальним наслідком — олюднена природа. (Гончаренко, 1997, с. 98). Отже, діяльність – це і спосіб існування людини, і процес перетворення нею

соціального довкілля, і виявлення соціальної активності, і цілеспрямована взаємодія з навколишнім середовищем. Результатом діяльності є зміни, які відбуваються як у зовнішньому оточенні людини, так і в ній самій, в її потребах, цілях, знаннях, мотивах, настановах. Реалізація певної діяльності у освітньому процесі може відбуватися у проєктній діяльності.

Проєктна діяльність є самостійною і спільною діяльністю дітей і дорослих з планування і організації педагогічного процесу в межах певної теми з соціально значущим результатом.

Проєктну діяльність Л. Мартинець розуміє як «систему різних практичних дій особистості (групи, колективу), спрямованих на створення певного творчого продукту/продукції» (Мартинець, 2015). Важливою відмінністю проєктної діяльності від просто колективно підготовленого заходу або групової діяльності з наданням наочних результатів, як вважає науковець, є те, що вона демонструє головний результат проєкту – аналіз діяльності та пред'явлення способу розв'язання окресленої проблеми» (Мартинець, 2015). Дослідники вважають, що створення певного образу майбутнього, з якого починається проєктна діяльність, забезпечує необхідні переваги порівняно з ситуацією без проєкту, є можливим за наявної команди виконавців та ресурсів, і завершується у визначений час із перетворенням цього образу на об'єктивну реальність» (Практика реалізації педагогічних проєктів, 2021, с.27).

Проєктна діяльність, на переконання М.Уйсімбаєвої, є «конструктивною і продуктивною діяльністю особистості, що дозволяє розв'язувати життєво значущої проблеми, досягати кінцевого результату під час цілепокладання, планування і в процесі здійснення самого проєкту». Дослідниця зараховує проєктну діяльність до «унікальних способів людської практики, пов'язаної із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задумів». (Уйсімбаєва, 2014).

Особливо важливим в аспекті дослідження є головне завдання проєктної діяльності, відмічене В. Ассаул: «не набуття наукових знань, а допомога дитині зорієнтуватися у суспільному вирі подій та явищ – соціальних, економічних, інформаційних, а також оволодіти досвідом життя в громаді. Все це передбачає не пасивну адаптацію в соціумі, а розвиток активного творчого самоствердження в суспільстві з метою його розвитку та самовдосконалення» (Ассаул В. 2008).

Проектна діяльність у закладі дошкільної освіти, на переконання Л. Козак та Г. Король, є «однією з активних видів діяльності, що передбачає індивідуальну, парну чи групову (але самостійну) діяльність тих, хто навчається, і забезпечує гарантоване досягнення спланованого результату». В основу проєктної діяльності покладено взаємодію суб'єктів освітнього процесу, яка виявляється у пізнанні, спілкуванні, спільній праці» (Козак, Король, 2018).

Варто акцентувати, що процес соціалізації дітей старшого дошкільного віку засобами проєктної діяльності має певні особливості, які визначаються їхніми віковими можливостями. Зокрема, до 5 років головним психологічним механізмом соціалізації та набуття дитиною соціального досвіду є наслідування, тому «проектна діяльність дитини відбувається на наслідувально-виконавському рівні, оскільки вияви самостійності у виборі проблеми та способів її розв'язання обмежені відсутністю необхідного життєвого та соціального досвіду» (Швайка, 2010, с. 23). За таких обставин особливу роль у використанні проєктної технології в закладах освіти відіграє педагог, оскільки саме він є важливим агентом соціалізації дошкільників і основним передавачем суспільного досвіду, який вони мають засвоїти у процесі первинної соціалізації. Тому цей період соціально-особистісного становлення дитини потребує уваги педагога до інтересів, потреб, бажань та внутрішнього світу дітей, процесу їхнього становлення як члена сім'ї, громади, суспільства, самовираження та самореалізації дитини, розвитку

активної позиції кожного, вивчення особливостей комунікування у спільній діяльності та взаємодії з однолітками і дорослими. Така інформація допоможе педагогу побачити проблему, зробити її предметом проекту та викликати у дітей інтерес до нього. Накопичений життєвий і соціальний досвід дітей п'ятого-шостого року життя дозволяє їм «перейти на новий індивідуально-творчий рівень проєктування» (Швайка, 2010, с. 23). У цей віковий період у дітей активно розвивається самостійність, суб'єктність, вольова саморегуляція поведінки як здатність дитини займати і виявляти активну позицію в різних видах діяльності, самостійно її проєктувати, орієнтуючись на норми та правила поведінки і взаємодії з людьми у соціумі, визначати і корегувати мету і завдання, виявляти творчість у виборі способів роботи на проєкті та самостійно вибудовувати власні дії. Тому важливим у цей період є зміна її стосунків з дорослим, який з партнера, учасника, координатора перетворюється на спостерігача, консультанта, що стимулює суб'єктність дітей, їхні уміння самостійно налагоджувати спільну діяльність; спроможність дітей давати соціальну оцінку власним діям і вчинкам сприяє розвитку їхнього самовизначення та самореалізації; навчання проєктуванню як активно-пошуковій діяльності в умовах вибору сприяє розумінню змісту проблеми, визначенню мети діяльності, шляхів вирішення та передбачення її результатів, підбору необхідних для отримання очікуваного результату ресурсів. Задля правильної організації проєктної діяльності педагогам необхідно знати окреслені вікові особливості дітей дошкільного віку, а також специфіку використання проєктної технології в закладах дошкільної освіти. Діяльність педагога спрямовується на допомогу дітям виявити проблему, актуалізувати прояв інтересу до неї і мотивувати та залучити їх до проєктної діяльності, при цьому розвиваючи їхню ініціативність та творчу активність.

Найбільш важливими перевагами проєктної діяльності, на думку науковців та практиків, є розширення уявлень дітей про різні сфери соціальної діяльності, особливо – у дослідницьких і творчих проєктах,

розвиток загальних здібностей дітей – пізнавальних, комунікативних та регуляторних. Виконання проєкту сприяє виникненню оригінального задуму, формуванню у дітей уміння фіксувати його у доступній формі, визначати етапи його реалізації, слідувати задуманому плану тощо. Також важливими перевагами проєктної діяльності є те, що у ній процес соціалізації дошкільників відбувається більш ефективно: діти не лише із задоволенням виконують завдання, але й набувають важливих соціальних навичок – навчаються проявам взаємодопомоги, взаєморозумінню, співпраці, умінню узгоджувати дії, керуватися не стільки власними мотивами, скільки встановленими суспільством нормами і правилами. Відбуваються зміни у змісті діяльності дітей, адже спілкування і різноманітні види діяльності є головною умовою засвоєння дитиною моральних загальнолюдських цінностей, національних традицій, громадянськості, любові до Батьківщини.

Розглянемо більш докладно переваги використання проєктної технології для формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

По-перше, проєктна діяльність містить важливий для соціалізації дітей із загальним недорозвиненням мовлення освітній, соціальний та інтеграційний потенціал, що сприяє налагодженню особистісно зорієнтованої взаємодії, під час якої діти мають змогу засвоювати способи взаємодії та вміння спільно з іншими діяти у колективі однолітків, оволодівати досвідом встановлення контактів та використання ефективних стратегій для досягнення спільної мети. Окрім цього, використання проєктної діяльності сприяє оволодінню дітьми уявленнями про соціальне довкілля, про розмаїття соціальних ролей, що люди виконують у суспільстві (рідні, близькі, чужі, знайомі, незнайомі, чоловіки, жінки, діти, дорослі, люди літнього віку, дівчатка, хлопчики тощо); засвоюють елементарні соціальні та морально-етичні норми та правила просоціальної поведінки у міжособистісній взаємодії; вчать комунікувати та взаємодіяти у спільній діяльності з однолітками, обирати

ефективні способі спілкування у різних ситуаціях взаємодії з дорослими та однолітками; відбувається розвиток уміння співпереживання, взаєморозуміння позитивної емоційної спрямованості на оточення, самосвідомості та творчих здібностей. У дітей формується уміння об'єднуватися для групової діяльності, проявляти ініціативу у співпраці, нести відповідальність за свою роботу, розуміти важливість і значущість спільної з іншими діяльності, а також уміння враховувати потреби та інтереси членів команди.

По-друге, залучення до проєктної діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення з метою формування їхньої соціально-громадянської компетентності вимагає використання широкого спектру різноманітної дитячої діяльності – ігрової, пізнавально-дослідницької, трудової, художньо-естетичної, комунікативної тощо, що має значний вплив на особистісне та соціальне становлення особистості дитини та формування її соціально-громадянської компетентності. Зокрема, важливим засобом залучення дітей у систему соціальних стосунків і міжособистісних взаємин є різні види ігор, зміст яких детермінується суспільним життям, в яких дитина творчо відтворює працю, побут, соціальне життя, події, традиції дорослого світу, збагачує «уявлення знання дитини про себе, свою сім'ю, свій родовід, заклад дошкільної освіти, про громаду, Батьківщину, звичаї та традиції українського народу; соціальні стосунки з оточенням, вміння створювати на основі отриманий уявлень сюжети творчих ігор. Від змісту гри залежать думки і почуття дітей, їхня поведінка, ставлення до себе, до інших, до речей і подій. В ігровій діяльності у дитини розвивається емоційно-вольова сфера, виникає потреба і здатність брати до уваги думки та інтереси інших дітей; сюжетно-рольові стосунки істотно впливають на становлення особистості дитини, сприяють розвитку таких особистісних якостей, як взаємодопомога, чуйність та комунікабельність. Водночас, сучасні психолого-педагогічні дослідження дозволяють дослідникам констатувати, що «згортання гри в

дошкільному віці позначається на загальному психічному та особистісному розвитку дітей» (Ладивір, 2006, с. 7). Досліджуючи психологічні особливості сучасних дітей Т.Піроженко вказує на те, що «у більшості сучасних дітей дошкільного віку «не розвинена уява, відсутні творча ініціатива та самостійність мислення. Бідність та примітивність змісту гри позначається й на комунікативному розвитку дітей. Дошкільники, що не вміють гратися, не здатні змістовно спілкуватися, займатися самостійною спільною діяльністю, не вміють продуктивно вирішувати конфлікти, що виникають. У результаті зростають прояви агресивності, відчуженості, ворожості стосовно однолітків» (Піроженко, 2014).

Пізнавально-дослідницька діяльність має значний потенціал для оволодіння засобами і способами пізнання різних сфер суспільного довкілля, формування інтересу до рідного краю, рідної Батьківщини, Світу дорослих та дітей й формування уміння взаємодіяти, домовлятися, відстоювати власну позицію, узгоджувати власні потреби з потребами інших, набувати власного досвіду життєдіяльності в групі, колективі, громаді. Пізнавальний розвиток дітей дошкільного віку також передбачає розвиток соціальних емоцій, які виникають у процесі пізнання і сприяють його перебігу, а також набуття життєвого та соціального досвіду. Використання технології проєктування як однієї з форм пізнавально-дослідницької діяльності також сприяє розвитку творчих здібностей дітей, активності, самостійності та відповідальності, розвиває навички самопізнання через спілкування та практичну взаємодію з однолітками. Водночас, погоджуємося з Л. Козак у тому, що «в пізнавальній діяльності дітей не так яскраво відчувається результат, як, зокрема, у трудовій чи ігровій, однак вплив самого процесу на особистісний розвиток дошкільника складно переоцінити» (Козак, 2018, с.171).

Художньо-естетична діяльність, яка є джерелом виявлення дітьми соціальних емоцій, має значний вплив на особистість дитини, її усебічний розвиток загалом та соціально-особистісне становлення зокрема. Як вказано

у Методичних рекомендаціях до Базового компонента дошкільної освіти в художньо-естетичній діяльності важливо збагачувати знання дітей про «мистецтво як результат творчої діяльності митців, вчити поважати результати праці, виховувати бережне ставлення до власних продуктів творчої діяльності та творчості інших, право вибору в самостійній художній діяльності та розвиток вмінь передавати свої враження про соціальні події та взаємини людей художніми засобами» (Методичні рекомендації, с.30, 31). Соціальні емоції породжуються соціальною дійсністю, сприйманням дитиною соціальних явищ суспільного довкілля та ставленням до них та відображаються у характері їх зображення. Таким чином, розвиток соціальних емоцій передбачає не лише формування уявлень про норми і правила поведінки, оволодіння оціночними категоріями, культурними символами, але й формування ставлення до таких соціально-емоційних еталонів. Соціальні емоції не лише полегшують процес входження дитини в соціальну групу, але й сприяють усвідомленню нею себе, своїх станів, ставлень, почуттів і переживань. У результатах такої діяльності відображається соціокультурний досвід дитини, її розуміння світу, що тісно пов'язані з потребою дитини у самовираженні та самоствердженні. Як влучно наголошує О.Половіна, «введення дитини у світ мистецтва передбачає розвиток здатності емоційно-чуттєво сприймати об'єкти і явища довкілля; забезпечення умов для самовираження в процесі мистецької діяльності» (Половіна, 2021 с.3). Отже, залучення дошкільників до художньо-естетичної діяльності сприяє вихованню в дітей соціальних емоцій, естетичного смаку, морально-вольових якостей, розвитку емоційної та інтонаційної виразності мовлення, засвоєння правил етикету, формуванню здатності до самовираження з пріоритетом розвитку соціально-емоційної сфери та емоційно-чуттєвого досвіду сприйняття об'єктів і явищ світу.

Соціальною за природою і характером є також трудова діяльність, яка сприяє розвитку у дітей вольових якостей, формує уміння узгоджувати власні

дії з діями інших, домовлятися, допомагати один одному, самостійно розподіляти обов'язки, виконувати завдання у певний термін, досягати результатів. У працях вітчизняних дослідників (Г. Бєленська, З. Борисова, М. Машовець, Н. Кот) наголошено на важливих аспектах впливу трудової діяльності на виховання у дошкільників елементів культури праці, на формування їхніх позитивних взаємин, що ефективно впливає на особистісний розвиток дітей та їхнє соціальне становлення. Колективні форми праці є важливою діяльністю для самоствердження і самовираження дитини, а також умовою виховання її моральних якостей, розвитку таких особистісних характеристик, як самооцінка, рівень домагань, самоповага, активність та творчість. Також вітчизняними ученими акцентовано на тому, що спільна трудова діяльність старших дошкільників сприяє розвитку відповідальності, умінню взаємодіяти з однолітками та дорослими та низці інших суспільно значущих умінь та навичок, а «реальність результату проєктної діяльності дозволяє дошкільнику відчути задоволення від власної роботи, а також сприяє утворенню і розвитку важливих мотивів діяльності: соціальних, пізнавальних, мотивів самоствердження та ін.» (Козак, 2018, с. 171).

Організація будь-якого з видів проєктів обов'язково передбачає використання такого виду діяльності, як спілкування, що є необхідною умовою соціального та особистісного становлення особистості дитини, особливо із загальним недорозвиненням мовлення, оскільки наявність спілкування у кожному етапі проєктної діяльності забезпечує обмін інформацією і спільними діями дітей, вправляє їх в умінні взаємодіяти, вчить встановлювати взаєморозуміння, виховує соціальні мотиви спілкування (потреби у враженнях, новій інформації та пізнанні особливостей партнерів), сприяє налагоджуванню активної взаємодії з однолітками. Вищою формою комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку, для яких соціальний світ стає особливо цікавим, є позаситуативно-особистісне

спілкування, яке «формується на основі особистісних мотивів, що спонукають вихованців до комунікації, і загалом до ігрової, навчальної діяльності. За домінування особистісних мотивів спілкування центром будь-якої ситуації є дорослий, якого дитина сприймає як джерело знань про соціальне життя, а також як об'єкт пізнання» (Айзенбарт с. 30). На важливості проєктної діяльності для розвитку комунікативних вмінь наголошує Л.Козак: «засобами спілкування регулюються відносини між суб'єктами проєктної діяльності на основі спільних цілей, формуються моральні засади особистості, розвиваються комунікативні вміння» (Козак, 2018 с. 171).

Усі вказані види діяльності, в яких діти залучаються у проєкті і об'єднуються для вирішення різноманітних особистісних і соціальних проблем, сприяють формуванню уявлень про себе, світ людей, суспільне довкілля, розумінню дітьми основ суспільного життя, стосунків між людьми, формуванню здатності розуміти потреби інших людей, враховувати їхні побажання, інтереси, встановлювати тривалі і результативні контакти з однолітками, виявляти своє ставлення до подій. Як влучно наголошує Л.Козак, «організація проєктної діяльності дітей дозволяє здійснювати педагогу інтеграцію практично всіх освітніх напрямів, оскільки передбачає взаємодію дітей один з одним і вихователем, їхнє активне співробітництво і творчість, пізнання і працю у вирішенні певної проблеми» (Козак, 2022, с.6). Об'єднання дітей у різних видах діяльності є особливо важливим для означеної категорії дітей, оскільки, як стверджують науковці (В. Кондратенко, І. Марченко, О. Усанова, С. Конопляста та ін..) у дітей із загальним недорозвиненням мовлення ігрова діяльність відстає у розвитку. Специфіка її залежить від ступеня важкості мовленнєвих порушень та обумовлюється умовами виховання дитини та соціальним середовищем, в якому вона перебуває. Науковці наголошують, що «рівень гри 4-6 річних дітей із загальним недорозвиненням мовлення за своїм змістом значно

нижчий, ніж у їх ровесників із нормальним рівнем мовленнєвого розвитку» (Конопляста, Сак, 2010). У дітей із загальним недорозвиненням мовлення переважає ситуативне маніпулювання іграшками, сюжетно-рольові ігри засвоюються ними значно повільніше, вони більш одноманітні за змістом. Досліджуючи особливості соціального та особистісного розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення О. Керик, посилаючись на дослідження Р.Іванкової та Н. Усанової, вказує, що у дітей з тяжкими порушеннями мовлення «рівень їх взаємодії з іншими є найнижчим, у порівнянні з дітьми з нормальним розвитком. З одного боку, вони намагаються спілкуватися з ровесниками, здійснювати спільну ігрову діяльність, а з іншого, часто лише копіюють зовнішні прояви гри, не розуміючи її суті» (Керик, 2016, с.173).

Деякі діти замикаються в собі і не прагнуть до спілкування, інші діти привертають увагу негативною поведінкою, чим відштовхують від себе однолітків. Дітям старшого дошкільного віку із слаборозвиненими комунікативними навичками складно узгоджувати свої дії з партнером або брати участь у колективній грі, оскільки вони майже не вміють орієнтуватися на іншу людину, погано володіють навичками співпраці. Участь дітей у різних видах діяльності спричиняє виникнення потреби обміну власними враженнями, емоціями, думками, узгоджувати власні бажання і наміри з іншими, висловлювати свою думку, виявляти власну життєву позицію. Все це дає дитині змогу перевірити свої вміння і навички у різноманітних комунікативних ситуаціях, які виникають завдяки проєктній технології.

По-третє, використання проєктної діяльності в освітньому процесі сприяє формуванню комунікативної компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення, оскільки у роботі над кожним із видів проєктів присутній вид діяльності, окреслений вище, як спілкування. Наголосимо, що діти означеної категорії особливо потребують формування комунікативної компетентності. Базовий компонент дошкільної освіти визначає

комунікативну компетентність як «здатність дитини до спілкування з однолітками й дорослими в різних формах конструктивної взаємодії; здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри та бажання; узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію» (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021, с.215). Учені (А.Богуш, Н.Гавриш та ін.) визначають комунікативну компетенцію як «комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування» (Дошкільна лінгводидактика, 2015, с.194).

Науковці вважають комунікативну компетентність базовою складовою, що забезпечує розвиток мовленнєво-розумової і пізнавальної діяльності, формує ставлення до навколишнього світу, поведінкові реакції, характер особистості й проявляється у здатності до мовного спілкування та вмінні слухати» (Гаращенко, Кондратюк, 2021, с. 64). Щоб сформувати комунікативну компетентність дитини дошкільного віку необхідно «навчити дошкільника ставити запитання, обговорювати побачене та почуте, коректно коментувати висловлювання інших співрозмовників, співпереживати, аргументувати, давати оцінку, висловлювати рефлексійні враження, вміти «почути» співрозмовника» (Гаращенко, Кондратюк, 2021, с. 64).

Отже, процес формування комунікативної компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення є складним і вимагає комплексного підходу, враховуючи два аспекти: психологічний, що передбачає організацію взаємодії у спілкуванні декількох суб'єктів комунікації, та мовленнєвий, передбачає вільне використання під час спілкування вербальних та невербальних засобів. Ефективність формування комунікативної компетентності залежить від рівня розвитку комунікативної діяльності у сфері спілкування з дорослими і ровесниками, орієнтацією на дорослого, чутливістю до його оцінок, набутим дитиною досвіду мовленнєвого

спілкування і комунікації, розвитку ініціативності, доброзичливості, товариськості. Натомість у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, як зауважує О. Гончарук, формування комунікативних навичок відбувається з ускладненням: «відзначаються труднощі, що виникають при переході до слова, обмеженість мовних засобів, наявність особливого звуко-жестового/мімічного комплексу. Недорозвинення мовних засобів сприяє виникненню замкнутості, боязкості, нерішучості; породжує обмежену контактність, сповільнену включаємість в ситуацію спілкування, невміння підтримувати бесіду, вслухатися в чуже мовлення, у цілому ж призводить до зниження психічної активності» (Гончарук О., 2019, с. 60).

Загальне недорозвинення мовлення супроводжується незрілістю окремих психічних функцій, труднощами в оволодінні словниковим запасом, граматичною будовою рідної мови і звуковимовою, наявними стійкими порушеннями комунікативного акту, що призводить до стійких порушень діяльності спілкування, а іноді взагалі робить неможливим формування комунікативної компетентності. Це підтверджують численні дослідження науковців, які акцентують увагу на особливостях комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення первинного генезу: «зниження потреби у спілкуванні з дорослим та однолітками; невміння орієнтуватися у ситуації спілкування, негативізм; труднощі у плануванні та прогнозуванні спілкування з навколишніми, у кодуванні та декодуванні вербальних і невербальних засобів спілкування; зміщення цілей спілкування (найближчі завдання займають місце основних), недостатнє мовленнєве спілкування в провідній діяльності (грі, навчанні); нестійкість спілкування, комунікування парами або маленькими підгрупами; недостатність реалізації комунікативних завдань, відсутність спільного результату» (І Мартиненко, 2017, с. 113).

Важливо підкреслити, що кожний етап проєктної діяльності передбачає активне спілкування її учасників, внаслідок чого у дітей розвиваються особистісні риси, які мають важливий комунікативний потенціал -

емпатійність, здатність до рефлексії, емотивність, спрямованість на іншу людину, відповідальність. Якщо вказані риси розвинуті недостатньо - у дитини виникають труднощі у спілкуванні, а саме: в емпатії, у відсутності позитивної настанови на інших, у налагоджуванні контакту з іншими, неадекватна самооцінка, а також труднощі рефлексивного характеру (самовираження, самоаналіз, самоспостереження тощо). Дослідивши стан сформованості комунікативних рис дітей дошкільного віку із системними порушеннями мовлення І.Мартиненко дійшла висновку, що цим дітям властиві такі риси: «спрямованість на взаємодію з людьми, прагнення до колективної діяльності, достатня активність у спілкуванні з оточенням, однак, недостатня впевненість в собі та конформність» (Мартиненко І., 2015, с.41). Серед недостатньо розвинутих комунікативних якостей, дослідниця виокремила емпатію, організаторські здібності, самостійність та наполегливість. Такий стан сформованості комунікативних рис, на думку І.Мартиненко, зумовлює комунікативні труднощі базового і операційного рівні, порушення структури комунікативної діяльності (Мартиненко І., 2015, с.41).

Дослідниця М. Лемещук вказує на те, що усвідомлення дитиною власних мовленнєвих недоліків може негативно позначитися на рисах її характеру та спровокувати виявлення негативних емоційних реакцій, неадекватного оцінювання реакцій інших та самооцінювання, негативізму, замкненості, відсутності інтересу до контактів з іншими, невміння орієнтуватися у ситуації спілкування, виникненню конфліктів, які діти не в змозі вирішити самостійно. Усе це призводить до різкого зниження рівня соціального та особистісного розвитку дитини, зниженні її комунікативної активності та обмежує її можливості у формування комунікативної компетентності. Тому для формування комунікативної компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення найбільш доцільною є проєктна діяльність як одна з «ефективних форм організації освітньої взаємодії: вони є

інноваційними, багатокомпонентними і мультифункціональними, оскільки охоплюють різні освітні напрями, інтегрують в собі різні методи, прийоми і форми взаємодії» (Пономаренко, Науменко, 2023. с.63). Комунікування дітей у проєктній діяльності сприяє регулюванню взаємин між суб'єктами взаємодії за рахунок використання більш різноманітних засобів спілкування, досягнення спільних цілей, вирішення яких сприяє підвищенню мовленнєвої активності та використанню різних форм спілкування; зростає значущість взаємодії дитини з однолітками і дорослими; підвищується рівень комунікативної культури; розвиваються особистісні якості, необхідні для ефективної взаємодії з іншими, відбувається процес самопізнання, що сприяє інтеграції та соціалізації дітей в групі ровесників. Як влучно зазначають Т. Пономаренко, М. Науменко: «Застосування проєктної діяльності забезпечує різноманітність тематики та видів особистісно зорієнтованих проєктів; використання широкого спектру педагогічних методів та прийомів; пізнавальну активність вихованців та діяльнісний підхід в процесі отримання ними різноманітного життєвого досвіду; значущість та вимірюваність продукту (результату проєкту)». (Пономаренко, Науменко, 2023, с.60). Отже, завданням проєктної діяльності при формуванні комунікативної компетентності полягає є підвищення мотиваційної готовності дітей із порушеннями мовлення до налагоджування комунікативної взаємодії з дітьми і дорослими; формування мовленнєвої активності, ініціативності, точності мовних висловлювань через аргументацію відповідей, формування засобів інтонаційної і лексичної виразності, вмінь спільно взаємодіяти у колективних справах, вести діалог, уникати конфліктів та залагоджувати, за потреби, їх словами тощо.

По-четверте, використання проєктної діяльності сприяє розвитку творчої активності дітей, для якої важливим є підготовчий період – організована репродуктивні діяльність. Завдяки їй діти набувають необхідного досвіду, в якому закладені елементи творчості: акти пізнання,

співставлення, порівняння, співтворчості, співпереживання. У словниках творчість тлумачиться як «свідома, цілеспрямована діяльність людини, яка ставить завдання пізнання і перетворення дійсності, створення нових, оригінальних предметів, творів, яких раніше не було» (Приходько, Юрченко, 1012, с.185). Для стимулювання творчої активності дошкільників важливою є система діяльностей дітей, до якої вони залучаються через проєкти. Це активізує їхні творчі можливості, сприяє розвитку пізнавального інтересу і активності, сприяє соціальному й особистісному становленню дитини та інтелектуально-творчим аспектам розвитку мовленнєво-творчої діяльності, яка визначається Н. Гавриш як «феномен мовленнєвої культури, що відображає рівень психічного розвитку, мовленнєвої компетентності, внутрішнього духовного і душевного стану, вираження переваг та інтересів дітей, вона також є могутнім засобом їхнього художньо-естетичного, інтелектуально-творчого розвитку, формування креативного начала особистості» (Гавриш, 2001: 78-79). Вчена наголошує на сенситивності дошкільного віку для виникнення творчої мовленнєвої діяльності та її становлення у процесі спілкування з ровесниками і дорослими, активного пізнання довкілля. Вона вважає, що «на початковому етапі опанування дитиною мовлення творчий підхід виявляється в оволодінні засобами словотворення, тобто переважно на лексичному рівні. Пізніше, у старшому дошкільному віці, мовленнєва творчість виходить за межі слова і виявляється у самостійному складанні дитиною різних типів зв'язних висловлювань» (Гавриш, 2002). Автор наголошує, що «мовленнєво-творча діяльність - це діяльність, в якій через самостійне мовлення (у різних типах зв'язних висловлювань) відображаються почуття, уявлення, враження, образи уяви, навіяні художніми творами та сприйманням довкілля. Вищим щаблем мовленнєво-творчої діяльності є словесна творчість – спеціально організований, зумовлений мотивацією процес створення дитиною твору в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання». (Гавриш, 2002).

Мета творчого розвитку дітей дошкільного віку досягається за умови організації проєктної діяльності, яка сприяє підвищеній творчій активності і розвитку творчого потенціалу дитині, що дозволяє реалізовувати її творчі можливості. Зауважимо, що залежно від умов та особливостей розвитку особистості дитини в дошкільному віці її інтелектуальна і творча активність може бути заблокованою, хоча здатність до творчості у неї залишається, оскільки у цьому віці психіка дитини достатньо пластична. Діти – усі без виключення – є творчими, тому завдання дорослого полягає у тому, що віднайти і застосувати методи і засоби, які сприятимуть пробудженню творчої активності кожної дитини та розвитку її творчості.

Використання проєктної технології в закладах дошкільної освіти допомагає організовувати процеси навчання і виховання дітей з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, інтересів, сильних сторін їхньої особистості, надаючи можливості вирішення завдання, де це можливо, у власному темпі. Використання проєктів дозволяє організовувати діяльність дітей з опертю на їхню природну допитливість, яка й сприяє налагодженню взаємодії, спілкуванню, розмірковуванню на проблемою та винаходженню шляхів її розв'язання. Така організація діяльності сприяє розвитку навичок розмірковування, фантазування, видумування, пізнання, збагачення словника дітей, формуванню граматичного конструювання мовлення. Завданнями навчання проєктній діяльності у старшому дошкільному віці є: формування передумов дослідницької діяльності, розвиток соціального інтелекту; розвиток у дітей уміння визначати методи вирішення проблемної ситуації з допомогою дорослого, а в подальшому - самостійно; формування уміння використовувати різноманітні методи для вирішення завдання; розвиток творчої активності дітей; розвиток бажання використовувати у мовленні спеціальну термінологію, вести конструктивні бесіди у спільній проєктній діяльності. Усе це має важливе значення для соціалізації дітей, оскільки виходить за межі освітньої організації, натомість є справжнім відображенням

дорослого життя, до якого так прагнуть усі діти, і при цьому проєкт ставить дітей в ситуацію здійснення внеску оригінальним і творчим способом.

Враховуючи індивідуальні особливості дітей із загальним недорозвиненням мовлення координування проєктної діяльності дорослим спрямовується на:

- допомогу дитині у виборі найважливішого для неї завдання на певний обмежений проєктом час виконання;
- допомогу дитині у виборі матеріалів для проєктної діяльності та у пошуці джерел інформації;
- передбачає використання у проєктній діяльності логопедичних ігор та інших видів діяльності: соціально-комунікативної, суспільно-громадянської, фізично-оздоровчої, навчально-пізнавальної, дослідницької, художньо-естетичної, декоративно-прикладної, еколого-натуралістичної тощо;
- передбачає організацію продуктивного спілкування як умови соціального й особистісного розвитку дошкільників, формування у них позитивної Я-концепції, культури діалогу, налагоджуванні міжособистісних стосунків;
- залучає дорослих до проєктної діяльності;
- здійснює психолого-педагогічну підтримку у розв'язанні дошкільниками проблем, допомогу у самопізнанні, самовизначенні та самоактуалізації дитини;
- супроводжує і координує весь процес творчої діяльності;
- стимулює активність та інтерес дітей до роботи над проєктом.

При організації проєктної діяльності, зокрема при формулюванні теми, мети та завдань проєкту важливо також керуватися інтересами дітей як джерелом тем для проєктів задля максимально повного розкриття природних здібностей дітей, розвитку їхньої соціальної активності, самостійності, творчості як провідних рис особистості дитини. При цьому варто зважати на те, що усі інтереси дітей заслуговують на увагу дорослих, тому теми проєктів

мають бути максимально привабливим для усіх дітей, допомагати їм успішно і творчо освоювати довколишній світ, виражати свій внутрішній світ через різноманітні види дитячої діяльності, в тому числі й мовленнєву творчість.

Висновки до розділу.

Соціально-громадянська компетентність дитини дошкільного віку є новою ключовою компетентністю, окресленою Базовим компонентом дошкільної освіти. Соціально-громадянська компетентність дитини дошкільного віку – це комплексна характеристика її як особистості, особистісне надбання дитини, що відображає взаємопов'язані компоненти соціальної та громадянської компетентності, виявляється у сформованих уявленнях про себе як члена сім'ї, громади, суспільства, готовності до оволодіння соціальною реальністю й здатності активно брати посильну участь у соціальних подіях і спрямована на реалізацію громадянських цінностей, дотримання соціальних правил та норм поведінки у щоденній життєдіяльності у соціально-громадянському просторі.

Аналіз досліджень науковців, присвячених проблемам дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку, дозволив дійти висновку, що суттєвою прогалиною в корекційно-педагогічній проблематиці є обмежене коло досліджень, присвячених проблемам особистого та соціального становлення дитини із загальним недорозвиненням мовлення.

Проблема формування соціально-громадянської компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення виникає у зв'язку із наявними у цих дітей мовленнєвими порушеннями, які мають взаємозв'язок з іншими сторонами їхнього психічного розвитку, що призводить до зниження рівня психосоціального і особистісного розвитку і обмежує можливості у пізнанні суспільного довкілля та формуванні соціально-громадянської компетентності.

Переваги використання проєктної технології для формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення полягають у:

- наявності важливого для соціального та особистісного становлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення освітнього, соціального та інтеграційного потенціалу для налагоджування особистісно-зорієнтованої взаємодії, засвоєння способів взаємодії та вміння спільно з іншими діяти у колективі однолітків, досвіду встановлення контактів та використання ефективних стратегій для досягнення спільної мети;

- наявності широкого спектру різноманітної дитячої діяльності (ігрової, пізнавально-дослідницької, трудової, художньо-естетичної, соціально-комунікативної, суспільно-громадянської, декоративно-прикладної, еколого-натуралістичної тощо), в якій діти об'єднуються для вирішення різноманітних особистісних і соціальних проблем, що сприяє формуванню у них уявлень про себе, світ людей, суспільне довкілля, розумінню основ суспільного життя, особливостей взаємин між людьми, здатності налагоджувати тривалі і результативні контакти з однолітками;

- залученні дітей у кожному із видів проєктів до налагоджування комунікативної взаємодії однолітками і дорослими, що забезпечує можливості для формування комунікативної компетентності, якої особливо потребують діти із загальним недорозвиненням мовлення;

- сприянні розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, збагачує рівень їхніх уявлень про природне і соціальне довкілля, сприяє виявленню свого розуміння довколишнього, ставлення до нього, допомагає розкрити внутрішній світ, а також сприяє соціальному й особистісному становленню дитини.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора: 2, 3, 4, 11, 12.

РОЗДІЛ 2.

СТАН СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

2.1. Сформованість соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення: сутність та структура поняття

Як було з'ясовано у попередньому розділі дисертації, соціально-громадянська компетентність старшого дошкільника — це комплексна характеристика її як особистості, особистісне надбання дитини, що відображає взаємопов'язані компоненти соціальної та громадянської компетентності, виявляється у сформованих уявленнях про себе як члена сім'ї, громади, суспільства, готовності до оволодіння соціальною реальністю й здатності активно брати посильну участь у соціальних подіях і спрямована на реалізацію громадянських цінностей, дотримання соціальних правил та норм поведінки у щоденній життєдіяльності у соціально-громадянському просторі. У структурі означеної компетентності виокремлюємо такі компоненти: когнітивний, комунікативний, діяльнісний.

Формування соціально-громадянської компетентності дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення визначаємо як процес оволодіння дитиною соціальними уявленнями та колективними взаєминами, формування громадянських поглядів, цінностей, переконань й прагненням брати активну участь в соціальних подіях, який ускладнюється недорозвиненням мовлення і дефіцитарністю критеріїв соціально-громадянської компетентності, що перешкоджає її ефективному формуванню і зумовлює відхилення у загальному процесі соціалізації дитини.

Для діагностики соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення було підібрано методики, які дозволяють дослідити як суб'єктивні (внутрішні), так і

об'єктивні (зовнішні) чинники формування означеної якості. При цьому зважали на можливість визначення як кількісної оцінки, так і змістовного якісного аналізу стану сформованості усіх компонентів соціально-громадянської компетентності дітей означеної категорії: когнітивного, комунікативного, діяльнісного. Критеріями соціально-громадянської компетентності дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення було визначено перцептивно-когнітивний, потребово-комунікативний, діялісно-регулятивний, кожному з яких відповідають конкретні показники (див. Таблицю 2.1.).

Встановлюючи співвідношення понять «критерій» та «показник», брали до уваги, що поняття «критерій» відображає теоретичний рівень опису об'єкта вимірювання – рівня розвитку кожного з компонентів соціально-громадянської компетентності дошкільників. Поняття «показник» як «свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, процесу; дані про досягнення в чому-небудь» (Словник української мови, 1980, с. 10) відносно до критерію розуміємо як співвідношення окремого до загального: кожен з критеріїв містить групу показників, які його характеризують його не лише якісно, а й кількісно.

Обґрунтуємо доцільність визначення означених компонентів соціально-громадянської компетентності, критеріїв та їх показників.

Когнітивний компонент є важливим складником соціально-громадянської компетентності, оскільки він спрямований на формування у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення системи соціально-когнітивних уявлень, на основі яких вони вчаться усвідомлювати, описувати, оцінювати, класифікувати явища соціального життя і розуміти своє місце в ньому згідно з ціннісними орієнтаціями та діяти відповідно до норм суспільної поведінки.

Таблиця 2.1

**Компоненти, критерії і показники соціально-громадянської
компетентності дітей старшого дошкільного віку із загальним
недорозвиненням мовлення**

Компонент	Критерій	Показники
Когнітивний	Перцептивно-когнітивний	– соціально-когнітивні уявлення (уявлення про себе, своє оточення, усвідомлення себе членом суспільства); – обізнаність дитини з державними та народними символами України та бажання розповідати про них; обізнаності дитини з правами та обов’язками дітей і дорослих; – усвідомлення власних індивідуальних особливостей і можливостей в спілкуванні з однолітками;
Комунікативний	Потребово-комунікативний	– потреба у спілкуванні з однолітками і дорослими; – уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в уявних ситуаціях взаємодії; – інтенсивність та особливості діалогічного мовлення
Діяльнісний	Діяльнісно-регулятивний	– характер проявів емпатичних реакцій і поведінки, – уміння уникати конфліктів та правильно поводитися при їх виникненні – уміння взаємодіяти у груповій діяльності

Цьому компоненту відповідає перцептивно-когнітивний критерій із показниками: соціально-когнітивні уявлення; обізнаність дитини з державними та народними символами України та бажання розповідати про них; обізнаності дитини з правами та обов'язками дітей і дорослих; усвідомлення власних індивідуальних особливостей і можливостей в спілкуванні з однолітками.

Процес формування когнітивних уявлень старших дошкільників передбачає формування соціально-громадянських уявлень, цінностей, переконань, розуміння традицій, звичаїв, культурних надбань українського народу, усвідомлення державних і національних символів України, прав і обов'язків, на основі яких формується уявлення про себе як члена громади, суспільства, усвідомлення своєї ролі в сім'ї, групі однолітків, громаді, емоційно-ціннісне ставлення дитини до себе, до життя в товаристві однолітків, в соціумі та в державі в цілому. Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти, у дошкільників має бути сформоване «ціннісне ставлення дитини до себе, своїх прав та обов'язків, а також прав інших, уявлення про правила і способи міжособистісної взаємодії між членами родини, іншими дітьми і дорослими та вміння дотримуватись цих правил у власній життєдіяльності у соціально-громадянському просторі, а також ціннісне ставлення та повага до культурних надбань українського народу, представників різних національностей і культур» (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021, с.16).

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення процеси соціального та особистісного становлення є неповноцінними і неефективними, оскільки обумовлюються несформованими соціальними уявленнями через труднощі в оволодінні уявленнями про себе, у відокремленні себе від інших, недостатнім набуттям соціального досвіду та його актуалізацією в дитячих видах діяльності. Особливості психічного розвитку таких дітей виражаються в недорозвиненості різноманітних видів діяльності - мовлення, спілкування,

ігрової, образотворчої, театралізованої, трудової діяльностей тощо. Саме ці види діяльності сприяють формуванню соціально-громадянських уявлень, інтеріоризації соціально-громадянських цінностей, якими в подальшому дитина керується в своїй діяльності та поведінці у соціально-громадянському просторі. Дослідниця міжкультурного вивчення соціального розвитку дітей К.Едвардс, наголошує, що соціально-когнітивні уявлення ніколи не складаються спонтанно, а формуються виключно цілеспрямовано, послідовно і організовано. Соціальні уявлення забезпечують основу спілкування і взаємодії, і без них діти не можуть зрозуміти себе та інших, орієнтуватися в групі. (Edwards, 1986).

Особливо важливим для формування соціально-громадянської компетентності є чіткі уявлення дитини про себе, своє оточення, усвідомлення себе суб'єктом діяльності. Для дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком, у яких сформоване ставлення до себе як до суб'єкта діяльності, є звичним усвідомлення власних фізичних і особистих якостей, можливостей, умінь, бажань, інтересів тощо. Натомість у дітей із загальним недорозвиненням мовлення наявна його ситуативна спрямованість, що спричиняє труднощі у спілкуванні з іншими і негативно впливає на формування у дітей соціальних уявлень, внаслідок чого у них наявний низький рівень уявлень про себе, недостатнє усвідомлення власних особливостей, їх нечітке позначення словами, відсутнє усвідомлення себе суб'єктом діяльності. Як наголошує М.Лемещук, «старшим дошкільникам властиве перебільшування власних та заниження чужих якостей та дій, що негативно позначається на взаємостосунках з однолітками, які відіграють значну роль у процесі соціалізації» (Лемещук, 2017, с. 62).

Оскільки соціальні уявлення особистості становлять основу її спілкування і взаємодії з іншими людьми, то другим компонентом соціально-громадянської компетентності дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення визначаємо комунікативний, який забезпечує потребу дитини у

міжособистісній комунікації та її прагнення до взаємодії з однолітками і дорослими. Цьому компоненту відповідає потребово-комунікативний критерій із показниками: потреба у спілкуванні з однолітками і дорослими; уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в уявних ситуаціях взаємодії; інтенсивність та особливості діалогічного мовлення.

У педагогічному словнику С. Гончаренка термін «потреба» тлумачиться як «стан живого організму людської особистості, соціальної групи чи суспільства в цілому, що означає залежність від об'єктивних умов життєдіяльності і є рушійною силою їх активності... Педагогічне значення потреб впливає з їхньої ролі у розвитку особистості. Досягнення бажаних результатів можливе за такого педагогічного впливу, що правильно враховує потреби дитини, підлітка, юнака і спрямований на виховання цих потреб через різноманітні мотиви діяльності дитини» (Гончаренко, 1997, с. 266). Розрізняють потребу організму і потреби особистості. Серед соціальних потреб, важливих для становлення особистості дитини, виокремлюють потреби в любові, емоційному контакті, почуття соціальної взаємодії, прихильності та підтримки (потреби в сім'ї, друзях, громаді, державі). Серед домінуючих соціальних потреб дитини науковці наголошують на потребі у спілкуванні, що є соціальною і за змістом, і за походженням. Саме вона є важливим чинником для засвоєння дитиною специфічно людських форм поведінки і діяльності. На важливість міжособистісного спілкування дошкільників з однолітками у грі вказує М.Айзенбарт. Дослідниця підкреслює, що «міжособистісне спілкування дитини з ровесниками у грі найбільш природне, невимушене, нестандартне, вільне й ініціативне. У процесі комунікації вона вчиться формулювати речення, які виражають її думку, не соромиться однолітків у разі неправильного висловлювання. Спілкування під час гри з ровесниками багатше та різноманітніше, ніж з дорослими, бо включає управління діями партнера, контроль за ними, усвідомлення власних зразків ігрової поведінки» (Айзенбарт, 2016, с. 92).

У ході дослідження відповідно вказаного показника, було визначено такі особисті бажання та потреби старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, що важливі для формування їхньої соціально-громадянської компетентності:

- соціальні, що з віком визначають комунікативну діяльність дітей (потреби в емоційній підтримці дорослих та вербальних контактах з ними, бажання взаємодіяти з однолітками і дорослими; потреба у ідентичності як унікальна людська потреба сприймати себе відмінними від інших (за Е.Фромом), потреба у приналежності до світу людей, до взаємин з ними);

- психологічні (пізнавальні (отримання уявлень про себе, світ людей та життя в ньому) та емоційні потреби (здатність до емоційного відгуку, співчуття, співпереживання та розуміння внутрішніх власних емоційних станів і станів інших людей), потреба у повазі до себе з боку інших та відповідно власної поваги до інших та моральні потреби (позитивне громадське цінування індивідуальних запитів особистості).

Наявні у дітей із порушеннями мовлення труднощі у налагоджуванні міжособистісних взаємин, у комунікативній діяльності, низька пізнавальна мотивація, неадекватність емоційних реакцій, оцінки і самооцінки, різко знижують рівень їхнього особистісного розвитку та ускладнюють процес соціального становлення, що не сприяє ефективному пізнанню соціуму, затримує процес формування їхньої соціально-громадянської компетентності та ускладнює процес соціалізації. Дослідниця особливостей процесу соціалізації у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення М. Лемешук вказує, що «таким дітям притаманна недостатня мовленнєва активність, яка з віком, без спеціального навчання, різко падає. При відносно збереженій смисловій, логічній пам'яті у дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування - вони забувають складні інструкції, їх елементи і послідовність завдань. У більш важких випадках, низька активність пригадування може поєднуватися з обмеженими

можливостями розвитку пізнавальної діяльності. Такі особливості дітей унеможливають повноцінне спілкування і, насамперед, загальний психічний розвиток. Комунікативна діяльність таких дітей виявляється обмеженою через труднощі у спілкуванні з однолітками та дорослими» (Лемещук, 2017, с.56.). Як бачимо, недорозвинена комунікативна функція мовлення ускладнює оволодіння дитиною мовленнєвими конструкціями, зворотами, поведінковими настановами, що заважає повноцінному спілкуванню з дорослими і однолітками, а незріла соціально-перцептивна сфера впливає на сприйняття і формування образів соціальних об'єктів. Таким чином, неефективне налагоджування взаємодії та неповноцінне спілкування дітей із загальним недорозвиненням мовлення обумовлюється несформованістю комунікативних засобів, що в свою чергу знижує ефективність процесу формування їхньої соціально-громадянської компетентності.

Третім компонентом у структурі соціально-громадянської компетентності дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення визначено діяльнісний, який забезпечує наявність різноманітних практичних форм виявлення позитивно-спрямованої індивідуальної поведінки дитини та взаємодії дитини з однолітками і дорослими; використання різноманітних культурних форм комунікації, способів спілкування і спільної діяльності з іншими. Цьому компоненту відповідає діялісно-регулятивний критерій, показниками якого визначено: характер проявів емпатичних реакцій і поведінки дитини; уміння уникати конфліктів та правильно поводитися при їх виникненні; уміння взаємодіяти у груповій діяльності.

Обрання першого критерію цього компонента соціально-громадянської компетентності обумовлюється необхідністю його сформованості для забезпечення ефективності групової діяльності в контексті дослідження, а тому важливою є розвинена емоційна сфера, яка на думку О. Кононко, набуває значущості в соціальному розвитку дитини: «емоційні реакції тісно

пов'язані з діяльністю, з усіма її структурними компонентами. Вони включені в процес прийняття дитиною рішення, додання труднощів, у пошук нею засобів для досягнення мети, реагування на своє й чуже досягнення» (Кононко, 1998, с. 88). Як вважають дослідники, на етапі старшого дошкільного віку продовжується оволодіння емоційними оцінними еталонами, які відповідають соціальним нормам. Емоційна сфера дитини збагачується соціальними емоціями, переживаннями, які й визначатимуть у подальшому вибірковість у стосунках з іншими людьми і здатність до самореалізації у різних видах діяльності. Важливе значення для соціально-емоційного розвитку дошкільника має емпатія – «позараціональне пізнання людиною внутрішнього світу інших; емоційна чуйність, здатність до емоційного відгуку, співчуття, співпереживання, розуміння внутрішнього світу іншого» (Приходько, Юрченко, 2012, с.62). Особливим формами емпатії вважають «*співпереживання* – переживання тих же емоційних станів, які відчуває інший, через ототожнення з ним; *співчуття* – переживання власних емоційних станів у зв'язку з почуттями іншого» (Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів, 2009, с. 121). Ця фундаментальна властивість людини як соціальної істоти передбачає розвинену емоційність, чутливість дитини, здатність сприймати і розуміти почуття, які переживає інша людина, та готовність, за потреби, їй допомагати.

Також важливим є розуміння того, що у період старшого дошкільного віку формується розуміння дитиною певної системи групових вимог та соціальної поведінки, дотримання їх у груповій діяльності та у міжособистісній взаємодії з іншими людьми. Як зазначає А.Сіренко, «образ – “Я” дитини на шостому році життя є доволі усталеним і функціонально дієвим. Він містить такі складники: самооцінку, самолюбство, рівень домагань, особистісні очікування тощо, які опосередковують будь-які види активності дитини і дають змогу їй діяти самостійно – від імені власного “Я”».

Зазначені складники є регуляторами діяльності й поведінки дитини та свідчать про її здатність діяти довільно, згідно з поставленою метою, попри ситуативні афективно забарвлені спонуки, що відволікають від цієї мети» (Сіренко, 2017, с. 38).

У психологічному словнику найсучасніших термінів поняття «діяльність» трактується як «динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі якої проходить виникнення і втілення в об'єкті психічного образу й реалізація опосередкованих ним стосунків суб'єкта в предметній дійсності» (Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів, 2009, с. 92). У змістовності діяльності виокремлюють такі психологічні компоненти: пізнавальні, емоційні та вольові. Основними характеристиками діяльності, як зазначено у психологічному словнику, є «предметність і суб'єктність. Специфіка предметної визначеності діяльності полягає в тому, що об'єкти зовнішнього світу не впливають на суб'єкта безпосередньо, а лише через трансформування в процесі діяльності, завдяки чому досягається більша адекватність їх відображення у свідомості. Предметність виявляється в соціальній обумовленості діяльності людини, у її зв'язку зі значеннями, фіксованими в схемах дії, у поняттях мови, в цінностях, ролях і соціальних нормах. Суб'єктність діяльності виражена в таких аспектах активності суб'єкта, як обумовленість психічного образу набутих досвідом, потребами, настановами, емоціями, цілями й мотивами, що визначають спрямованість та вибірковість діяльності, і у розумінні особистісному – “значення для себе”, котрим мотивація наділяє різні події, вчинки та діяння» (Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів, 2009, с.94).

Для формування соціально-громадянської компетентності у дітей із загальним недорозвиненням мовлення важливого значення набуває спільна діяльність, оскільки, як стверджує І. Рогальська «тільки об'єднуючись у спільну діяльність, діти вчаться налагоджувати стосунки та взаємодію, набувають уміння жити у соціальному світі» (Рогальська, 2009, с.159).

Науковець підкреслює, що на етапі дошкільного дитинства у дітей з'являється соціальна потреба в активному спілкуванні з іншими дітьми та спільній діяльності з ними. Дошкільники стають здатними перейти від зосередженості на собі до розуміння іншої людини, вони спроможні встановлювати триваліші, кількісно розширені та якісно результативніші контакти з іншими дітьми (Рогальська, 2009, с.159). При цьому важливо забезпечити суб'єктність дитини, суб'єктні прояви якої пов'язані з самостійністю та творчістю при виборі змісту діяльності та засобів її реалізації; з процесами емоційно-позитивної спрямованості у спілкуванні, у прагненні до співпраці у дитячому товаристві. Вони виражаються у ставленні до світу, образ якого конструюється у свідомості, у діяльності, що ініціюється цим ставленням. Позиція суб'єкта діяльності стає своєрідним тлом цілісності, яка забезпечує інтеграцію дитини зі світом і надає можливість його творити (Рогальська, 2009, с.159).

Суб'єктні прояви, на переконання І.Рогальської, мають емоційну та діяльнісну спрямованість і виражаються через інтерес до діяльності; через вибіркове ставлення до різних видів діяльності; через ініціативність та бажання займатися певним видом діяльності; через самостійність вибору та здійснення діяльності; через творчий характер способів дій та продуктів діяльності (Рогальська, 2009, с.164).

Груповій діяльності Т. Піроженко та О. Пометун надають важливого значення і вважають її однією із педагогічних технологій роботи з дітьми, що сприяє забезпеченню постійної, активної взаємодії всіх суб'єктів навчання. Це співнавчання, взаємонавчання (навчання в співпраці), де дитина та педагог є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання (Пометун, 2002).

На переконання О.Пометун, «групова діяльність дає суб'єкту змогу: зробити засвоєння знань більш доступним; формувати власну думку, правильно її виражати, доводити свою позицію, аргументувати й дискутувати;

навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку; моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід шляхом включення їх в різні життєві ситуації й переживання; учитися будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, вирішувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу; аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу; знаходити спільне вирішення проблеми; розвивати навички проєктної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт» (Пошетун, 2002, с 78).

Також важливим для визначення цього критерію є процес налагоджування міжособистісної взаємодії - достатньо складного соціально-психологічного явища, яке трактується у лексикологічних джерелах як «процес безпосереднього чи опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок» (Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів, 2009, с. 44). Для налагоджування ефективної міжособистісної взаємодії важливим є розуміння основних ознак взаємодії як міжособистісної форми спілкування, а саме: «предметність – наявність мети, що є зовнішньою щодо взаємодіючих індивідів, здійснення якої вимагає поєднання зусиль; експлікованість – доступність для стороннього спостереження і реєстрації; ситуативність – досить жорстка регламентація конкретними умовами тривалості, інтенсивності, норм і правил інтеракції, внаслідок чого вона стає відносно нестабільним, мінливим феноменом; рефлексивна багатозначність – можливість для взаємодії бути проявом як усвідомлених суб'єктивних намірів, так і неусвідомлюваних чи частково усвідомлюваних наслідків спільної участі в складних видах колективної діяльності» (Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів, 2009, с.45).

Міжособистісна взаємодія перетворюється на спілкування лише за умови взаємообміну думками і почуттями та здійснюються за допомогою

повідомлень, порад, прохань, запитань, доброзичливої оцінки та схвалень дій партнера. Міжособистісна взаємодія позначається такими поняттями, як взаємовплив, взаєморозуміння, спільні дії, спрямовані на взаємодопомогу і взаємні поступки. Як влучно зазначає А. Сіренко, «знання норм поведінки, організованість і дружелюбність спонукає дітей до вчинків, які виявляються у взаємодопомозі, готовності поступитися своїми бажаннями й інтересами на користь партнерів» (Сіренко, 2017, с. 69). Під час взаємодії з ровесниками дошкільнику надається можливість оцінити власні здібності, які є важливими для ефективного виконання спільної діяльності, і переконатися у власній значущості (компетентності). Як стверджують психологи, оцінюючи інших людей і співставляючи себе з ними, дошкільник вчиться усвідомлювати свої особливості, можливості і спроможності, що є похідними від загальної оцінки дорослих та однолітків. Така загальна оцінка, яка формується у дитини на підсвідомому рівні, ґрунтується на таких двох особливих моментах: наскільки позитивно (негативно) її сприймають інші та який рівень її значущості у соціальному оточенні.

Важливою в аспекті зазначеного є позиція М.Лемешук щодо взаємодії дорослих з дітьми, які мають порушення мовлення. Дослідниця стверджує, що вона повинна сприяти усвідомленню дитиною себе серед дітей і дорослих, формувати інтерес і збагачувати уявлення про соціальні та природні явища, сприяти формуванню таких властивостей особистості, як самостійність, ініціативність, відповідальність, виникненню «Я – свідомості», тобто повинна спрямовувати дитину в правильне русло соціалізації (Лемешук, с. 71).

Отже, аналіз феноменів «емпатійність», «діяльність», «взаємодія» дозволяє більш чітко узагальнити такі вихідні позиції. У найширшому значенні взаємодія дитини з іншими людьми є особливим типом зв'язків, стосунків, які передбачають взаємні суб'єкт-суб'єктні впливи та відповідні зміни у структурі особистості та її діяльності. Серед цих зв'язків особливе

значення має спілкування і спільна діяльність, між якими існують певні залежності: спілкування є атрибутом спільної діяльності, певною мірою нею опосередковується, і водночас має самостійну цінність.

На основі зазначених критеріїв та показників було визначено три рівні соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (достатній, задовільний, низький). Докладно схарактеризуємо кожен з визначених рівнів.

Для достатнього рівня соціально-громадянської компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення характерні сформовані соціально-когнітивні уявлення, усвідомлення власних індивідуальних особливостей і можливостей в спілкуванні з однолітками; наявна потреба у спілкуванні однолітками і дорослими, сформовані уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в уявних та реальних ситуаціях взаємодії, властива інтенсивність діалогічного мовлення, розуміння специфіки ситуації спілкування, ефективне використання засобів спілкування у груповій взаємодії, наявні уміння уникати конфліктів та правильно поводитися при їх виникненні, ефективно взаємодіяти у груповій діяльності.

Для задовільного рівня соціально-громадянської компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення характерні частково сформовані соціально-когнітивні уявлення, ситуативне усвідомлення власних індивідуальних особливостей і можливостей в спілкуванні з однолітками; потреба у спілкуванні з однолітками і дорослими виявлена недостатньо, але налаштування на нього позитивне, недостатньо сформовані уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в уявних та реальних ситуаціях взаємодії, середня інтенсивність діалогічного мовлення, часткове розуміння специфіки ситуації спілкування, недостатньо ефективно використання засобів спілкування у груповій взаємодії, конфліктних ситуацій не провокують але і не ініціюють їх подолання, частково правильно

поводяться при їх виникненні, недостатньо ефективно взаємодіють у груповій діяльності.

Для низького рівня соціально-громадянської компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення характерні несформовані соціально-когнітивні уявлення, відсутнє усвідомлення власних індивідуальних особливостей і можливостей в спілкуванні з однолітками; у спілкуванні з однолітками і дорослими виявляється байдужість, несформовані уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в уявних та реальних ситуаціях взаємодії, низька інтенсивність діалогічного мовлення, відсутність розуміння специфіки ситуації спілкування, неефективне використання засобів спілкування у груповій взаємодії, провокування конфліктних ситуацій, неправильне поводження при їх виникненні, неефективна взаємодія у груповій діяльності.

Експериментальна методика вивчення рівнів соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення та результати їх сформованості подано у наступному підрозділі дисертації.

2.2. Організація дослідження та методика проведення констатувального експерименту

Наступний етап дослідження було присвячено виявленню рівнів соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. У цих дітей зафіксували розгорнуте фразове мовлення, грубих лексико-граматичних порушень не спостерігалось. Були виявлені окремі недоліки у розвитку лексики, граматики і зв'язного мовлення; порушення словотворення, неточний підбір слів, наявність заміन необхідних звуків вимови або слів на інші (вербальні

парафазії), труднощі у актуалізації слів, особливо дієслів та прикметників, однотипні конструкції у зв'язному мовленні.

Експериментальним дослідженням було охоплено 94 дітей старшого дошкільного віку закладів дошкільної освіти. Базою для констатувального етапу експерименту стали: заклад дошкільної освіти комбінованого типу (ясла-садок) №31 «Калинка» Черкаської міської ради»; заклад дошкільної освіти спеціального типу №29 «Ластівка» Черкаської міської ради»; заклад дошкільної освіти ясла-садок комбінованого типу №12 міста Умані Черкаської області; заклад дошкільної освіти № 7 «Казка» міста Бар; заклад дошкільної освіти ясла-садок комбінованого типу №9 міста «Сонечко» Переяславської міської ради; Хмельницький заклад дошкільної освіти №30 «Журавлик» Хмельницької міської ради Хмельницької області. Також в опитуванні брали участь вказаних вихователі логопедичних груп.

Констатувальний етап дослідження було проведено з метою вивчення стану сформованості соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в закладах дошкільної освіти, задля чого використано визначені у підрозділі 2.1. показники. На першому етапі дослідження вивчалася документація закладів дошкільної освіти та анамнестичні дані у медичних картках дітей старшого дошкільного віку задля виявлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. На другому етапі розроблялися критерії і показники соціально-громадянської компетентності, добирався діагностичний інструментарій, за допомогою якого з'ясовували приналежність старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення до схарактеризованих рівнів соціально-громадянської компетентності, аналізувалися та узагальнювалися результати, отримані в результаті проведення діагностичних процедур.

Опишемо діагностичні завдання, підібрані для кожного з показників критеріїв соціально-громадянської компетентності, та результати їх виконання на констатувальному етапі експерименту.

Перцептивно-когнітивний критерій соціально-громадянської компетентності.

Завдання 1. Дидактична вправа «Я у світі людей»

Мета: виявити уявлення дітей про себе як члена сім'ї, громади, суспільства, їхнє емоційно-ціннісне ставлення до себе, до життя в товаристві однолітків, в соціумі та в державі в цілому.

Матеріал: кольорові олівці, аркуші паперу.

Процедура виконання. Дорослий пропонував дітям намалювати картину: «Я у світі людей». У процесі малювання дорослий фіксував яким чином дитина розуміє значення слова «світ», яким вона його уявляє, як бачить себе серед людей. Задля цього дитині ставили такі запитання: «Яким ти уявляєш світ, в якому ти живеш?, Хто поруч з тобою в цьому світі? Де твої батьки?, Як ви відпочиваєте? Де твої друзі?, В якому місті ти живеш?, У якій країні ти живеш?».

При оцінюванні враховували: прийняття дитиною завдання, загальний тон малюнку, послідовність зображуваних предметів на малюнку, мовленнєвий супровід малюнку, рівень розвитку зображувальних умінь, зміст сюжету малюнку, присутність на ньому автора та інших людей.

Оцінювалися відповіді дітей за трибальною шкалою:

3 бали - дитина правильно зображує на малюнку себе у світі людей, свою приналежність до Батьківщини та до рідного краю, в якому вона живе разом з батьками та друзями, активно та цікаво розповідає про зображуване;

2 бали - дитина частково зображує на малюнку світ людей, іноді згадує про свою приналежність до них, до Батьківщини та до рідного краю, в якому вона живе разом з батьками та друзями, стисло коментує зображуване;

1 бал - дитина не відобразила на малюнку світ людей та замінила його зображеннями явищ та об'єктів природи; коментувати зображуване не змогла.

**Завдання 2. Методика «Державні та народні символи України»;
Бесіда «Права та обов'язки дітей і дорослих».**

Мета: з'ясувати рівень обізнаності дитини з державними та народними символами України та бажання розповідати про них.

Процедура виконання. Дорослий пропонував дитині відібрати із запропонованих картинки, на яких зображено державні (карта України, прапор, герб) і народні символи (вишитий рушник, вінок, верба, червона калина, барвінок) та розповісти про них.

Після вибору дитині задавали такі запитання:

1. Як називається країна, в якій ти живеш?
2. А як називаємося ми, хто живе у цій країні?
3. Кого називають громадянами?
4. Які державні символи нашої країни ти відібрав. Що ти про них знаєш?
5. Що ти знаєш про народні символи України?

При оцінюванні враховували: прийняття дитиною завдання, наявність і повноту уявлень про символіку, бажання розповідати про неї. Відповіді дітей оцінювали за відповідною шкалою:

3 бали: дає правильні відповіді на усі 5 запитань (називає усі державні (карта України, прапор, герб) та народні символи (вишитий рушник, вінок, верба, червона калина, барвінок), має систематизовані уявлення про державні та народні символи, розуміє їх значення та самостійно розповідає про них;

2 бали: дає правильні відповіді на 3-4 запитання (називає усі державні (карта України, прапор, герб) та народні символи (вишитий рушник, вінок, верба, червона калина, барвінок), має несистематизовані уявлення про державні та народні символи, подекуди не розуміє їх значення та не в змозі самостійно розповісти про них;

1 бал: дала відповідь лише на 1-2 запитання, має фрагментарні уявлення про окремі державні та народні символи, коментує побачене на картинках лише відповідями на запитання дорослого.

Бесіда «Права та обов'язки дітей і дорослих».

Мета: з'ясувати рівень обізнаності дитини з правами та обов'язками дітей і дорослих.

Процедура виконання: бесіда проводить індивідуально з кожною дитиною. Відповіді фіксуються в протоколі.

1. А ти знаєш про те, що усі діти мають свої права? Як ти розумієш, що таке права?
2. Які ти знаєш права дітей?
3. Які ти знаєш права дорослих?
4. Хто має захищати свої права?
5. Які у тебе є обов'язки?
6. Які обов'язки є у твоїх батьків?

При оцінюванні враховували: прийняття дитиною завдання, наявність і повноту уявлень про права і обов'язки дітей і дорослих, бажання/небажання відповідати на запитання бесіди.

Завдання 3. Малюнковий тест «Я та мій друг».

Мета: виявити усвідомлення дітьми власних індивідуальних особливостей та особливостей однолітків і можливостей у спілкуванні з ними;

Матеріал: кольорові олівці, аркуші паперу.

Процедура виконання. Дітям пропонують намалювати себе, а потім – свого друга. Після закінчення малюнків з дитиною проводили бесіду за змістом зображеного на малюнках.

1. Яким ти хотів себе намалювати?
2. Що ти про себе можеш мені розповісти?
3. Що тобі найбільше в собі подобається?

4. Що б ти хотів у собі змінити? Що ти вмієш робити найкраще?
5. Чого б ти хотів навчитися?
6. Чому ти вважаєш його своїм другом?
7. Що ти можеш розповісти про свого друга?

При оцінюванні враховували такі особливості малюнків: наявність усіх основних деталей, статичність (динамічність) зображення, додаткові деталі, розмір фігур та їх частин, розташування фігур на папері, наявність перекреслювань, спонтанних висловлювань.

Розглянемо детальніше результати виконання завдань щодо показників перцептивно-когнітивного критерію соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Аналіз результатів проведеної дидактичної вправи «Я у світі людей» засвідчив, що діти, які охоче відгукнулися на пропозицію дорослого намалювати малюнок з теми: «Я у світі людей», та активно давали розгорнуті відповіді на запитання, характеризуються загалом позитивним ставленням до світу та людей – 22,4% (експериментальної групи – ЕГ) і 23,3 % (контрольної групи – КГ) дітей. Малюнки окремих дітей цієї групи мали достатньо змістовний характер, що засвідчило належний рівень їхніх соціально-когнітивних уявлень про світ людей. Так, на малюнку Оленки Т. (ЕГ) було зображено земну кулю, на якій дівчинка намалювала велику кількість людей. Вони трималися за руки. Обличчя були усміхнені, промальовані. Над ними світило сонце і пливли хмаринки. Дівчинка розповіла про свій малюнок таким чином: «Я намаювава (намалювала) Земну кую (кулю), на якій живе багаго (багато) лізних (різних) людей. Вони всі тлимаються (тримаються) за луки (руки), бо длужать (дружать), а сонце їх зігіває (зігріває) і ядіє (радіє), що вони веселі і щасливі». На малюнках більшості дошкільників цієї групи було відображено близьких дитині дорослих людей, які трималися за руки, посміхалися. Діти з бажанням про них розповідали: «Це мої тато, мама, бабуя (бабуся) і дідуа (дідусь). І я із

ними. Ми їздимо у севу (село) до бабуї (бабусі) і дідуя (дідуся) на свято. Це – я у сороці (сорочці) вишитій . Мені її вишива (вишила) бабуя (бабуся)» (Наталя М.). Сашко Т. розповів про свій малюнок так: «Я намалював швою (свою) маму і тата. Я їх дуже бублю (люблю). Ми живемо у вишошешезному (високому) будинку. Тут живуть ще багато людей. Тут живуть Рушлан (Руслан) і Дениш (Денис). Це мої друзі. Ми з ними разом граємося (граємося) в різні ігри». Отже, хлопчик зобразив свою сім'ю: себе і своїх батьків. Поруч - намалював своє дитяче коло спілкування – друзів. Усі об'єкти, зображені на малюнку, тематично об'єднані, розфарбовані яскравими кольорами, з промальованими дрібними деталями. Хлопчик намалював змістовний малюнок, де зобразив найближче сімейне оточення і не забув про однолітків, що засвідчує достатній рівень соціального та особистісного розвитку, очевидно батьки приділяють достатню увагу його соціальному зростанню. Діти цієї групи розповідали про стосунки в сім'ї, про традиції та свята, про організацію сімейного відпочинку, їхні відповіді були розгорнутими, емоційними і супроводжувалися виразною мімікою.

Інша група дітей (46,8,4% ЕГ і 44,3 % (КГ) продемонстрували відмову розповідати про сюжет намальованого, хоча позитивно відгукнулися на пропозицію дорослого намалювати малюнок. Діти цієї групи теж малювали свою родину, але на їхніх малюнках часто окремі члени сім'ї були відсутні, або займалися своїми справами. Так, на малюнку Сашка М. було зображено його і маму, яку хлопчик тримав за руку. Батька хлопчик намалював у машині, що свідчить про його психологічну близькість з мамою, натомість батько, за відчуттями хлопчика, контактує лише зі своїм автомобілем. На малюнку іншого хлопчика теж був зображений багатоповерховий будинок з великою кількістю пустих вікон. Своє помешкання на 9 поверсі хлопчик намалював у вигляді решітки. Поруч з будинком була намальована маленька фігура хлопчика, який пояснив: «Я гуляю». Відповіді дітей цієї групи на запитання дорослого були однозначними з переважанням тверджень «Так»

або «Ні», або «Не знаю» потребували уточнювальних запитань, демонстрували обмежений словниковий запас, недиференційовані емоційні прояви та наявність дефектів у мовленні. Також у цих дітей на малюнках були зображені їхні друзів, яких діти називали на ім'я, але не могли пояснити, чому вважають їх друзями, які їхні друзі, чим разом люблять займатися, що роблять один для одного. Відповіді на ці запитання викликали у дітей труднощі. Отже, діти цієї групи демонстрували небажання або невміння висловити інформацію, не хотіли розповідати про свою сім'ю, своїх друзів, не мали уявлень про свою роль в родині і її значення для себе. Діти помилялися в побудові висловлювань, неправильно підбирали слова, відчували труднощі при відповіді на запитання про сімейні традиції та свята, про організацію сімейного відпочинку.

Діти, яких було зараховано до третьої групи, не виконали завдання дорослого згідно інструкції і продемонстрували небажання малювати світ людей 30,8% (ЕГ) і 32,4% (КГ). Натомість вони зобразили на малюнках об'єкти неживої (сонце, хмари, веселка, річка, місяць, гори дощ, сніг тощо) і живої (квіти, дерева, трава, птахи) природи або абстрактні фігури (кола, крапки, лінії, кути, овали, прямокутники, трикутники). На запитання дорослого «Чому намалювали природу, а не людей?» відповідати «Бо не хочу», «Бо не вмію», «Бо я хочу природу». Діти малювали лише об'єкти природи, а не людей, фігури самих дітей на малюнках теж були відсутні, що засвідчує їхню зацікавленість світом неживих об'єктів та характеризує недостатню комунікативну спрямованість. Отже, відмову дітей малювати світ людей та коментувати зображуваний ними світ природи пояснюємо обмеженістю їхніх уявлень про соціальний світ та низьким рівнем інтелектуального і мовленнєвого розвитку, а також недостатнім рівнем розвитку зображувальних умінь.

Серед малюнків дітей як експериментальної, так і контрольної груп були і такі, на яких діти зобразили війну (танки на вулицях; одягнений у форму

тато, у руках якого зброя; люди, які поспішають до укриття), що засвідчує високий ступінь тривожності, зумовлений військовими подіями в Україні, перебуванням і переживанням ситуації небезпеки, а також потребу у підтримці з боку найближчих людей. Діти на цих малюнках зобразили себе, своїх батьків, своїх рідних та навіть домашніх тварин. Так, Назар Р. розповів про свій малюнок: «Це моя країна – Україна, я в ній живу (живу). У нас іде війна. Коли включають сирену, треба бігти в укриття». Це засвідчує розуміння дітьми себе як частини громадянського суспільства, яке виборює свою незалежність. Водночас, малюнки дітей про світ, де є війна, засвідчують наявність сильного психотравмувального чинника, що створює відчуття постійної небезпеки й страху залишитися самому, а також страху власної смерті та смерті рідних людей.

Результати виконання подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Розподіл старших дошкільників за показниками
уявлень дітей про себе у світі людей**

Уявлення дітей про себе у світі людей	ЕГ (%)	КГ (%)
Достатній рівень соціально-когнітивних уявлень про себе у світі людей	22,4	23,3
Задовільний рівень соціально-когнітивних уявлень про себе у світі людей	46,8	44,3
Низький рівень соціально-когнітивних уявлень про себе у світі людей	30,8	32,4

Результати виконання другого завдання, яке мало на меті з'ясувати рівень обізнаності дитини державними та народними символами, показали, що лише 17,5 % ЕГ та 16,3 % КГ дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення продемонстрували бажання розповідати про символіку, правильно

назвали усі державні і народні символи, розуміють їх значення та самостійно, розбірливо і зрозуміло розповіли про них. Діти вказували, що «Прапор України синьо-жовтий, бо в нас синє небо і жовта псениця (пшениця). Із псениці (пшениці) випіають (випікають) хліб. А прапор цілують» (Олег М.), «Це – верба, а це – кавина (калина). Бо без верби і кавини (калини) немає України» (Карина О.), «Виситий (вишитий) русник (рушник) – це символ України та українців. У моє бабусі такими русниками (рушниками) прикрасені (прекращені) ікони» (Аліна В.). Розповіді цих дітей відрізнялися лексичною повнотою і граматичною правильністю; висловлювання складались з поширених речень. діти використовували образні вислови.

32,8% дітей ЕГ та 33,4 % дітей КГ із загальним недорозвиненням мовлення мали недостатньо сформовані уявлення про державні і народні символи, дали правильні відповіді лише на 3-4 запитання, завдання розкрити значення державних та народних символів та самостійно розповісти про них виявилось для них складним.

Решта дітей - 49,7 % дітей ЕГ та 50,3 % дітей КГ із дали відповідь лише на 1-2 запитання, серед символів називали лише по одному державному і народному, не розуміли їх значення, не бажали розповідати про них, обмежуючись лише короткими відповідями на запитання дорослого («це – прапор, а це – рушник»).

Отже, результати дозволяють дійти висновку, що діти володіють певними знаннями про державні і народні символи, але у переважної більшості ці знання фрагментарні та несистемні. Однак діти найчастіше говорять про Україну як про свою країну, де вони народилися і живуть. Відзначимо, що розповіді лише 17,5 % дошкільників ЕГ та 16,3% дітей КГ із загальним недорозвиненням мовлення відрізнялися лексичною повнотою і граматичною правильністю; висловлювання складались з поширених речень, були емоційними і виразними, діти прагнули до контакту, використовували образні вислови. Стан обізнаності з державними та народними символами та інформаційно-

комунікативних умінь решти дітей був задовільний. Очевидно, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення недостатньо сформована вербально-семантична сторона мовлення впливає на накопичення мовних понять і формування соціальних уявлень.

Результати бесіди «Права та обов'язки дітей і дорослих» показали загалом недостатню обізнаність дітей із загальним недорозвиненням мовлення з поняттями «право» та «обов'язок». Лише окремі діти вказали, що розуміють поняття «право» як «Закони, яких треба дотримуватися» (Оксана М.), «Правила, які потрібні (потрібні) для всіх (всіх) людей» (Назар К.), «Правила (правила), які є в державі (державі)» (Ілля С); поняття «обов'язок» як «То такі правила, які виконують діти і мама з татом» (Назар К.). Решта дітей відмовлялися давати відповідь на це запитання або відповідали: «не знаю». На запитання «Які ти знаєш права дітей?» лише 15,7% дошкільників назвали 2-3 найбільш відомих права: «Я маю право (право) на ім'я. Я – Каліна (Каріна). Мені дуже навіється (подобається) моє ім'я». «Я маю право (право). На мене не можна кричать (кричати)» (Назар К.). «Дітей не можна бити. Так каже моя бабуся» (Сашко Т.). «Я маю право (право) на свої іграшки. У мене є самокат. Я його ніком (нікому) не даю» (Ігор Л.). Захищати права дітей повинні «дорослі», «мама», «тато», «бабуся». Отже, як бачимо, у дітей не сформоване розуміння про державну систему захисту прав людини загалом і дітей зокрема. Результати відповідей дітей стосовно їхніх обов'язків, засвідчили, що на це запитання давали відповіді лише ті діти, яким про обов'язки говорили батьки в сім'ї і відповідно привчали їх дотримуватися: «У мене вдома є обов'язок – я годую свого котика Рижика. Мама, коли його купувала, казала, що це мій обов'язок» (Сергій П.), «Я допомагаю мамі, кови (коли) вона прибирає. Я пивососою (пилососою)» (Андрій С.), «Я сквадаю (складаю) речі на місця» (Олена Р.), «Я плибилаю (прибираю) іглашки (іграшки) мого блатика (брятка). Він їх постійно дозкидає (розкидає), коли глається (грається)» (Іванка У.), «Я повиваю

(поливаю) вдома квіті (квіти). Треба навити (налити) водічки (води) в війку (лійку) і (акуратно) обережну вити (лити) її під висточки (листочки). Мене мама навчива (навчила)» (Ірина М.) Також були діти, які вважають своїм обов'язком «Слухатися маму», «Слухатися бабусю» або взагалі нічого не можуть сказати про обов'язки: «У мене немає ніяких обов'язків». Майже половина старших дошкільників, відповідаючи на це запитання, називала права: «Я можу гратися в телефоні», «Я люблю їздити до бабусі», «Я можу ходити в художній гурток. Я люблю малювати», «Люблю свого собачку Лакі. Він такий кумедний. Він дає мені лапу».

У відповідях на запитання про права дорослих діти переважно називали «робити те, що хочуть», а обов'язками дорослих вважають: «Ходити на роботу», «Заробляти гроші», «Купувати мені іграшки і солодоші». Варто також вказати, що частина дітей, батьки яких на війні, серед обов'язків дорослих називали «Захищати нашу державу». Про це вони дізналися від мами, коли вона пояснювала дитині про тривалу відсутність тата вдома.

Отже, результати бесіди «Права та обов'язки дітей і дорослих» показали, що для дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення важкими для усвідомлення є поняття прав та обов'язків та категорії, пов'язані з правовою сферою життєдіяльності людей в суспільстві. Через відсутність у дітей сформованих уявлень та відповідних понять в активному словнику у них спостерігається змістова збідненість висловлювань, а також недостатня сформованість синтаксичної структури речень, які використовували діти під час бесіди.

Виконання третього завдання - малюнкового тесту «Я та мій друг» передбачало з'ясування усвідомлення дітьми власних індивідуальних особливостей і особливостей однолітків та можливостей у спілкуванні з ними. При цьому керувалися тим, що зазвичай діти з нормативним мовленнєвим розвитком у старшому дошкільному віці мають сформовані

уявлення про себе, усвідомлюють власні можливості та наявні уміння, фізичні та особистісні якості, що засвідчує про сформоване у них ставлення до себе як до суб'єкта власної життєдіяльності.

Варто зазначити, що більшість дітей із загальним недорозвиненням мовлення позитивно відгукнулися на пропозицію намалювати себе (65,1%) і свого друга (73,2%), ім'я якого вони назвали одразу, і вказали, чому саме його вважають другом. Водночас, для дітей із загальним недорозвиненням мовлення виявилася простішою пропозиція намалювати свого друга, а пропозиція намалювати себе виявилася більш складною для виконання, яке у 23,4% дітей супроводжувалося труднощами, а у 11,5% - невпевненістю у власних можливостях. Також у 26,8% дошкільників пропозиція намалювати друга викликала труднощі і, як наслідок – відмову малювати друга, що можна пояснити відсутністю графічних навичок або нерозумінням інструкції, а також відсутністю однолітків, яких би ці діти могли вважати друзями.

При виконанні завдання звертали увагу на висловлювання дітей, якими супроводжувався процес малювання: переважно у висловлюваннях дітей відбувалася констатація змісту зображуваного, відбувалася фіксація результату (75%), у мовленні третини дітей (31,2%) зафіксований процес створення малюнку, в якому давалося словесне пояснення виконуваних дій, у (15,2%) зафіксували вербальне планування майбутньої дії, що позитивно впливало на розкриття змісту малюнку, його задуму, прогнозування і організацію процесу зображення. Вважаємо, що недостатній розвиток опосередкованої функції мовлення і символічних засобів зображення образів на малюнках дітей із загальним недорозвиненням мовлення є одним із чинників, що спричиняє труднощі у них у процесі формування уявлень про себе і однолітків. Результати представлено в таблиці 2.3..

Таблиця 2.3.

Розподіл дітей за якістю висловлювань у процесі малювання (у%)

Якість висловлювання при створенні малюнку	Кількість дітей (у%)	
	ЕГ	КГ
Вербальне планування майбутньої дії	12,2	13,1
Словесне пояснення виконуваних дій	22,3	23,5
Констатація змісту зображуваного	65,5	63,4

Також було зафіксовано, що діти із загальним недорозвиненням мовлення мають певні труднощі в оволодінні уявленнями про однолітків і виокремленні їх як об'єкта взаємодії. Під час розповіді про свого друга дошкільники відчували комунікативні труднощі, потребували додаткових запитань дорослого, давали на них однозначні відповіді («з ним цікаво», «він не б'ється», «бо красива»). Висловлюючи особистісно-оцінчне ставлення до свого друга, діти використовували загально-оцінчну лексику. При цьому обмежено (не більше двох) використовували синоніми і антоніми на слово-стимул (хороша - «добра», «не зла»; поганий - «не поганий», «хороший»), переважно зважали на етичні оцінки («добра», «не б'ється», «чемний», «хоробрий») і психологічні характеристики («весела», «життєрадісна», «рухливий», «цікаво розповідає»).

На основі аналізу мотивів при виборі ними однолітків у друзі було виокремлено три групи дітей із загальним недорозвиненням мовлення:

1 група - діти, які недостатньо усвідомлюють своє ставлення до однолітків, але уникають ситуації, яка може призвести до ізоляції від дітей групи: «Бо він зі мною грається», «Вона мене любить».

2 група - діти, які обирають в друзі таких однолітків, до яких відчують позитивне емоційне ставлення: «Він сильний, усіх захищає», «Вона красива», «Ми дружимо».

3 група - діти, які обирають однолітка в друзі через його позитивні якості: «Він не б'ється», «Вона ділиться усім».

Натомість діти із загальним недорозвиненням мовлення продемонстрували низький рівень уявлень про себе, недостатнє усвідомлення власних умінь, фізичних та особистісних якостей, у них наявні труднощі при виділенні себе із загальної системи МИ, несформоване ставлення до себе як до суб'єкта власної життєдіяльності.

Середній коефіцієнт виконання завдань за усіма показниками перцептивно-когнітивного критерію соціально-громадянської компетентності подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Розподіл старших дошкільників за рівнями сформованості перцептивно-когнітивного критерію соціально-громадянської компетентності (у %)

Рівні сформованості перцептивно-когнітивного критерія	Дані у %	
	ЕГ	КГ
Достатній	17,4	17,6
Задовільний	34,0	33,7
Низький	48,6	48,7

Показник - наявність потреб та труднощів у контактах з однолітками (комунікативний потенціал).

Завдання 1. «Специфічні особливості у ситуації спілкування»

Мета: з'ясувати наявність у дитини потреб та труднощів у контактах з однолітками.

Процедура виконання. Дорослим пропонувався набір тверджень щодо особливостей у ситуації спілкування дитини з однолітками з пропозицією відмітити їхні прояви. (Додаток В).

Оцінювання відбувалося за загальною сумою балів, нарахованих для кожної дитини.

1-3 бали – дитина має незначні труднощі у ситуації спілкування з однолітками.

4-6- балів - дитина має часткові труднощі у ситуації спілкування з однолітками.

7-10 балів - дитина має серйозні труднощі у ситуації спілкування з однолітками.

Результати завдання щодо особливостей при налагоджуванні контактів з однолітками дозволили зафіксувати, що всі діти із загальним недорозвиненням мовлення відчують при цьому певні труднощі, лише 11,5% (ЕГ) та 12,4% (КГ) старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (набрали 1-3-бали) мають незначні труднощі у ситуаціях спілкування з однолітками. Дорослі обрали серед запропонованих тверджень такі: «у спілкуванні з однолітками не виявляє ініціативи», «не висловлює прохань про допомогу та не пропонує її», «не виявляє інтерес до участі у колективних видах діяльності».

32,8% (ЕГ) та 33,5% (КГ) дітей набрали 4-6 бали, що засвідчило наявність у них труднощів у ситуації спілкування з однолітками. Дорослі обрали для дітей цієї групи серед запропонованих тверджень такі: уникає активної участі у спільних з дітьми іграх, часто звертається зі скаргами на інших дітей до дорослого, рідко використовує вербальні засоби спілкування, не вміє слухати співрозмовника і вести діалог, не вміє чітко висловлювати свої думки, прагне уникати контактів з іншими дітьми, не має друзів. Отже, характеристика дорослими таких дітей засвідчила відсутність у них уміння налагоджувати взаємини, встановлювати контакти з однолітками.

Переважна більшість респондентів - 55,7% (ЕГ) та 54,1% (КГ) набрали 7-10 балів, що засвідчило наявність у них значних труднощів у ситуації спілкування з однолітками. Дітям були притаманні усі означені труднощі у

ситуації спілкування з однолітками: у спілкуванні з однолітками вони не виявляють ініціативи, уникають активної участі у спільних з дітьми іграх, часто звертаються зі скаргами на інших дітей до дорослого, рідко використовують вербальні засоби спілкування, не висловлюють прохань про допомогу та не пропонують її, прагнуть уникати контактів з іншими дітьми, у них майже не має друзів, не вміють уникати конфліктів та самостійно залагоджувати їх, не слухають співрозмовника і не вміють вести діалог, не виявляють інтересу до участі у колективних видах діяльності, не вміють чітко висловлювати свої думки. Отже, ці діти засвідчили відсутність уміння налагоджувати взаємини з однолітками, що засвідчує низький рівень їхнього комунікативного потенціалу і стає перешкодою для включення до спілкування з ними. Отримані результати подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

**Розподіл дітей за наявністю у них потреб та труднощів
у контактах з однолітками (у%).**

Наявність потреб та труднощів у контактах з однолітками	Кількість дітей (у%)	
	ЕГ	КГ
Незначні труднощі у ситуації спілкування	11,5	12,4
Часткові труднощі у ситуації спілкування	32,8	33,5
Серйозні незначні труднощі у ситуації спілкування	55,7	54,1

Отже, отримані результати підтвердили наявність у дитини потреб та труднощів у контактах з однолітками.

Показник - уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в уявних ситуаціях взаємодії.

Завдання 2. Бесіда «Що ти скажеш?»

Мета: З'ясувати уявлення дітей про соціально-етичні правила міжособистісного спілкування, розуміння специфіки ситуації спілкування, стан розвитку словника і синтаксичної структури речень.

Процедура виконання. Дорослий пропонує дитині дати відповіді на запитання, які містять ситуації спілкування в повсякденному житті. Запитання покликані стимулювати дитину до побудови ініціативних реплік в уявній комунікативній ситуації («Що ти скажеш?»)

Запитання, пропоновані дітям:

1. Що ти скажеш, щоб познайомитися з новим хлопчиком (дівчинкою)?
2. Що ти скажеш, щоб не сваритися з другом?
3. Що ти скажеш, щоб отримати від друга іграшку, якою він грається?
4. Що ти скажеш другу, який впав і сильно вдарився?
5. Що ти скажеш гостям, які прийшли до тебе на день народження?
6. Що ти скажеш гостям, коли вони йдуть додому?
7. Що ти скажеш, коли тобі треба звернутися до виховательки, а вона розмовляє з твоєю мамою?
8. Що ти скажеш бабусі, яка хоче поспілкуватися з тобою по телефону?

При оцінюванні враховували: орієнтування дитини в ситуації спілкування, стратегію мовлення в уявній ситуації спілкування, наявність в активному словнику дитини достатньої кількості етикетної лексики, її адекватне і варіативне використання, граматичне оформлення висловлювання.

Відповіді дітей оцінювали за відповідною шкалою:

3 бали - дитина правильно орієнтується в ситуації спілкування, передбачає стратегію мовлення в уявній ситуації спілкування, в активному словнику дитини наявна достатня кількість слів мовленнєвого етикету, які дитина адекватно і варіативно використовує у спілкуванні, наявні граматично правильно оформленні висловлювання;

2 бали - дитина не завжди правильно орієнтується в ситуації спілкування, не завжди здатна передбачити стратегію мовлення в уявній

ситуації спілкування, в активному словнику дитини наявна недостатня кількість форм мовленнєвого етикету, які не завжди правильно використовуються дитиною у спілкуванні, не завжди використовує граматично правильно оформленні висловлювання;

1 бал - дитина орієнтується в ситуації спілкування, але не здатна передбачити стратегію мовлення в уявній ситуації спілкування, в активному словнику дитини наявна незначна кількість ввічливих слів, які не використовуються у спілкуванні, у мовленні відсутні граматично правильно оформленні висловлювання.

Результати, отримані нами на основі проведення бесіди «Що ти скажеш?» подано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Розподіл дітей за рівнем уявлень про соціально-етичні правила міжособистісного спілкування та розуміння специфіки ситуації спілкування (у%).

Рівень уявлень про соціально-етичні правила міжособистісного спілкування та розуміння специфіки ситуації спілкування	Кількість дітей (у%)	
	ЕГ	КГ
Достатній рівень уявлень про соціально-етичні правила міжособистісного спілкування та розуміння специфіки ситуації спілкування	21,4	22,1
Середній рівень уявлень про соціально-етичні правила міжособистісного спілкування та розуміння специфіки ситуації спілкування	31,9	31,8
Низький рівень уявлень про соціально-етичні правила міжособистісного спілкування та розуміння специфіки ситуації спілкування	46,7	46,1

Як видно з таблиці 2.6, за було виокремлено три групи дітей із загальним недорозвиненням мовлення щодо їхніх уявлень про соціально-етичні правила міжособистісного спілкування, розуміння специфіки ситуації спілкування

До першої групи - зараховано дітей 21,4% (ЕГ) та 22,1% (КГ), які мали достатній рівень уявлень про соціально-етичні правила міжособистісного спілкування та розуміли специфіку ситуації спілкування. Діти виявили зацікавленість спілкуванням, їхні відповіді на уявну ситуацію «Що ти скажеш?» засвідчили використання ввічливих слів та форм мовленнєвого етикету і знання правил соціальної поведінки. При відповідях на запитання діти цієї групи використовували етикетну лексику, що застосовується людьми в типових ситуаціях спілкування. Діти давали відповіді на запитання про висловлювання в уявлюваних ситуаціях простими повними реченнями, при цьому вони використовували набутий соціальний досвід.

Спостерігалися поодинокі випадки, коли дитина прагнула використати складні мовленнєві конструкції, але будувала їх агроматично, при цьому робила паузу і довго підшукувала потрібні слова. Така ситуація обумовлена труднощами мовленнєвого оформлення висловлювання через недостатню сформованість синтаксичної структури речення і актуалізацію слів в активному словнику. Іноді висловлювання дітей цієї групи в уявних ситуаціях спілкування мали характер планування («Сказати їм «Пока» і все») або інформування («Сваритися не можна»). Відповіді формулювалися в узагальненому вигляді («Запитати, як його звуть»). І хоча загалом діти цієї групи демонстрували володіння певним набором форм мовленнєвого етикету, вони використовували ввічливі слова і вирази не в усіх синтаксичних конструкціях, а серед етикетної лексики переважали розмовні форми, хоча діти використовували і деякі базові етикетні формули («Добрий день», «До побачення»). Таким чином ця група дітей загалом демонструвала

можливість ефективної взаємодії з оточенням, беручи до уваги ситуацію спілкування.

Діти, зараховані до другої групи - 31,9% (ЕГ) та 31,8% (КГ) мали середній рівень уявлень про соціально-етичні правила міжособистісного спілкування та розуміння специфіки ситуації спілкування. У діалозі з дорослим діти цієї групи використовували етикетну лексику, але без розгортання стратегії поведінки. Вочевидь фрагментарно засвоєні дітьми синтаксичні стереотипи ускладнюють реалізацію певної соціальної ролі в ситуаціях спілкування з оточенням. Такі особливості у дітей із загальним недорозвиненням мовлення обумовлюються також труднощами лексико-граматичного оформлення відповідей на запитання. У відповідях дітей в уявній ситуації спілкування переважало інформування («Можна сказати «Привіт»»). Моделюючи ситуацію звернення, діти не використовували запитання, довго підбирали необхідні граматичні засоби, часто використовували неповні синтаксичні конструкції. Діти використовували форми мовленнєвого етикету, але труднощі у засвоєнні лексико-граматичної розгорнутої конструкції запрошення, знайомства, прощання тощо призводили до використання обмеженої кількості лексичних одиниць, труднощів в узгодженні слів за змістом та програмуванні висловлювань. Так, на запитання «Що ти скажеш гостям, коли вони йдуть додому?» була відповідь: «До побачення», («А потім?») «Більше не знаю». Незважаючи на всі труднощі, діти цієї групи загалом виявляли зацікавлення спілкуванням з дорослим, їхнє мовлення характеризувалося наявністю розгорнутої фрази з елементами лексичного і граматичного недорозвитку.

Діти, зараховані до третьої групи - 46,7% (ЕГ) та 46,1 % (КГ) продемонстрували низький рівень уявлень про соціально-етичні правила міжособистісного спілкування та розуміння специфіки ситуації спілкування. При відповідях на запитання діти використовували обмежений набір етикетної лексики, продемонстрували несформовані комунікативні навички,

що ускладнювало оцінювання ними комунікативної ситуації і відповідно вибір моделі поведінки в запропонованій уявній ситуації спілкування. У висловлюваннях дітей переважало інформування. Серед використовуваної етикетної лексики переважали розмовні формули «Привіт», «Пока», «Дай іграшку». Діти давали одно типові, однослівні відповіді. Так на запитання «Що ти скажеш, щоб отримати від друга іграшку, якою він грається?» була отримана відповідь «Будь ласка». Також діти використовували запитання, які за структурою близькі до твердження (на запитання «Що ти скажеш другу, який впав і сильно вдарився?» отримана відповідь: «Тобі боляче?»), які передбачають односкладні відповіді типу «Так», «Ні». У цілому відповіді дітей засвідчують наявні у них труднощі в реалізації синтаксичної структури в актах мовлення відповідно до типових ситуацій спілкування. Отримані відповіді засвідчують наявність у дітей труднощів у ціле покладанні висловлювання, використанні форм мовленнєвого етикету відповідно до ситуації спілкування. Повноцінному міжособистісному спілкуванню дітей цієї групи перешкоджає дефіцитарність комунікативно-мовленнєвих засобів і недостатньо сформована його мотиваційна основа. Загалом, діти цієї групи не виявляли зацікавленості у спілкуванні з дорослим та інтересу до міжособистісної взаємодії з ним. У мовленні дітей відзначили значні лексичні труднощі, недоліки у граматичному оформленні фрази, обумовлені недорозвиненням семантико-синтаксичної сторони мовлення.

Отже, результати виконання дітьми завдання «Що ти скажеш?» засвідчили дефіцитарність комунікативно-мовленнєвих засобів, наявні труднощі в оперуванні формами мовленнєвого етикету, що впливає на використання етикетної лексики. Недостатньо розвинутий когнітивно-перцептивний компонент утруднює оцінювання дитиною ситуації спілкування, вибір ефективних поведінкових настанов, варіативне використання при спілкуванні етикетних формул, наслідком чого є труднощі у побудові моделей поведінки в типових комунікативних ситуаціях.

Показник – інтенсивність та особливості діалогічного мовлення.

Оцінюючи показник потребово-комунікативного компонента - інтенсивність та особливості діалогічного мовлення - брали до уваги такі аспекти: ініціювання комунікації, зацікавленість спілкуванням, уміння слухати партнера, здатність домовлятися, здатність до емоційно-експересивних реакцій, що передбачає емоційний відгук на стан партнера, характер запитань. Особливості прояву дітьми вищезазначених аспектів виявлялися протягом 2-3-тижнів у ситуаціях спілкування і взаємодії спеціально змодельованих або таких, що виникли спонтанно. Результати спостереження аналізувалися і та визначалися рівні розвитку означеного показника.

Достатній рівень сформованості цього показника характеризується тим, що дитина легко ініціює комунікацію, зацікавлена спілкуванням з іншим, спокійно і терпляче вислуховує партнера, вміє поступитися, вносить пропозиції, легко домовляється і адекватно емоційно реагує на спілкування, йде на компроміс, у діалозі задає запитання пізнавального характеру.

Задовільний рівень сформованості цього показника характеризується тим, що дитина здатна ініціювати комунікацію, і загалом зацікавлена спілкуванням, але іноді, в окремих ситуаціях виявляє недостатньо терпіння, коли слухає партнера і подекуди не бажає домовлятися, не завжди погоджується з пропозиціями інших, не завжди адекватно реагує на спілкування та йде на компроміс, у діалозі задає запитання однотипного характеру.

Низький рівень сформованості цього показника характеризується тим, що дитина не виявляє ініціативи у спілкуванні, не зацікавлена спілкуванням з іншими, не вміє слухати партнера, не бажає домовлятися, неадекватно реагує на спілкування або лише іноді виявляє одну із вказаних властивостей.

Результати спостережень дали підстави дійти висновку, що лише 12,7 % (ЕГ) та 12,1% (КГ) дітей із загальним недорозвиненням мовлення

перебували на достатньому рівні означеного показника. Вони були зацікавлені спілкуванням з іншими, водночас лише 12,7% дітей ініціювали комунікацію відносно легко. У ситуаціях, які потребували виявлення ініціативності у спілкуванні, виявили свою активність: «Давай знайомитися. Я, Оксанка. У мене тез (теж) є такий синьо-зовтий (жовтий). Синьо-зовтий (жовтий) – це колір України. Мені його спливла (сплела) сестричка». Як бачимо, дівчинка сама ініціювала знайомство, розповіла про свою прикрасу. Діти цієї групи спокійно і терпляче вислуховували партнера, легко домовлялися з ним, погоджувалися на пропозицію і адекватно емоційно реагували на спілкування. Діти цієї групи здатні до компромісу, ініціюють спілкування, вносять певні пропозиції, лагідні, емоційні, дивляться в очі, посміхаються.

32,2% (ЕГ) та 32,6% (КГ) дітей із загальним недорозвиненням мовлення перебували на середньому рівні означеного показника. Це означає, що половина дітей означеної категорії дітей загалом зацікавлена спілкуванням і прагне до міжособистісної взаємодії з іншими. Це обумовлюється наявністю у них потреби у спілкуванні, прагненням бути серед інших та зайняти певну позицію у взаємодії з ними. Водночас, ефективність процесу комунікативної діяльності залежить насамперед від мотивації до спілкування та належного рівня розвитку ініціативних реплік. На жаль, переважна більшість дітей із загальним недорозвиненням мовлення продемонстрували обмежений арсенал ініціативних реплік, а відтак і недостатню ініціативність в комунікативній взаємодії з іншими людьми, а також недостатнє використання невербальних експресивно-мімічних комунікативних засобів, запитання задавали однотипного характеру («Що це?», «Як треба?»)

Решта дошкільників 55,1% (ЕГ) та 55,3% (КГ) перебували на низькому рівні означеного показника. Вони не виявляли ініціативи та інтересу до спілкування, не чули прохань партнера, не реагували на пропозиції інших, долучилися до взаємодії лише з допомогою дорослого, соромилися і не знали

як розпочати спілкування або виявляли агресію. Ці діти вступали в діалог лише після прикладу педагога або однолітків, але під час діалогу не вміли слухати партнера, не бажали домовлятися, неадекватно реагували на спілкування. Іноді взагалі відмовлялися від спілкування і самостійно знаходили собі інші заняття.

Результати виявлення інтенсивності та особливостей діалогічного мовлення дітей подано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

**Розподіл дітей із загальним недорозвиненням мовлення за показником
«інтенсивність та особливості діалогічного мовлення»**

Розподіл за проявами показника	Кількість дітей (у%)
ініціювання комунікації	12,7
зацікавленість спілкуванням	33,7
здатність домовлятися	12,3
емоційний відгук на стан партнера	14,2
уміння слухати партнера	9,7
питання однотипного характеру	18,4

Середній коефіцієнт виконання завдань за усіма показниками потребово-комунікативного критерію подано в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

Розподіл старших дошкільників за рівнями потребово-комунікативного критерію соціально-громадянської компетентності

Рівні сформованості потребово-комунікативного критерія	Дані у %	
	ЕГ	КГ
Достатній	15,2	15,5
Середній	32,3	32,7
Низький	52,5	51,8

Отже, результати обстеження дітей за другим критерієм соціально-громадянської компетентності показав, що мовленнєві порушення є чинником, який блокує соціальні потреби дитини у співпраці, знижує її зацікавленість у спілкуванні з іншими, не сприяє залученню до спільної з іншими діяльності, породжує конформізм, знижує ініціативність та мовленнєву активність. Труднощі у спілкуванні провокують комунікативні труднощі базового рівня, пов'язані з входженням в комунікативний контакт.

Діяльнісно-регулятивний критерій соціально-громадянської компетентності

Показник - характер позитивно (негативно) спрямованих реакцій та індивідуальної поведінки дитини.

Завдання 1. Опитувальник «Характер проявів емпатійних реакцій і поведінки у дітей».

Мета: з'ясувати стан проявів емпатійних реакцій і поведінки у дітей.

Процедура виконання. Дорослим пропонувався набір 12 тверджень щодо характеру проявів (часто, іноді, ніколи) емпатійних реакцій і поведінки. Дорослим пропонували відмітити за 10-бальною шкалою ступінь відповідних проявів поведінки дитини. (Додаток Д). Оцінювання відбувалося за загальною сумою балів, нарахованих для кожної дитини.

Якщо дитина часто виявляє форми поведінки, окреслені пунктами 1,5,9,12), то за кожен з них отримує 6 балів - загалом 24 бали; якщо лише іноді – 5 балів.

Якщо дитина часто виявляє форми поведінки, окреслені пунктами 4,6,7,8, то за кожен з них отримує по 4 бала; якщо лише іноді – 3 бала.

Якщо дитина часто виявляє форми поведінки, окреслені пунктами 2, 3,10,11, то за кожен з них отримує по 2 бала.

Якщо дитина ніколи не виявляє вказаної форми поведінки, то отримує 0 балів.

Результати, отримані за шкалами опитувальника «Характер проявів емпатичних реакцій і поведінки у дітей», показали, що лише поодинокі діти 7% (ЕГ) та 7,4% (КГ) отримали 24 бали, що засвідчує достатній рівень розвитку емпатійності. Вони виявляють інтерес до емоційного стану інших дітей, емоційно реагують на стан іншого, ідентифікуються з ним, активно включаються в ситуацію, виявляють ініціативу і пропонують реальну допомогу або якусь річ (цукерку, іграшку), або використовують заспокійливі дії (гладять по ручці, по голівці, обіймають).

Значній частині 57,5% (ЕГ) та 56,3% (КГ) дітей із загальним недорозвиненням мовлення властива недостатня емпатійність; вони набрали 12-16 балів. Діти, реагували на емоційні стани інших дітей, але при цьому прагнули перевести увагу дорослого на себе: А у мене також; А мені також; А я не плачу. Діти лише імітували співчуття, при цьому прагнули отримати від дорослого похвалу, підтримку, або надаючи допомогу іншому, одразу повідомляли про це дорослому.

Решта – 35,5% (ЕГ) і 36,3 % (КГ) дітей не виявили інтересу до емоційного стану інших дітей, спокійно спостерігали за дитиною, яка переживала певні емоційні стани, фіксувалася майже відсутня реакція на її переживання, емпатичні дії здійснювали лише за нагадуванням дорослих.

Отже, аналіз експериментальних даних за показником - характер позитивно (негативно) спрямованих реакцій та індивідуальної поведінки дитини – дозволив дійти висновку про недостатню емпатійність у дітей досліджуваної групи. Зазначимо, що у ситуації комунікативної взаємодії несформованість емпатичних реакцій і поведінки перешкоджає соціальній перцепції, встановленню комунікативного контакту у міжособистісній взаємодії, розпізнаванню та розумінню настрою, почуттів та емоційних станів партнера по комунікації. Отже, несформованість емпатичних реакцій і поведінки у дітей із загальним недорозвиненням мовлення викликає труднощі при входженні в контакт з партнером, при налагоджуванні

комунікативних дій, труднощі у передбаченні афективних реакцій іншого а конкретних ситуаціях взаємодії. Зауважимо, що у комунікативній діяльності усвідомлення емоційного стану іншого, проникнення в переживання іншої людини становить основу «соціально-перцептивного комунікативного прогнозування упродовж усього процесу спілкування» (І. Мартиненко). Результати нашого дослідження співпадають з результатами психологічних досліджень І. Мартиненко, авторка яких з'ясувала, що «значній частині малюків, поміж досліджуваної групи, властиві труднощі у впізнаванні, розрізненні і називанні емоційних станів, недостатня емпатія, які зумовлюють неправильну інтерпретацію комунікативної поведінки навколишніх, негативно позначаються на етапі соціальної перцепції і входженні в комунікативний контакт». (Мартиненко, 2017, с.195).

Показник - уміння уникати конфліктів та правильно поводитися при їх виникненні.

Завдання 2. «Аплікація».

Мета: виявити вміння дітей уникати конфліктів та правильно поводитися при їх виникненні.

Процедура виконання: трьом дітям пропонували зробити спільну аплікацію на великому аркуші паперу. Задля виконання завдання усім трьом дітям пропонували лише одні ножиці.

Відповіді дітей оцінювали за відповідною шкалою:

3 бали – дитина вміло уникала конфліктів та стримано поведилася при їх виникненні: йшла на компроміс і самотійно конструктивно вирішувала непорозуміння;

2 бали - дитина не провокувала виникнення конфліктних ситуацій, але при їх виникненні не виявляла конструктивних способів їх вирішення, у конфліктній ситуації поведилася невпевнено або агресивно, поступалася власними інтересами або зверталася до педагога;

1 бал - у дитини відсутнє уміння і бажання уникати конфліктів, вона спроможна власними агресивними діями провокувати їх виникнення; має значні труднощі при їх вирішенні з використанням деструктивних форм.

Результати, отримані при виконанні спільної аплікації показали, що лише 18,4 % (ЕГ) та 18,1% (КГ) дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення були спроможні спільно виконувати поставлене завдання, не провокуючи виникнення конфліктів та беручи до уваги потреби інших дітей. Виконуючи аплікацію, вони з повагою ставилися до партнерів по взаємодії, встановлювали з ними емоційний контакт, знаходили компромісні рішення. При необхідності спільного користування одними ножицями, робили спроби знизити емоційну напругу, котра виникала через їх нестачу, йшли на компроміс, робили спроби поступатися, домовлялися або мінялися, щоб уникнути конфлікту.

40,3% (ЕГ) та 41,1% (КГ) дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення не провокували конфліктні ситуації, але при їх виникненні не виявляли конструктивних способів їх вирішення; у конфліктній ситуації поводитися невпевнено, не могли домовитися з однолітками, для них складно було висловити прохання партнеру власну думку, вони поступалася власними інтересами або зверталася до педагога з проханням допомоги або зі скаргою на дії однолітків.

У 41,3 % (ЕГ) та 40,8 % (КГ) дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення були відсутні уміння і прагнення уникати конфліктів; вони провокували їх виникнення, виявляли ворожість до партнерів; мали значні труднощі при їх вирішенні, не могли домовитися з партнерами, використовували деструктивні форми вирішення конфліктної ситуації: перебивали, замахувалися, кричали, окремі з них демонстрували ситуативну агресивність при відстоюванні власних інтересів, змагальні дії, іноді використовували асоціальні форми поведінки.

Результати розподілу старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення за показником уміння дітей уникати конфліктів та правильно поводитися при їх виникненні подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

Розподіл старших дошкільників за показником уміння дітей уникати конфліктів та правильно поводитися при їх виникненні (у %)

Уміння дітей уникати конфліктів та правильно поводитися при їх виникненні	Дані у %	
	ЕГ	КГ
Уміло уникає конфліктів та стримано поводитьься при їх виникненні	18,4	18,1
Не провокує виникнення конфліктних ситуацій, але при їх виникненні не виявляє конструктивних способів їх вирішення	40,3	41,1
Відсутнє уміння і бажання уникати конфліктів	41,3	40,8

Показник - уміння взаємодіяти у груповій діяльності.

Завдання 3. Спільна розмальовка.

Мета: виявити вміння дітей взаємодіяти у спільній діяльності: планувати і обговорювати спільну діяльність, орієнтуватися на спільні дії, здатність іти на компроміс, вміння переконувати, домовлятися один з одним.

Процедура виконання: дітям пропонують спільно розфарбувати велику розмальовку.

Аналіз результатів, отриманих під час виконання дітьми завдання «Спільна розмальовка» дозволив зафіксувати загалом незадовільний стан щодо вміння дітей із загальним недорозвиненням мовлення спільно взаємодіяти у груповій діяльності. Так, лише 15,5% (ЕГ) та 16,2% (КГ) дітей продемонстрували уміння самостійно домовлятися та взаємодіяти у ситуації виконання спільної діяльності. На початку виконання спільної діяльності ці діти склали план дій, обговорили етапи спільної діяльності, способи спільного її виконання та окреслили власне бачення результату. Вони були

здатні спланувати, організувати та здійснити спільну діяльність без підказок дорослого, при цьому помилок у діях цих дітей не спостерігалось.

Третина дітей 38,7% (ЕГ) та 39,1% (КГ) при виконанні спільної діяльності продемонстрували ситуативні вміння організовувати співпрацю, при спільному плануванні виявляли здатність домовлятися, навіть подекуди передбачали результати не лише власних дій, а й дій однолітка, але такі дії мали ситуативний іноді імпульсивно-непередбачувальний характер. Діти не демонстрували змагальних взаємин, прагнули підказати один одному спосіб виконання, не виявляли ініціативи, погоджувалися на пропозиції однолітків, цікавилися їхніми результатами, виявляли співпереживання їхнім успіхам. Загалом діти цієї групи були орієнтовані на отримання результату розпочатої спільної діяльності, при цьому виявляли достатню мовленнєву активність та здатність домовлятися з партнером.

Решта – 45,8% (ЕГ) та 44,7% (КГ) дітей хоча загалом і сприйняли завдання спільної з однолітками діяльності, але умінь організувати співпрацю не демонстрували. Діти не намагалися знайти спільні способи виконання завдання, а наполягли на тому, щоб інші робили так, як вважають вони, оскільки так краще і правильніше, не брали до уваги пропозиції партнера. Якщо однолітки не бажали реалізовувати їхні пропозиції, вони розфарбовували самотійно, не звертаючи увагу та не враховуючи побажання інших дітей. Серед дітей цієї групи були й такі, що прагнули виконати завдання швидше за інших, демонструючи змагальні дії, виявляючи протестні форми поведінки, негативізм та агресію щодо партнерів.

Узагальнені результати виконання спільної діяльності дітей подано в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Розподіл дітей за особливостями взаємодії у спільній діяльності (у %)

Особливості взаємодії у спільній діяльності	Кількість дітей (у%)	
	ЕГ	КГ
Ефективна взаємодія	15,5	16,2
Задовільна взаємодія	38,7	39,1
Критична взаємодія	45,8	44,7

Для характеристики цього показника також важливо було звернути увагу на особливості мовлення, яким діти супроводжували спільну діяльність. Результати подано в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

Особливості мовленнєвого супроводу спільної діяльності (у %)

Особливості мовленнєвого супроводу у спільній діяльності	Кількість дітей (у%)
Вербальні засоби (погоджується, відповідає на запитання, пропонує, пояснює, аргументує, переконує)	34,8
Невербальні засоби (погляд, міміка, жести)	57,7
Афективно-експересивні засоби (кричить, кидає олівці, свариться, відштовхує)	7,8

Також окремо звернули увагу на емоційне ставлення старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення до взаємодії у груповій діяльності. Результати подано в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12.

Особливості ставлення до взаємодії у груповій діяльності (у %)

Особливості емоційного ставлення до взаємодії у груповій діяльності	Кількість дітей (у%)	
	ЕГ	КГ
Позитивне, виявляли інтерес і готовність до взаємодії у груповій діяльності	33,9	34
Індиферентне ставлення, не виявляли готовності до взаємодії у груповій діяльності	58,5	58
Негативне ставлення, виявляли небажання налагоджувати взаємодію у груповій діяльності	7,6	8

Таким чином, результати оцінювання за цим показником дозволили дійти висновку, що переважна більшість дітей продемонстрували індиферентне ставлення до взаємодії з однолітками у спільній діяльності та низьку мовленнєву активність. Нерозвинені організаторські, прогностичні, інтерактивні, комунікативні вміння, а також недостатність виявлення активності та ініціативності, прояви негативізму і агресивності у комунікативній взаємодії зумовлюють виникнення труднощів у таких дітей і перешкоджають досягненню мети групової діяльності. Важливо також звернути увагу на те, що при взаємодії з іншими дітьми у спільній діяльності достатньо значна кількість дітей не користується вербальними засобами і недостатньо використовують предметно-дійові.

Середній коефіцієнт виконання завдань за усіма показниками потребова-комунікативного критерію соціально-громадянської компетентності подано в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13.

**Розподіл старших дошкільників за рівнями діяльнісно-регулятивного критерію соціально-громадянської компетентності
(у %)**

Рівні сформованості діяльнісно-регулятивного критерію	Дані у %	
	ЕГ	КГ
Достатній	13,6	13,9
Середній	45.6	45.5
Низький	40,8	40,6

Отже, отримані за усіма показниками соціально-громадянської компетентності результати дозволили визначити загальні кількісні показники рівнів її сформованості у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Узагальнені дані представлено в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14.

Розподіл старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення за рівнями сформованості соціально-громадянської компетентності на констатувальному етапі дослідження, %

Рівні сформованості соціально-громадянської компетентності (у%)					
Достатній		Задовільний		Низький	
ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
15,4	15,6	37,3	37,4	47,3	47,0

Як видно з таблиці, достатній рівень сформованості соціально-громадянської компетентності продемонстрували 15,4 % дітей (ЕГ) та 15,6 % дітей (КГ). Ці діти продемонстрували сформовані соціально-когнітивні уявлення, усвідомлювали власні індивідуальні особливості і можливості в спілкуванні з однолітками; мали наявну потребу у спілкуванні однолітками і дорослими, сформовані уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в уявних та реальних ситуаціях взаємодії, із властивою їм інтенсивністю діалогічного мовлення, розумінням специфіки ситуації спілкування; мали достатній рівень розвитку емпатійності, виявляли інтерес до емоційного стану інших дітей, емоційно реагували на стан іншого, уникали конфліктів та правильно поводитися при їх виникненні, ефективно використовували засоби спілкування у груповій взаємодії, виявляли інтерес і готовність до взаємодії та ефективно взаємодіяли у груповій діяльності.

Для задовільного рівня соціально-громадянської компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення зараховано 37,3% % дітей (ЕГ) та 37,4% дітей (КГ). Вони продемонстрували частково сформовані соціально-когнітивні уявлення, ситуативне усвідомлення власних індивідуальних особливостей і можливостей у спілкуванні з однолітками; потреба у спілкуванні з однолітками і дорослими була ними виявлена недостатньо, але

налаштування на нього позитивне. Діти цього рівня продемонстрували недостатньо сформовані уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в уявних та реальних ситуаціях взаємодії, середню інтенсивність діалогічного мовлення, часткове розуміння специфіки ситуації спілкування, недостатню емпатійність, вони лише імітували співчуття, при цьому прагнули отримати від дорослого похвалу, підтримку; конфліктних ситуацій не провокували, але і не ініціювали їх подолання, ситуативно правильно поводитися при їх виникненні, недостатньо ефективно використовували засоби спілкування у груповій взаємодії, індиферентно ставилися до взаємодії та недостатньо ефективно взаємодіяли у груповій діяльності.

Дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення з низьким рівнем соціально-громадянської компетентності 47,3% (ЕГ) та 47,0% (КГ) мали несформовані соціально-когнітивні уявлення, відсутнє усвідомлення власних індивідуальних особливостей і можливостей в спілкуванні з однолітками; у спілкуванні з однолітками і дорослими виявляли байдужість, мали несформовані уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в уявних та реальних ситуаціях взаємодії, демонстрували низьку інтенсивність діалогічного мовлення, відсутнє розуміння специфіки ситуації спілкування, не виявили інтересу до емоційного стану інших дітей, майже не реагували на їхні переживання, емпатичні дії здійснювали лише за нагадуванням дорослих, провокували конфліктні ситуації, неправильно поводитися при їх виникненні, неефективно використовували засоби спілкування у груповій взаємодії, виявляли небажання налагоджувати взаємодію у груповій діяльності та неефективно взаємодіяли у груповій діяльності.

Отже, результати констатувального експерименту показали перевагу низького та задовільного рівнів означеної компетентності. Кількісні дані, отримані на констатувальному етапі експерименту, засвідчили дефіцитарність показників усіх трьох критеріїв соціально-громадянської компетентності (перцептивно-когнітивного, потребово-комунікативного,

діяльнісно-регулятивного). Несформованість соціальних уявлень про світ людей, про себе та однолітків, певні труднощі в оволодінні уявленнями про однолітків і виокремленні їх як об'єкта взаємодії провокували напруженість у стосунках дітей, знижували рівень їхньої згуртованості і не сприяючи їхній повноцінній міжособистісній комунікації. Несформованість емоційної сфери і недостатній розвиток семантичної сторони мовлення спричиняли труднощі у вираженні оціночних суджень, виявленні власних симпатій чи антипатій, у використанні в мовленні моральних категорій. Діти виявилися соціально некомпетентними у питаннях розуміння соціальної ситуації у реальній або уявній взаємодії, що ускладнювало оцінювання ними комунікативної ситуації, а відтак, відповідно вибір моделі поведінки в запропонованій ситуації спілкування і адекватне виявлення емоційного ставлення до неї. Несформованість когнітивної та мовної бази спілкування дітей спричиняли труднощі у вибудовуванні стратегії мовленнєвої поведінки в типових комунікативних ситуаціях і обмежували діалогічне мовлення. Відтак, виявлені особливості істотно впливають на розвиток мовлення дітей і обумовлюють неможливість повноцінного засвоєння ними соціальних уявлень та формування їхніх соціально-громадянських якостей. Це, в свою чергу, зумовлює труднощі у загальному процесі формування соціально-громадянської компетентності - важливому завданні, поставленому Базовим компонентом дошкільної освіти.

Висновки до другого розділу

У структурі соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення виокремлено такі компоненти: когнітивний, комунікативний, діяльнісний.

Формування соціально-громадянської компетентності дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення визначаємо як процес оволодіння дитиною соціальними уявленнями та колективними взаєминами, формування громадянських поглядів, цінностей, переконань й прагнень

брати активну участь в соціальних подіях, який ускладнюється недорозвиненням мовлення і дефіцитарністю критеріїв соціально-громадянської компетентності, що перешкоджає її ефективному формуванню і зумовлює відхилення у загальному процесі соціалізації дитини.

Для діагностики соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення було розроблено критерії - перцептивно-когнітивний із показниками: соціально-когнітивні уявлення; обізнаність дитини з державними та народними символами України та бажання розповідати про них, з правами і обов'язками дітей та дорослих; усвідомлення власних індивідуальних особливостей і можливостей в спілкуванні з однолітками; потребоно-комунікативний із показниками: потреба у спілкуванні з однолітками і дорослими; уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в уявних ситуаціях взаємодії; інтенсивність та особливості діалогічного мовлення; діяльнісно-регулятивний із показниками: характер характер позитивно (негативно) спрямованих реакцій та індивідуальної поведінки дитини; уміння уникати конфліктів та правильно поводитися при їх виникненні; уміння взаємодіяти у груповій діяльності.

Результати констатувального експерименту засвідчили наявні недоліки у розвитку усіх трьох критеріїв соціально-громадянської компетентності у старших дошкільників, що безпосередньо пов'язано із недорозвиненими мовленнєвими здібностями дітей означеної категорії. На достатньому рівні сформованості соціально-громадянської компетентності перебувало 15,4% (ЕГ) та 15,6% (КГ), на задовільному рівні - 37,3% (ЕГ) та 37,4% (КГ) дітей, на низькому рівні - 47,3% (ЕГ) та 47,0% (КГ) дітей старшого дошкільного віку.

Дані констатувального експерименту засвідчили необхідність організації корекційно-розвиткової роботи за цим напрямом з використанням проєктної діяльності для формування соціально-громадянської компетентності дітей.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора: 1, 5, 8.

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ У ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Педагогічні умови формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності

Як засвідчили результати констатувального експерименту, діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення мають різні рівні сформованості соціально-громадянської компетентності загалом та кожного з її критеріїв (перцептивно-когнітивного, потребово-комунікативного та діяльнісно-регулятивного) зокрема, що пояснюємо не тільки певними загальними, але й індивідуальними особливостями дітей означеної категорії, описаними у підрозділі 2.2, які бралися до уваги про розробці змісту і напрямів формувального експерименту. При цьому також враховувалися теоретичні положення, висвітлені у першому розділі дисертації, відповідно до яких у роботі з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення визначається за мету формування стійкої системи соціально-громадянських уявлень, мовленнєвих знань, комунікативного досвіду, формування уміння орієнтуватися у ситуації спілкування з однолітками і дорослими, вступати в мовленнєвий контакт, підтримувати та розвивати його. Важливим компонентом роботи стало розширення діапазону комунікативної взаємодії, яка включає у себе уміння аналізувати власні та чужі дії, переносити набуті раніше навички в аналогічні ситуації. аргументовано пояснювати власну позицію і відстоювати власні думки, з розумінням ставитися до думки співрозмовника, уникати конфліктних ситуацій при комунікуванні з іншими, а за потреби – успішно долати конфлікти. Особливо зацентовано увагу на таких основних

завданнях соціального розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення: «налагодження таких форм спілкування, які розвиватимуть потребу у взаємодії з оточуючими. Вони повинні бути спрямовані на формування у дитини позитивного «Я-образу», подолання тривожності та соціальних страхів, розвиток ігрової, творчої, трудової діяльності» (Керик, 2016, с.174).

Метою формувального експерименту було обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов і корекційно-розвиткової роботи з формування соціально-громадянської компетентності у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення III рівня в проєктній діяльності.

Відповідно до мети завданнями формувального етапу експерименту було визначено:

1. на основі результатів діагностування рівнів сформованості соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення обґрунтувати педагогічні умови її формування й в освітньому процесі закладів дошкільної освіти та експериментально їх перевірити;
2. розробити тематику проєктів різного спрямування з актуальних для дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення проблем та ефективних для формування їхньої соціально-громадянської компетентності;
3. з'ясувати ефективність впровадження в освітній процес корекційно-розвиткової роботи для формування соціально-громадянської компетентності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення III рівня в проєктній діяльності.

Обґрунтовуючи теоретичні засади формувального експерименту виходили з розуміння того, що ефективність формування соціально-громадянської компетентності дитини із загальним недорозвиненням

мовлення залежить від активізації особистісного та соціального потенціалу її становлення, комплексного характеру корекційно-розвиткових та виховних впливів усіх агентів соціалізації, а педагогічні умови її забезпечення визначаються як спеціально організована сукупність взаємопов'язаних елементів освітнього процесу з урахуванням особливостей дітей з порушеннями мовлення та освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, а також основних вимог Базового компонента дошкільної освіти.

У тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умова» тлумачиться як «необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь», як «рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2009, с. 1526).

Соціологічний словник визначає поняття «умова» як «те, від чого залежить існуючий компонент комплексу об'єктів, з наявності якого за необхідністю впливає це явище» (Соціологія: словник термінів і понять, 2006, с. 310).

Як вважає Є. Павлютенков, педагогічна умова - це «сукупність об'єктивних та суб'єктивних чинників, необхідних для ефективного функціонування всіх компонентів освітньої системи» (Павлютенков, 2008, с. 72).

У дослідженні М.Айзенбарт «педагогічні умови» визначено як «сукупність об'єктивних можливостей, обставин, заходів педагогічного процесу, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та використання елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчально-виховного процесу для досягнення поставлених цілей» (Айзенбарт, 2016, с. 76).

У дослідженні «педагогічні умови» розуміємо як сукупність взаємопов'язаних елементів (змісту, форм та методів) освітнього процесу, що враховуючи особливості порушень соціально-мовленнєвого розвитку у дітей

старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, сприяють ефективному формуванню їхньої соціально-громадянської компетентності.

Щоб визначитися та обґрунтувати педагогічні умови формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення варто проаналізувати дотичні за проблематикою дисертаційні роботи науковців.

Ефективними умовами соціалізації дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення М.Лемещук було визначено: «організація взаємодії дітей із загальним недорозвиненням мовлення у єдиному соціально-розвивальному середовищі дошкільного навчального закладу; розвиток мовленнєвих комунікацій у дітей із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності; створення мовленнєво-стимулювального простору для забезпечення соціального досвіду старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення» (Лемещук, 2017, с. 100).

У дослідженні І. Мартиненко серед найважливіших умов стимулювання зони найближчого розвитку дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення визначено «організацію комунікативної взаємодії зі значущими дорослими (батьками, педагогами) й однолітками (з членів групи закладу дошкільної освіти)» (Мартиненко, 2017, с. 261).

Як вважає Н.Бабич, при формуванні комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту потрібно враховувати такі умови: «1) врахування особистісних інтересів та потреб дитини. Зокрема несформованість комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту багато в чому пов'язана з відсутністю або недостатністю у них внутрішньої комунікативної мотивації. 2) підкріплення комунікативних висловлювань, навіть незначних комунікативних спроб, призводить до посилення мотивації; 3) використання повсякденних ситуацій, які виникали

кожного дня; 4) максимальна реалізація в корекційній роботі педагога з дітьми з порушеннями зору та інтелекту вікових можливостей та резервів з опорою на збережені аналізатори, сенситивність вікового періоду та зону найближчого розвитку; 5) адаптація комунікативного простору для продуктивної комунікації, взаємодії дитини та дорослого, дитини та однолітків» (Бабич, 2016, с. 144).

Педагогічними умовами, які забезпечують підвищення рівнів сформованості соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку, на переконання І.Данильченко, є такі: «інтеграція змісту творів художньої літератури в різні види дитячої діяльності (навчальна, ігрова, зображувальна, художньо-мовленнєва, театралізована, ініціативна самостійна художня діяльність); сприймання і «проживання» тексту художнього твору в синтезі мистецтв; тісна співпраця з батьками вихованців з використанням сучасних ефективних форм партнерської роботи в системі офлайн і онлайн» (Данильченко, 2023, с.262).

Спираючись на все вищезазначене, педагогічними умовами формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення в закладах дошкільної освіти визначено такі:

1. організація в групах закладу дошкільної освіти особистісно зорієнтованого процесу в комплексі з корекційно-розвитковою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб дітей із загальним недорозвиненням мовлення;

2. створення мовленнєво-розвивального середовища в логопедичних групах закладів дошкільної освіти через оптимізацію корекційного інструментарію та використання проєктної діяльності;

3. забезпечення командної взаємодії усіх фахівців та батьків дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у процесі формування їхньої соціально-громадянської компетентності під час використання

проектної діяльності (Малишева, 2025).

Обґрунтуємо кожну із визначених педагогічних умов. У сучасних психологічних і соціально-педагогічних дослідженнях особистісно зорієнтований підхід розглядається як «важлива психолого-педагогічна та методологічна позиція, основу якої становить цілісність визначальних установок, психодіагностичних засобів, технологій навчання та виховання, спрямованості соціально-педагогічної діяльності, що забезпечують більш докладне та всебічне розуміння особистості дитини, як підґрунтя для створення умов її гармонійного розвитку в освітньому процесі» (Бех, 2008).

Сучасні науковці, що розробляють різноманітні аспекти корекції у межах спеціальної освіти визначають «корекцію» як «спеціально організований педагогічний процес, усі компоненти якого (цільовий, змістовий, методичний, організаційний і результативний) мають свої особливості, що відрізняють корекцію від навчання і виховання» (Супрун, 2005, с.22).

Формування соціально-громадянської компетентності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у дослідженні розглядаємо в аспекті корекційно-розвиткової роботи, яка здійснюється спільними зусиллями закладів дошкільної освіти й інституціями соціального партнерства, та результатом якої є ефективний процес соціалізації дітей означеної категорії. При цьому найбільш ефективним вважаємо її реалізацію на засадах використання можливостей проектної діяльності, яка сприяє особистісному та соціальному становленню дітей дошкільного віку, а також ефективному формуванню їхньої соціально-громадянської компетентності. Оскільки корекція, за І.Татьянчиковою, є спеціально організованим педагогічним процесом, спрямованим на послаблення, а в подальшому на подолання недоліків розвитку, запобігання їм та сприяння розвитку аномальної дитини у цілому з метою якнайбільшого наближення до норми (Татьянчикова, 2015, с.262), то стосовно завдань дослідження «такий процес спрямований на

особистісне та соціальне становлення дошкільника, оволодіння ним соціальними уявленнями з використанням засвоєних мовних знань у різних мовно-комунікативних ситуаціях, формування його громадянських поглядів, переконань, здатність активно брати посильну участь в соціальних подіях та дотримуватися соціальних правил та норм поведінки, необхідних для сформованої соціально-громадянської компетентності» (Малишева, 2025).. При цьому «корекцію вважаємо необхідною самостійною складовою освітнього процесу закладу дошкільної освіти, оскільки відсутність цілеспрямованого коригування наявних у дітей мовленнєвих порушень та попередження можливих відхилень у їхньому соціально-особистісному розвитку знижує ефективність соціалізації дітей дошкільного віку» (Малишева, 2025). Сутність корекційно-розвиткової роботи обґрунтовуємо через її тісний зв'язок з іншими компонентами освітньої системи, що дає змогу врахувати усі прийняті у педагогіці принципи виховання і розвитку дітей дошкільного віку, їх мету, зміст, форми, методи і результати. При цьому брали до уваги сформульовану Л.Трофименко мету корекційної роботи «з подолання загального недорозвитку мовлення у дітей середнього та старшого дошкільного віку в умовах логопедичної групи: формування правильної звуковимови, засвоєння складової структури слова, практичне засвоєння лексичних та граматичних засобів мовлення, розвиток зв'язного мовлення, розвиток фонологічної сторони мовлення, навчання грамоти» (Трофименко, 2014, с.39)

Корекційно-розвиткова робота базувалася на таких теоретичних засадах:

- концепція соціалізації особистості в дошкільному дитинстві (І.Рогальська);
- концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку (Є. Соботович);

- вчення про онтогенез мовленнєвої діяльності в період дошкільного віку та різних чинників (біологічних, психологічних, соціальних), що визначають його хід (Трофіменко, 2016, с.8);

- вчення про попередження та корекцію порушень мовленнєвого розвитку у дітей із загальним недорозвиненням мовлення» (Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.);

- вчення про тісний взаємозв'язок ліній розвитку фонетичної, лексичної та граматичної сторін мовлення з одного боку та когнітивних процесів – з іншого;

- про особливу корекційно-розвиткову роль сучасних методів корекційного, попереджувального та розвивального впливу на формування мовленнєвої системи дитини.

Під корекційно-розвитковою роботою розуміємо систему заходів, спрямованих на задоволення соціально-освітніх потреб дітей із загальним недорозвиненням мовлення, корекцію і компенсацію наявних у їхньому мовленні порушень, подолання загального недорозвинення мовлення через використання проєктної технології та надання своєчасної комплексної допомоги у формуванні їхньої соціально-громадянської компетентності. Основною метою корекційно-розвиткової роботи є корекція порушень, виявлених у мовленні дитини, з урахуванням механізмів їх виникнення, сприяння своєчасному соціально-особистісному розвитку дитини в аспекті формування усіх компонентів соціально-громадянської компетентності (когнітивного, комунікативного, діяльнісного) в умовах комплексної корекційно-розвиткової роботи.

Наступна педагогічна умова передбачала створення мовленнєво-розвивального середовища в логопедичних групах закладів дошкільної освіти через оптимізацію корекційного інструментарію та використання проєктної діяльності. Освітнє середовище, на переконання Н. Гонтаровської, є суттєвим елементом соціуму. Вчена вважає, що середовище – це «цілеспрямовано

організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система, в межах якої учень загальноосвітньої школи усвідомлює себе як соціально розвинену особистість» (Гонтаровська, 2010, с. 31).

Серед пріоритетних завдань педагогічно керованого освітнього середовища Н. Гонтаровською названо забезпечення індивідуальних способів оптимального розвитку інтересів, здібностей та особистості загалом кожної конкретної дитини; забезпечення дієвості освітнього простору для організації активної діяльності, життєтворчості кожної дитини на основі конструктивного середовищного підходу; забезпечення технологічності освітнього середовища з паралельним використанням у ньому різноманітних освітніх і виховних технологій, спрямованих на реалізацію поставленої мети і завдань; розвиток механізмів підтримки духовного, психічного та фізичного здоров'я дітей; забезпечення практичної усвідомленості усіма учасниками освітнього процесу унікальності кожної дитини, її самодостатності; забезпечення доступності та рівних можливостей отримання дітьми якісної освіти за умов варіативності змісту і форм навчання (Гонтаровська, 2010, с.113).

Проектуючи освітнє середовище для розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку, на переконання Н.Гавриш та О.Рейпольської, варто опиратися на такі теоретичні положення: «освітнє середовище має бути спроектоване таким чином, щоб забезпечувати максимальну тілесно-фізичну, пізнавальну і міжособистісно-комунікативну активність дитини; активна позиція дитини у створеному освітньому середовищі має сприяти її самовизначенню і самореалізації; професійна готовність педагогів до створення освітнього середовища з переорієнтуванням на фасілітаційні функції має забезпечувати результативність освітньої діяльності в освітньому середовищі закладів дошкільної освіти» (Гавриш, Рейпольська, 2019, с.59).

Досліджуючи процес формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку в сучасному

соціокультурному середовищі Л. Козак та С. Федорова доходять висновку щодо неоднозначності впливу соціокультурного середовища на формування особистості дошкільника, процес його становлення і розвитку. Науковці наголошують на різних впливах соціокультурного середовища на процес формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку: з одного боку, науковці акцентують на підвищенні вимог до загального і культурного рівня набутих дітьми життєвих навичок, на поглибленні й розширенні світогляду дитини, необхідності розвитку умінь і здібностей, що не лише приймають адаптації до нової соціальної реальності, а й забезпечують свідомий вибір життєвого шляху, а з іншого – вказують на ускладнення процесу соціалізації особистості, що спричиняє проблеми у сфері соціальної взаємодії між людьми та соціальних взаємин у суспільстві (Козак, Федорова, 2022, с.365). Тому зважаючи на неоднозначність впливу соціокультурного середовища на соціалізацію дитини загалом та формування її соціально-громадянської компетентності вважаємо необхідним створення мовленнєво-розвивального середовища в закладах дошкільної освіти, як важливої підструктури соціокультурного середовища, що здатна забезпечувати можливості для соціального і особистісного становлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення, педагогічно керовано через оптимізацію корекційного інструментарію та використання проєктної діяльності формувати їхню соціально-громадянську компетентність.

Для обґрунтування цієї педагогічної умови вважаємо важливим звернутися до дисертаційної роботи І. Брушневської, в якій авторка на основі аналізу ключових підходів до сутності тлумачення сучасними науковцями понять «освітнє середовище», «розвивальне освітнє середовище», «корекційне середовище» для формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення пропонує термін «комунікативно-розвивальне середовище». Під цим поняттям І. Брушневська розуміє «сукупність умов

(матеріально-технічних та програмно-методичних), що забезпечують виникнення комунікативного інтересу, якісний розвиток комунікативної взаємодії дітей з однолітками та дорослими, корекцію порушень мовленнєвої діяльності, розвивають позитивну зацікавленість у подальшому розгортанні процеси комунікації» (Брушневська, 2018, с. 146). Погоджуємося з І. Брушневською в тому, що створення такого середовища в закладі дошкільної освіти є пріоритетним для реалізації завдань формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення (Брушневська, 2018, с. 147). Серед труднощів, які виникають при створенні комунікативно-розвивального середовища в закладі дошкільної освіти авторка виокремлює недостатнє усвідомлення педагогами сутності такого середовища та його основних відмінностей від інших видів середовища, дефіцит у розумінні його структури, змісту, механізмів організації та принципів функціонування, «ролі прогнозування у забезпеченні цілісного компенсаційно-розвивального процесу (Брушневська, 2018, с. 147).

З метою реалізації педагогічної умови щодо створення мовленнєво-розвивального середовища в логопедичних групах закладів дошкільної освіти через оптимізацію корекційного інструментарію та використання проєктної діяльності передбачено:

- залучення до ефективної корекційно-розвиткової роботи з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення усіх суб'єктів освітнього процесу з урахуванням вікових та індивідуальних потреб та можливостей дітей;
- розроблення проєктів різноманітного спрямування з актуальних для дошкільників тем, спрямованих на задоволення соціально-освітніх потреб дітей із загальним недорозвиненням мовлення, орієнтованих на актуальне дослідження дітьми довколишньої дійсності у проєктній формі та їхню комунікативну взаємодію;
- забезпечення педагогічного супроводу процесу формування

соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення з урахуванням характеру індивідуальних і типологічних порушень дітей та основних характеристик мовленнєво-розвивального середовища закладу дошкільної освіти – варіативності, відкритості, різноплановості, інформативності, мобільності, технологічності, соціально-культурної та стимулювальної спрямованості, естетичної привабливості тощо;

- органічне поєднання проєктної технології з використанням різноманітних інноваційних методів та прийомів (лялькотерапія, музикотерапія, танцювальна та пісочна терапія, арт-терапія тощо) збагачення комунікативних навичок та активізації мовлення з метою формування цілісної структури мовленнєвої діяльності дітей в єдності компонентів соціально-громадянської компетентності.

- використання усіма суб'єктами освітнього середовища логопедичних груп закладів дошкільної освіти ресурсів мовленнєво-розвивального середовища закладу для особистісного і соціального розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення (Малишева, 2025).

Отже, створення мовленнєво-розвивального середовища логопедичних груп закладів дошкільної освіти через оптимізацію корекційного інструментарію та використання проєктної діяльності є важливою педагогічною умовою формування соціально-громадянської компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Наявність мовленнєво-розвивального середовища в закладі дошкільної освіти забезпечує ефективність формування комунікативно-активної особистості дитини, сприяє її соціально-особистісному розвитку та активізує її комунікативну активність.

Третьою умовою у дослідженні було визначено - забезпечення взаємодії команди фахівців та батьків дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у процесі формування їхньої соціально-

громадянської компетентності під час використання проєктної діяльності (Додаток Е).

Загалом термін «взаємодія» визначається як рівноцінний вплив її учасників один на одного, як процес двосторонньої діяльності, спрямованої на досягнення поставленої мети. У психологічному словнику термін взаємодія по трактовано як процес безпосереднього чи опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок (Психологічний словник, 2009. с. 44).

Реалізація цієї умови передбачала підвищення педагогічної компетентності усіх учасників освітнього процесу – вихователів, логопедів, психологів з питань організації мовленнєво-розвивального середовища логопедичних груп, стратегії соціалізації дітей із мовленнєвими порушеннями та формування їхньої соціально-громадянської компетентності.

Задля реалізації цієї умови з учасниками освітнього процесу було проведено семінар з теми «Виховуємо маленького громадянина у проєктній діяльності» (Додаток Ж). Під час реалізації семінару було впроваджено лекції для вихователів та логопедів закладів дошкільної освіти («Громадянськість як цінність, як особистісна якість людини», «Важливість формування соціально-громадянської компетентності дитини в умовах війни та повоєнного розвитку держави», «Соціально-громадянська компетентність: сутність поняття, мета, зміст та принципи формування у дошкільників», «Проєктна діяльність та її роль у формуванні соціально-громадянської компетентності дитини»), інтерактивні заняття (дискусія «Як використовувати проєктну діяльність для формування соціально-громадянської компетентності дитини із загальним недорозвиненням мовлення», мозковий штурм «Командна робота у реалізації корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками», «Складові мовленнєво-розвивального середовища логопедичних груп закладів дошкільної освіти», «Активні

форми і методи виховання», «Діагностичні методики у практиці роботи вихователя»); мала педагогічна рада «Правильна організація роботи команди фахівців та батьків дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення – гарант успішності формування соціально-громадянської компетентності дитини».

Метою семінару «Виховуємо маленького громадянина у проєктній діяльності» було визначено актуалізацію знань вихователів і логопедів з питань формування у дітей старшого дошкільного віку соціально-громадянської компетентності, формування творчого підходу до реалізації проєктної діяльності з урахуванням особливостей її формування у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, а також формування цілісної структури мовленнєвої діяльності дитини в єдності компонентів соціально-громадянської компетентності: когнітивного, комунікативного, діяльнісного, підвищення професійно-педагогічної компетентності фахівців шляхом забезпечення ефективної командної взаємодії.

Завдання семінару «Виховуємо маленького громадянина у проєктній діяльності»:

1. Поглиблення знань вихователів і логопедів про зміст, форми і методи громадянського виховання дітей старшого дошкільного віку засобами проєктної діяльності.

2. Визначення особливостей формування соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

3. З'ясування ролі та важливості роботи кожного з членів команди фахівців у корекційно-розвитковій роботі із старшими дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення та виділити аспекти спільної роботи.

Семінар «Формуємо соціально-громадянську компетентність дитини у проєктній діяльності» був розрахований на 12 годин і передбачав розгляд таких тем:

1. Сутність соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку та її структура.
2. Теоретичні і практичні аспекти громадянського виховання сучасних дітей та завдання закладів дошкільної освіти щодо виховання громадянськості у дошкільників.
3. Особливості формування соціально-громадянської компетентності у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.
4. Особливості задоволення соціально-освітніх потреб дітей із загальним недорозвиненням мовлення, корекції і компенсації наявних у їхньому мовленні порушень, подолання загального недорозвинення мовлення через реалізацію корекційно-розвиткової роботи та використання проєктної технології.
5. Діагностика рівнів сформованості соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.
6. Організація проєктної діяльності дітей, батьків та педагогів з формування соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення: тематика проєктів та особливості їх залучення в освітній процес закладу дошкільної освіти.

Організація роботи з вихователями і логопедами сприяла підвищенню їхньої фахової компетентності з питань організації мовленнєво-розвивального середовища логопедичних груп закладів дошкільної освіти, стратегії соціалізації дітей із мовленнєвими порушеннями та формування їхньої соціально-громадянської компетентності у проєктній діяльності.

Реалізація цієї умови також передбачала залучення батьків старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення до спільної корекційно-розвиткової роботи та організацію взаємодії з ними, пошук аспектів подолання наявних у дітей проблем, використання проєктної діяльності для стимулювання їхньої мовленнєвої активності, формування

практичних навичок спілкування та взаємодії з урахуванням характеру індивідуальних і типологічних порушень дітей. Важливим для реалізації цієї педагогічної умови було залучення батьків дітей дошкільного віку до проєктної діяльності, адже, як стверджує Н. Рогальська, «батьки не тільки можуть стати джерелом інформації, реальної допомоги та підтримки дитини і педагога у процесі роботи над проєктом, а й бути учасниками педагогічного процесу, збагатити свій педагогічний досвід і отримати задоволення від успіхів дитини» (Рогальська, 2021, с.142). Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти, участь батьків у педагогічному процесі реалізується через «створення умов для вибудовування міжособистісної, продуктивної і толерантної дитячо-батьківської взаємодії; залучення дитини відповідно до її вікових можливостей до участі в житті сім'ї/родини, закладу дошкільної освіти, громади в різних формах дозвілля, спільних подорожей, прогулянок тощо; залучення дитини до спостереження за об'єктами соціального довкілля у повсякденному житті та у процесі ігор, прогулянок, екскурсій, дозвілля, соціальних і благодійних акцій, проєктів тощо; розповідання дитині про важливі події в житті сім'ї/родини, міста, громади; заохочення дитини до спілкування й участі у спільних справах....; надання дитині права вибору способів діяльності, дій, висловлювання власної думки тощо; моделювання життєвих ситуацій для формування готовності дитини до посильної участі в демократичних процесах, що відбуваються в дитячих осередках, громаді, суспільстві» (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021, с. 17-18).

У сучасній дошкільній педагогіці окреслено основні принципи взаємодії з батьками: «професійної компетентності; діагностичного підходу до родин; диференційованого підходу до родин; спрямованості педагогічної освіти батьків на особистість дитини, її індивідуальний, творчий розвиток; індивідуального підходу до родин» (Лохвицька, 2007). Аналіз науково-методичної бази щодо ефективної взаємодії освітніх закладів з родинами

вихованців дозволи дійти висновку, що діяльністю, яка сприяє підвищенню батьківської компетентності є консультативно-рекомендаційна (бесіди, тренінги, батьківські збори, практикуми, усні й письмові консультації, тощо), лекційно-просвітницька (педагогічні читання, усні педагогічні журнали, всеобучі, батьківські лекторії, майстер-класи, спільні вернісажі, конференції), а також форми залучення батьків дітей до освітнього процесу закладів дошкільної освіти (участь батьків у підготовці й проведенні свят, розваг, у соціальних та творчих проектах різного тематичного спрямування; «дні відкритих дверей», круглі столи, тренінги за запитами батьків, виставки результатів творчості дітей, участь в оснащенні педагогічного процесу та впорядкуванні приміщень, території разом з дітьми і вихователями).

Також науковці наголошують, що організація взаємодії з сім'ями має ґрунтуватися на інтерактивних підходах (у розумінні способу впливу: наочному, вербальному, практичному; спілкування з фахівцями: логопедами, лікарями, психологами та ін.). При цьому спільна участь усіх суб'єктів освітнього процесу у проєктній діяльності забезпечує їхню суб'єкт-суб'єктну взаємодію, що базується на емоційно-ціннісних аспектах і сприяє інтеріоризації соціальних знань дітей в їхні особистісні переконання та реалізації набутого ними соціального досвіду у реальних стосунках і взаємодії з людьми у соціумі. Проєкти, які реалізуються у спільній діяльності дітей і дорослих – вихователів, батьків, логопедів, психологів та інших учасників (працівників центрів дитячої творчості, бібліотек, музеїв тощо), наповнюються різним змістом і мають різний склад учасників, але завдяки ним у дітей формується мотивація до участі разом з дорослими у громадському житті, пізнавальні інтереси і активна громадянська позиція.

3.2. Реалізація корекційно-розвиткової роботи зі старшими дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності

Реалізація корекційно-розвиткової роботи зі старшими дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності здійснювалася на базі закладів дошкільної освіти: ясла-садок комбінованого типу № 12 (м. Умань), закладів дошкільної освіти (ясла-садок) спеціального типу № 31 «Калинка», № 35 «Горобинка» Черкаської міської ради (м. Черкаси), закладу дошкільної освіти комбінованого типу № 7 «Казка» (м. Бар), закладу дошкільної освіти ясла-садок комбінованого типу №9 міста «Сонечко» Переяславської міської ради; Хмельницького закладу дошкільної освіти №30 «Журавлик» Хмельницької міської ради Хмельницької області. До формувального експерименту було залучено 94 дитини старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня. З них 50 дітей експериментальної (ЕГ) та 54 дітей контрольної (КГ) груп.

Розробляючи зміст і етапи організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з формування їхньої соціально-громадянської компетентності, враховували результати констатувального експерименту, особливості сформованості компонентів соціально-громадянської компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення, а також особливості дітей із загальним недорозвиненням мовлення III ступеня і наявний у науковій літературі практичний досвід навчання і виховання таких дітей. (Л. Андрусишина, І. Мартиненко, С. Конопляста, М. Лемещук, Н. Савінова, Ю. Рібцун, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.). Ми враховували те, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення III ступеня загалом було сформоване фразове мовлення, але фіксувалися окремі аграматизми, неточне використання багатьох лексичних значень, відсутність складних конструкцій речення, а також те, що засоби спілкування є не лише базисом мовлення — вони є інтегрованим в структуру соціально-громадянської

компетентності утворенням. Тому корекційно-розвиткова робота передбачала використання проєктної діяльності, спрямовувалася на формування соціально-громадянської компетентності, а також на формування цілісної структури мовленнєвої діяльності в єдності компонентів соціально-громадянської компетентності: когнітивного, комунікативного, діяльнісного.

Протягом усього формувального експерименту корекційно-розвиткову роботу спрямовували на виконання таких завдань:

- збагачення словника дітей соціально-громадянською лексикою та його активізацію, засвоєння основних елементів національної культури, усвідомлення себе як частини нації;
- формування навичок граматичного структурування;
- формування у дітей умінь використання інтонаційно-виразних засобів мови;
- формування у дітей базових понять про Батьківщину, громадянство, державу, уявлень про життя людей в суспільстві та громадянські якості, розширення знань про суспільні правила та норми моральної поведінки, їх значення, відтворення соціальних стосунків в ігровій формі, вдосконалення навичок культури спілкування;
- розвиток мовлення дітей і формування уявлень про соціально-етичні норми і правила взаємодії з іншими людьми;
- формування навичок перенесення засвоєних соціальних уявлень у сферу міжособистісного спілкування;
- оволодіння формами міжособистісної взаємодії та спілкування з однолітками і дорослими;
- формування у дітей умінь узгоджувати власні рольові дії і репліки щодо дій інших дітей, розуміння необхідності дотримання правил для спільної життєдіяльності;

– під час організації та реалізації проєктної діяльності формувати комунікативну компетентність, яка пов'язує між собою усі компоненти соціально-громадянської компетентності.

Корекційно-розвиткова робота передбачала три етапи, на кожному з яких було реалізовано підібраний комплекс заходів, об'єднаний спільною темою. Розкриємо зміст кожного з них.

Метою першого етапу, під час якого реалізовували блок корекційно-розвиткової роботи «Я та мій власний світ», було визначено розвиток емоційно-особистісної сфери дітей, розуміння і усвідомлення власного Я, власних інтересів, потреб, можливостей, власних емоцій і розвиток невербальних і вербальних способів вираження емоційних станів, розвиток емпатійності, уміння розпізнавати і виражати власні емоційні стани, розуміти стани інших і адекватно реагувати на різноманітні ситуації; формування у дітей уявлень про себе, про людей та їхнє життя в соціумі, про сім'ю, про традиції і звичаї українського народу, про права і обов'язки дітей і дорослих, про соціально-етичні норми і правила поведінки у суспільному довіллі. Робота передбачала збагачення словника дітей соціально-громадянською лексикою та його активізацію, і введення в активний словник назв емоцій, вербальних і невербальних способів вираження емоційних станів, введення в мовлення правил етикету. Для реалізації завдань, передбачених цим етапом, використовували психогімнастичні вправи і етюди, асоціативні ігри, вербальне і невербальне моделювання різноманітних проблемних ситуацій, ігри і вправи на матеріалі емоційної лексики, спеціально організовані комунікативні ситуації, реалістичні творчі розповіді (із досвіду особистого життя: про сім'ю, про те, як провели вихідний день, про день народження), переказ творів української літератури і усної народної творчості. Усі ці вправи і заняття дозволили актуалізувати лексику, яка стосується емоційної сфери людини, різноманітних соціальних та громадянських уявлень та підвищити пізнавальні інтереси дітей стосовно суспільного довілля, людей

– дітей та дорослих, їхнього зовнішності та особистих якостей, а також самого себе – реального та ідеального.

Наведемо приклад вправ, завдяки яким прагнули насамперед навчити дітей виражати різні емоції. Їх засвоєння і разом з тим усвідомлення способів їх адекватного вираження дозволять дітям засвоїти і адекватні способи привертання уваги до себе. З цією метою ми застосували різноманітні вправи, зміст яких відбивав різні життєві та казкові ситуації, де увага концентрувалася на окремих аспектах почуттєвих станів. Під час виконання таких вправ словник дітей збагачували іменниками - назвами емоцій і почуттів.

Вправа «Радість».

Матеріал: піктограма «радість».

Процедура виконання: дітям розповідають історію, яка трапилася в житті маленького хлопчика. У нього був день народження і йому подарували цуценя, яке він так довго хотів і просив батьків його йому купити. Хлопчик не міг повірити своїм очам, почав від радості стрибати, плескати в долоні і йому стало дуже радісно.

Завдання: невербальними засобами зобразити емоцію радості.

Виразні рухи: підстрибує, голова піднята, посміхається, плескає в долоні.

Діти, по-черзі, почали розповідати про життєві ситуації, коли вони відчували емоцію радості і супроводжували це виявленням цієї емоції. Дітям також пропонували описати свій стан та відчуття, які виникали під час радісних моментів життя.

Для вирішення зазначеного вище завдання ми використовували спеціальні ігрові ситуації («Давай обмінаємося подарунками», «Добрі чарівники», «Чарівні окуляри», «Танок емоцій», «Магічний мішечок», «Емоційні обличчя»).

Наведемо приклад гри «Емоційні обличчя».

Мета: Розвиток емоційної грамотності, вміння розпізнавати та виражати емоції.

Процедура виконання: Педагог пропонує дітям намалювати обличчя, що виражають різні емоції (радість, сум, злість, здивування тощо). Потім діти обирають одну емоцію і розповідають, коли вони відчували таке почуття. Цю гру також можна проводити іншим чином, коли діти разом з педагогом відтворюють різні емоції через міміку.

Вправа «Емоції на хвилях».

Мета: розвиток емоційної сфери дошкільників, вміння розпізнавати та виражати емоції.

Процедура виконання: кожній дитині дають по дві стрічки жовтого та чорного кольору. Вихователь називає по-черзі різні види емоцій і просить дітей за допомогою стрічок зобразити її і показати «хвилю суму», «хвилю страху» тощо. Потім діти виконують вправу самі: по-черзі одні називають емоцію, інші- її показують.

Вправа «Продовж речення».

Мета: розвиток емоційної сфери дошкільників, формування вміння вербально розпізнавати та виражати емоційні стани.

Процедура виконання: вихователь пропонує дітям продовжити розпочате ним речення («Я почну, а ти продовж речення») з вербальним описом емоційного стану персонажів, зображених на предметних та сюжетних картинках. Розглянувши картинки діти починають гру.

«Цей хлопчик засмучений. На його обличчі немає... (посмішки), очі... (сумні). В них виступили... (сльози). Голова ... (похилена до грудей). Руки... (лежать на колінах). Він тихо сидить... (на стільці). Гратися йому... (не хочеться)». Відповіді дітей мали на меті навчити їх усвідомлювати власні емоційні стани і почуття, які їх супроводжують. Під час гри діти ділилися своїми життєвими ситуаціями, в яких вони переживали відповідну емоцію.

Так, Сашко Л.: Сумно, коли запитую у мами: Можна мені собачку?, – а вона відповідає: Ні; Сергій К.: «Коли у нас дома немає гостей. Немає друзів – мені сумно»; Оленка П. «Мені сумно, коли мама забере телефон і мені немає чим зайнятися». Деякі ситуації спрямовували не тільки на пантомімне відтворення, але й на формування вміння добирати ті слова, які б найповніше передавали емоційно-почуттєвий стан. Потім діти разом пригадували потішку, голосно її промовляли, виконували ритмічні рухи (плескали в долоні, топали ногами). Потім читали потішку з різними відчуттями: радості, страху, подиву тощо. Таким чином діти вправлялися у вираженні різних емоційних станів. Надалі дошкільникам давали змогу промовляти потішку за бажанням. Серед засобів народної педагогіки, які використовуються в роботі з дітьми, найбільшу групу становлять забавлянки, топотянчики, пестушки, потішки, – коротенькі віршики, які, разом з відповідними рухами, дорослий стимулює, доброзичливо підбадьорюючи дитину до певного виду діяльності (Лановик & Лановик, 2005, с.475). Звуконаслідувальні слова цих засобів, маючи відповідну ритміку, супроводжують певні рухи, що безпосередньо впливає на формування мовлення та моторики у дитини. Такі руханки, вправи з елементами гри, мають важливе значення для розвитку спостережливості, емоційності дитини, її ознайомлення із світом речей, побутом та довкілля. Окремим видом забавлянок, важливим для розвитку мовлення дітей, є кумулятивні казочки, віршовані казочки, казочки-забавлянки, казочки-небилиці, де основна увага зосереджується на сприйнятті тексту.

Послідовна реалізація педагогічних заходів цього етапу також передбачала формування уявлень про себе, свої чесноти, інтереси, бажання, задля чого використовували спеціальні вправи. Дітей вчили помічати індивідуальні особливості кожної дитини в групі, задля більш повного і точного ознайомлення кожного вихованця з собою та іншими дітьми. Спочатку діти розширювали знання про себе та інших (ім'я, стать, вік, колір

очей, волосся тощо), задля чого використовували ігри та вправи «Що означає моє ім'я?», «Я найкраще вмію», «Мій світ». На основі цього формувалася самооцінка, позитивне усвідомлення самого себе, відступала невпевненість, дитина усвідомлювала власну індивідуальність, звертаючи увагу одночасно на деяку типовість. Розуміючи, що кожна дитина є своєрідною, неповторною вихователі прагнули заохочувати її самоцінність і привчали дітей усвідомлювати те, що всі вони такі однакові і такі різні. Задля цього використовували вправи «Я найкраще вмію», «Ми усі друзі, усі багато вміємо».

Вправа «Я найкраще вмію».

Мета: формувати у дитини усвідомлення власного Я, її впевненість в собі, самоповагу, усвідомлення своїх успіхів, вчити вміти радіти успіхам друга.

Процедура виконання: кожному дитину просили назвати те, що вона найкраще вміє робити. Наприклад: «Я вмію добре кататися на велосипеді». При цьому дорослі підкреслювали, що добре і правильно гордитися своїми досягненнями і прагнути поділитися ними з друзями.

Вправа «Ми усі друзі, усі багато вміємо».

Мета: формувати у дитини усвідомлення власного Я, власних інтересів та здібностей, впевненість в собі, самоповагу, усвідомлення своїх успіхів, вчити вміти радіти успіхам друга.

Процедура виконання: Діти встають у коло. Педагог дає кожній дитині стрічку. Дитина передає предмет іншій і представляється таким чином: «Привіт, я Оля, я люблю малювати». Інша дитина приймає стрічку, і передає наступній дитині по колу, також називаючи своє ім'я і одну свою улюблену діяльність (наприклад, «Я - Денис, я люблю з татом ремонтувати машини»). Таким чином кожна дитина групи мала можливість представитися іншим дітям і презентувати свої інтереси, а також дізнатися більше про своїх друзів.

Завдання «Склади речення зі словами».

Мета: формування у дітей умінь використовувати слова, які позначають особистісні характеристики.

Процедура виконання: діти сідають в коло. Вихователь називає слово і пропонує дітям скласти з ним речення.

Чесний (Чесний хлопчик повернув другу іграшку).

Добрий (Мій друг Сашко дуже добрий).

Радісний (Сьогодні свято і у мене радісний настрій).

Хитрий (Хитрий хлопчик обманув злодія).

Вправа «Яким мені хочеться бути?»

Мета: формування у дітей умінь використовувати слова, які позначають особистісні характеристики. Вчити дітей утворювати прикметники вищого ступеня.

Процедура виконання: діти сідають в коло. Вихователь називає слово і пропонує дітям за зразком утворити інше слово: добрий – добріший, високий – вищий, красивий – красивіший, старанний – старанніший, працьовитий – працьовитіший, дружній – дружніший, привітний – привітніший, чемний – чемніший, охайний – охайніший, сильний – сильніший тощо.

Потім дорослий пропонує декільком дітям (за бажанням) скласти речення, використовуючи словесний матеріал вправи: («Я думаю, що нам усім треба бути дружнішими тощо»).

З цією метою також проводилися бесіди на тему: «Хто у нас в групі най...» (веселіший, рухливіший, чесніший, сміливіший, працелюбніший); «Кому можна доручити важливу справу?» (допомогти малюкам, привітати першокласників із важливою подією). Це сприяло тому, що діти вчилися помічати позитивні риси товаришів, на основі чого у них формувалися власні соціально значущі мотиви поведінки.

Дидактична гра «Продовжуй за мною».

Мета: формувати у дитини усвідомлення власного «Я», позитивне усвідомлення самого себе, своїх чеснот, інтересів.

Процедура виконання: Педагог пропонує дітям продовжити розпочате ним речення.

Моє ім'я означає....

Я дуже люблю....

Мені найбільше подобається в собі....

Моя улюблена гра....

Моя улюблена страва....

Мені подобається колір...

У мого друга є....

Мій друг.....

Я почуваюся щасливим (вою), коли.....

Також кожен етап корекційно-розвиткової роботи передбачав використання проєктів різноманітного спрямування. Перелік тематики проєктів, які використовувалися у роботі з дітьми для формування їхньої соціально-громадянської компетентності, наведено у додатку К.

Наведемо приклад проєкту **«Усі діти – різні, але мають однакові права»**.

Актуальність теми: у сучасному світі проблема захисту прав дітей є однією з найактуальніших, у зв'язку з чим виникає необхідність усвідомлення дітьми того, що кожна людина має знати свої права і обов'язки, а також вміти поважати права інших людей. Знаючи свої права і розуміючи обов'язки, накопичуючи про них певні уявлення, діти отримують можливість використовувати їх як регулятор взаємодії з людьми у соціумі.. Завдання дорослих – допомогти дітям у процесі її формування як суб'єкта правових відносин і власної правосвідомості.

Учасники проекту: діти старшого дошкільного віку, батьки, вихователі, психолог, логопед.

Мета: формування у дітей уявлень про власні права і обов'язки, а також про права інших людей, розуміння права як людської цінності, як важливої умови спільної життєдіяльності людей і регулятора їхніх взаємин у суспільстві.

Завдання:

- сформувати у дітей уявлення про права і обов'язки, ознайомити їх з документами із захисту прав дитини;
- пояснювати дітям норми і правила поведінки, прийняті в суспільстві, поступово накопичувати досвід дотримання прав і обов'язків;
- сприяти формуванню почуття власної честі і гідності, усвідомлення своїх прав і свобод, розвивати повагу до особистих прав іншої людини;;
- виховувати гуманні почуття, відповідальність, справедливість, сприяти розвитку у дітей цілеспрямованості і саморегуляції власних дій;
- стимулювати розвиток мовлення, розвивати комунікативні навички;
- формувати вміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в уявних ситуаціях взаємодії.

Результати, очікувані від реалізації проекту «Усі діти – різні, але мають однакові права»:

Діти:

- набудуть певних уявлень про власні права і обов'язки та розуміння того, що необхідно поважати права інших людей;
- матимуть можливість взаємодіяти з батьками як активними учасниками проекту;
- продовжуватимуть набувати уявлень про суспільне довкілля, світ людей, соціальне оточення, удосконалювати навички спілкування і взаємодії у нових умовах проектної діяльності;
- набувати досвіду міжособистісної взаємодії

Батьки:

1. усвідомлять і ознайомляться з одним із пріоритетних напрямів розвитку дитини;
2. усвідомлять важливість проблеми правового виховання дітей навичок та об'єднують свої зусилля із закладом дошкільної освіти у питанні соціального розвитку дитини та формування її правової культури;
3. активізуються інтереси батьків у галузі правового виховання дітей та підвищиться їхня батьківська компетентність та правова культура.

Заклад дошкільної освіти отримає:

1. активну участь батьків в корекційно-розвитковій роботі в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти;
2. нові можливості для формування соціально-громадянської компетентності дітей за рахунок створення організаційно-правової основи взаємодії дітей, батьків, педагогів.
3. прояв творчості педагогів у питаннях ефективного вирішення проблеми формування соціально-громадянської компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Презентація проєкту.

1. Вивчення інтересів дітей і батьків щодо порушеної проблеми, її актуальність та важливість в умовах сьогодення.
2. Виявлення компетентності батьків і педагогів з питань правового виховання дітей.
3. Визначення джерел інформації, добір необхідної літератури, ілюстративного матеріалу з проблеми, засобів її збирання, методів аналізу.
4. Підбір матеріалів, іграшок, атрибутів для ігрової, театралізованої, образотворчої та продуктивної діяльності дітей
5. Складання перспективного плану заходів.
6. Вироблення плану дій.
7. Розподіл завдань між учасниками проєкту.

Основні напрями реалізації проєкту.

Розробка та проведення циклу занять та бесід:

Заняття з тем: «Право і обов'язок: що це таке?», «Я маю право на повагу і власну гідність», «Я маю право на любов і захист дорослих», «Права маленького громадянина», «Захистіть мене від зла, бо дитина я мала».

Бесіди з таких тем: «Декларація прав людини», «Конвенція ООН на захисті прав дитини», «Ми - діти планети Земля», «Хто стоїть на захисті твоїх прав?», «Правила, за якими живуть усі люди», «Що ти вмієш робити краще дорослих?», «Що я можу зробити для друга?».

Ігрова діяльність: дидактичні ігри: «Правильно-неправильно», «Квітка прав і обов'язків», «Назви права», «Визнач права та обов'язки героїв казок», «Яке право порушено у казці?», «Я маю обов'язки», «Обов'язки батьків, обов'язки дітей», «Обов'язки в нашій родині», «Правове поле»; а також театралізовані, рухливі та сюжетно-рольові, спрямовані на закріплення та узагальнення знань про права, підвищення самооцінки дітей.

Образотворча діяльність:

малювання з тем: «Щаслива родина - щаслива дитина» (право на сім'ю);

- «Будинок, про який я мрію» (право на житло);
- «Ми – здорові і щасливі» (право на охорону здоров'я);
- «Мої улюблені іграшки» (право на участь в іграх);
- «Скоро я піду до школи» (право на освіту);
- «Малюємо країну наших прав»,

Аплікація «Я прикрашаю своє ім'я» (право на ім'я), «Країна дитячих прав».

Колаж «Правила нашої безпеки», «Один вдома».

Розвиток мови:

складання творчих розповідей «Якби я був моїм татом», «Якби я була моєю мамою»; «Мрії сучасних дітей».

– навчання дітей вести рольовий діалог із диспетчерами різних служб для власного порятунку у складних ситуаціях;

– створення книги «Мої права».

Ознайомлення з художньою літературою:

оповідання та казки В.Сухомлинського: «Будемо з гнізда випадати?» (про право на життя); «Лялька під дощем», «Гудуть, а меду не приносять», – (право на житло); «Мати – єдина», «Мокра і суха сорочка» (право на ім'я); «Куди поспішають мурашки» (право на харчування); «Поздоровляємо», «Материнське щастя» – право на сім'ю; «Як діти раділи, а Ялинка плакала», «Чого синичка плаче?», «Лижі і ковзани» (право на відпочинок); «Покинуте кошеня», «Білка і добра Людина» (право на захист від фізичного та психологічного насилля). Робота в цьому напрямі передбачала збагачення словника дітей, формування граматичної будови мовлення у взаємозв'язку з розвитком зв'язного мовлення; розвитку розуміння емоційної спрямованості та логіки сюжету оповідання, а також лексичний розбір тексту, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і формулювати правила поведінки, вербальне моделювання моральної поведінки персонажів.

Тематичні розваги «Квітка добра», «Створимо Дерево Права», «Чарівна скринька дитячих прав».

Робота з батьками охоплювала два взаємопов'язані напрями, перший з яких був спрямований на підвищення батьківської компетентності з правового виховання дитини і передбачав ознайомлення батьків з питань захисту прав дітей та їхнього соціально-особистісного розвитку. Задля цього використовували такі форми роботи з батьками:

- батьківські збори «Захист прав, честі і гідності маленьких громадян України», «Соціалізація Вашої дитини: що варто враховувати», «Батькам про права дітей».

- індивідуальні і групові консультації: «Як дотримуватися прав дитини у родині», «Типи батьківської любові», «Як навчитися розуміти один одного?»,

«Жорстоке поводження з дитиною: що це таке?», «Виховання в сім'ї – причина порушень поведінки у дітей», «Чи знаєте Ви права дітей?»;

- папка-пересувка «Караючи, подумай: навіщо?», «Права твоєї дитини від А до Я»;

- фотовиставки «Наші права в закладі освіти», «Світ дитини починається з родини».

Другий напрям роботи з батьками передбачав продуктивне спілкування і взаємодію, в основі яких була спільна творчість батьків і дітей:

- малювання з тем: «Малюємо разом з мамою», «Намалюю малюнок з татом», поробки для молодших дітей «Творимо разом для малюків»;

- конструювання з паперу моделей будинку «Будинок нашої мрії»;

- оформлення альбомів: «Наша квітуча Україна», «Як ми відпочиваємо», «Традиції нашої родини»,

- тематичні розваги: «Квітка добра», «Створимо Дерево Права», «Чарівна скринька дитячих прав», «Школа безпеки для дітей і батьків». .

- участь батьків у створенні предметно-розвивального середовища, наповнення його новими матеріалами: альбомами, ілюстраціями, колекціями тощо.

На другоум етапі реалізовували другий блок програми корекційно-розвиткової роботи «Я та інші люди», під час якої продовжували формування у дітей уявлень про себе, про людей та їхнє життя в соціумі, про сім'ю, про традиції і звичаї українського народу, про права і обов'язки дітей і дорослих, про соціально-етичні норми і правила поведінки у суспільному доккіллі. Також завданнями було передбачено розвиток у дітей відчуття приналежності до групи, потреби у спілкуванні з однолітками і дорослими, емоційно-оціночної лексики, ласкавих слів, формул мовленнєвого етикету, уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в уявних ситуаціях взаємодії, передбачати наслідки вчинків, формування адекватної самооцінки дитини, її соціального статусу в товаристві однолітків. Для цього

використовували дидактичні вправи «Ввічливі слова», «Скажи навпаки», «Звернися пестливо», «Скажи по-іншому», «Чарівне перетворення».

Наведемо приклад дидактичної вправи **«Ввічливі слова»**.

Мета: продовжувати вводити в мовлення дітей та активізувати вживання ними ввічливих слів.

Процедура виконання: дорослий пропонує дітям перевірити, чи знають вони ввічливі слова, задля чого їм потрібно його уважно слухати віршовані речення, які промовляє дорослий, і підбирати ввічливі слова.

- Розтопить серце будь-кого сердешне слово («дякую»).
- Зазеленіє й старий пень, коли почує (добрий день).
- Коли заходить сонце у росі
- Й Зоря лягає лагідно на плечі,
- Серед знайомих, рідних голосів
- Ми чуємо привітне: (добрий вечір).
- Буває, я не хочу шкодити, само собою так виходить,
- За вчинки злі, слова сумні: (пробачте, вибачте мені).

Ігрова ситуація **«Закінч речення ввічливим словом»**.

Мета: вправляти дітей у використанні етикетних форму у повсякденних ситуаціях.

Процедура виконання: дорослий пропонує дітям закінчити речення ввічливими словами: «Дай мені твого олівця» (будь ласка), «Поділися зі мною цукерками» (дуже прошу), «Заспокойся, не плач» (прошу тебе).

З метою формування у дітей уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в уявних ситуаціях взаємодії застосовували моделювання та програвання уявних мовленнєвих ситуацій з опертям на картинки.

Ситуація 1. Діти, що ви бачите на картинці? Як ви думаєте, чому плаче дівчинка? Скажіть, як би вчинила ввічлива людина?

Ситуація 2. Ви бачите хлопчика, який упав і плаче. Скажіть, як би вчинила ввічлива людина? Щоб ти сказав хлопчику?

Ситуація 3. Твою подруга заплакала, бо зачепилася і порвала плаття. Якими будуть дії ввічливої людини?

Ситуація 4. Дівчина прийшла до садочку сумна, у неї поганий настрій. Щоб ви їй сказали?

Ситуація 5. Що зображено на картинці? Чому дівчинка плаче? Що робить хлопчик? Якими словами він її втішає?

Для засвоєння дітьми етикетних формул та ласкавих форм звертання використовували програвання ситуацій з життя дитини, в яких кожен з вихованців зображував себе.

Приклади ситуацій:

«Діти з твоєї групи грають у цікаву гру, а ти запізнився у дитячий садок. Попроси, щоб діти тебе прийняли до гри».

«Кожна дитина говорить про те, яка форма звертання їй найбільше подобається (Сергій, Сергійко, Сергієчко) і яка не подобається, діти висловлювали бажання, як вони хочуть, щоб їх називали в групі».

«Кожна дитина говорить іншій щось приємне, що стосується схвалення її зовнішнього вигляду» (Маринко, у тебе сьогодні гарна зачіска), (Сергійко, ти завжди посміхаєшся).

Для розв'язання завдань, передбачених цим етапом, роботу спрямовували на подальше розширення і уточнення словника дітей, на розвиток їхнього імпресивного та експресивного мовлення, на диференційоване використання граматичних форм слова і словотвірних моделей. Також завданнями цього етапу було передбачено розвиток діалогічного та зв'язного мовлення, розуміння емоційної спрямованості і логіки сюжету, а також лексичний розбір тексту, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, вербальне моделювання моральної поведінки персонажів. Матеріалом для роботи слугували вірші, тексти, українські оповідання, побудовані у формі діалогів (В. Сухомлинський «Я вирощу внучку, дідусю», Г.Бойко «Де порвав штани», «Провалився по коліно»

О.Буцень «Маленькі помічниці», П.Воронько «Оленка маленька» тощо), підбір яких здійснювався з урахуванням комунікативної складової, емоційності героїв, можливості вираження інформації, станів і стосунків учасників сюжету. Також з цією метою використовували спеціально придумані розповіді з етично-моральним змістом, моделювання різних ігрових ситуацій «Ми усі схожі», «Ми усі різні», «Світ дітей», «Світ дорослих», «Давайте жити дружно», «Наша дружна група», «Теплі обійми». Наведемо приклад ігрової ситуації **«Теплі обійми»**.

Мета: формувати уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в ситуаціях взаємодії, розвивати емоційну підтримку для комфортного самопочуття у групі.

Процедура виконання: Педагог пропонує дітям уявити, що вони знаходяться в сонячній, теплій, затишній кімнаті. Потім всі по черзі діляться тим, що їм подобається в групі. Наприклад: «Мені подобається, коли ми разом будуємо», «Мені подобається, коли всі посміхаються». Це створює атмосферу тепла, підтримки і взаємодопомоги.

Для подальшого розширення і уточнення словника дітей, а також розуміння ними рис своїх друзів використовували **вправу «Назви риси свого друга»**.

Мета: формування у дітей умінь використовувати слова, які позначають особистісні характеристики, розвивати емоційну підтримку для комфортного самопочуття у групі.

Процедура виконання: дітям пропонують по-черзі назвати риси, які вони вважають необхідними у свого друга.

Щоб вважатися моїм другом, треба бути (сміливим, справедливим, турботливим, охайним, доброзичливим, красивим, щасливим, розумним, уважним).

Етюд «Передай усмішку по колу».

Мета: формувати уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в ситуаціях взаємодії, розвивати емоційну підтримку для комфортного самопочуття у групі.

Процедура виконання: усі діти беруться за руки і «передають» усмішку по колу; кожна дитина обертається до свого однолітка праворуч і ліворуч, усміхається йому і бажає щось хороше і приємне; однолітки праворуч і ліворуч також усміхаються і бажають хорошого і приємного своїм сусідам. При цьому діти можуть «образно» ліпити усмішку й обережно передавати її по колу, з рук в руки.

На цьому етапі продовжували збагачувати словник дітей соціально-громадянською лексикою, актуалізовували його активізацію, засвоєння основних елементів національної культури, усвідомлення себе як частини нації. Наведемо приклад тематичного словника до теми «Традиції та звичаї українського народу».

Іменники: барвінок, Берегиня, Великдень, верба, візерунок, віночок, витинанка, вишиванка, вишивка, веснянка, господар, дукач, забави, захист, земля, жито, зоря, калина, квітка-оберіг, крашанка, колядка, колиска, колискова, коровай, лелека, ластівка, мак, мальва, мальованка, молитва, намисто, народ, ненька, оберіг, орнамент, паляниця, писанка, прикраса, пісня, пшениця, просо, рушник, родина, розпис свято, соловейко, соняшник, сопілка, сорочка, стрічка, серденько, тризуб, хата, хліб-сіль, чорнобривці, щастя.

Прикметники: біла, батьківська, безкраї, благословенна, божественний, великодній, вербова, вишитий, вишневий, вродлива, гарні, державні, добрі, зеленолиста, козацькі, народні, найрідніша, настінні, національна, небесний, ошатні, рідненька, родове, славна, святкові, свячена, українська, цілюща, червона, щедра, щаслива.

Дієслова: берегти, вишивати, вшановувати, господарювати, доглядати, єднати, заплітати, заступатися, захищати, зберігати, зростати, зустрічати, квітнути, любити, молитися, панувати, писати, пишатися, прикрашати, радіти, рости, розквітати, розвеселити, садити, святкувати, співати, шанувати, танцювати,

Образні вислови: весь білий світ - то вишні цвіт; народна пісня – духовне обличчя нації; українська пісня – це бездонна душа українського народу; без сім'ї і свого роду - нема нації й народу; як мати рідненька, то й сорочка біленька; гарна калина, як рідна ненька Україна; дівчина, як у лузі калина; калинова сопілка; красна на вроду, як калина; синьоока чарівниця; мова наша солов'їна; з Україною в серці; Україна в нас одна; червона, як дівоча краса; тризуб – це наша зброя; червоне намисто.

Також зважаючи на той факт, що діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням хоча і ознайомлені з правилами моральної поведінки, але не користуються ними у своїх стосунках з однолітками, що можна пояснити нерозумінням дітьми соціального сенсу і особистісного значення засвоєних правил, недорозвитком комунікативних умінь. Тому вважали за необхідне приділити увагу цілеспрямованій корекційній роботі, спрямованій на пояснення дітям соціального сенсу правил поведінки, важливість їх дотримання і показу на прикладах поведінки і вчинків літературних героїв і конкретних реальних наслідків від здійснених вчинків. Задля цього підбирали твори різних жанрів: казки, оповідання, вірші і спеціально придумані ситуації з морально-етичним змістом. Роботу з творами художньої літератури спрямовували на аналіз їх змісту твору підведення дітей до усвідомлення і формулювання правил моральної та мовної поведінки. Завдання, яке передбачало згадати і назвати всі дії персонажів спряло актуалізації дієслів і стимулювало дітей до підбору синонімів, синонімічних словосполучень і синтаксичних конструкцій. Під час бесід через відповіді дітей на запитання, з'ясовували як вони зрозуміли

зміст твору, мотиви і наслідки вчинків персонажів і наскільки оцінка героїв співпадає з уявленнями дітей. Після обговорення поведінки і вчинків літературних героїв і конкретних реальних наслідків від здійснених вчинків з дітьми проводили логічну вправу **«Підкажи правило – закінчи речення»**.

Мета: закріпити уявлення дітей про норми і правила поведінки в групі; розвивати вміння аналізувати дії і вчинки, вербалізувати правила.

Процедура виконання: Дітям пропонується закінчити речення:

1. Головне правило спільної гри: уміти....(домовлятися).
2. Коли граєтеся разом, не можна: (ображати, обманювати і сваритися).
3. При зустрічі з дітьми і дорослими говоримо слова (вітання).
4. Бути уважним до інших означає: (допомогти, вислухати, заспокоїти).
5. Якщо тобі допомогли – треба (подякувати).
6. Якщо ти винен – треба (попросити вибачення).
7. Під час розмови з іншими не можна: (перебивати, кричати, розмахувати руками, топати ногами).
8. Якщо вмієш добре щось робити, треба (навчити іншого).
9. Успіху можна досягти тільки разом. Частіше треба казати: («Давай дружити!», «Нумо грати разом!»).

На цьому етапі також було реалізовано низку проєктів: «Тепло батьківського дому»; «Щаслива родина – щаслива дитина», «Подорожуємо нашим містом», «Земля – наш спільний дім», «Родина, родина – це вся Україна», «Українська вишиваночка та її рослинні символи», «Захистіть мене від зла, бо дитина я мала», «Збираємо секрети міцного здоров'я у скарбничку», «Різнобарвна моя Україна»; «Діти- наші гарні квіти» тощо.

Наведемо приклад проєкту **«Українська вишиваночка та її рослинні символи»**, який передбачав розширення та поглиблення уявлень дітей про звичаї і традиції українського народу, розвиток пізнавальних інтересів до його історичного минулого, розуміння краси та цінності унікального національного декоративно-прикладного мистецтва – вишиванки, її символів

та берегової значущості, виховання почуття гордості за свій народ та його культурні надбання. У ході реалізації проекту дітей продовжували знайомити з особливостями українського національного одягу, зокрема з вишитою сорочкою, особливостями її колориту та символами, які на ній вишиті; формували уявлення про те, що вишиванка є сімейним оберегом, який передається з покоління до покоління (заняття з тем: «Краса українського одягу», «Український рушник і вишиванка – символи України», «Рано вранці на світанку вишиваю вишиванку»). Особливу увагу під час художньо-мовленнєвої діяльності приділяли збагаченню словника дітей назвами національного одягу, вчили відповідати на запитання повними реченнями, зв'язно та послідовно розповідати про предмети українського національного одягу, вправляли в доборі прикметників до іменників, у бесідах («Справжній українець - який він?», «Значення кольорів у вишиванці», «Символи вишиванки») розвивали діалогове мовлення. Розвитку у дітей самобутності й розуміння оригінальності українського вбрання сприяли дидактичні ігри: «Наше національне вбрання», «Символи української вишиванки», «Підбери візерунок до сорочки», «Підбери квіти до віночка». Творчість та естетичний смак дітей розвивали під час творчих ігор «Сам собі дизайнер», «Створи візерунок», «Продовж вишивку». Під час образотворчої діяльності у дітей формували уявлення про кольори, які використовують у вишиванках, та рослинні елементи, зображувані у вишиванках, їх значення, символіку - розмальовки «Вишиванки в нас чудові – різно, різнокольорові», аплікації «Дівчинка у вишиванці», «Хлопчик у вишиванці», малювання «Моя сорочка вишиванка». Дослідницька діяльність, під час якої порівнювали вишиванки різних регіонів України, сприяла розвитку у дітей уявлень дітей про рідну країну, її розмаїття, розвитку пізнавальних інтересів, пізнавальної активності, спостережливості, уміння робити умовисновки, вихованню інтересу до своєї країни. Разом з батьками вивчали пісні про вишиванку, підготували виставку малюнків «Вишиваночка для Катрусі та Іваночка»,

альбом «Наша сім'я – на Святі вишиванки». На закінчення проєкту діти разом з дорослими підготували літературний конкурс «Вишиванка – це поетична мозаїка», на який були запрошені діти з інших груп закладу освіти, їхні батьки та родичі.

Метою третього етапу було визначено формування у дітей уміння будувати конструктивні відносини в групі (активність, ініціативність, наявність комунікативних умінь і навичок), визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, вирішувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу; формування досвіду дотримання їх у груповій діяльності та у міжособистісній взаємодії з іншими людьми. Для реалізації завдань, передбачених цим етапом, реалізовували третій блок корекційно-розвиткової роботи «Я у світі людей», де основну увагу спрямовували на використання у мовленні дітей форм мовленнєвого етикету, активізацію емоційно-ціннісної лексики, вправляння у вживанні ласкавих слів, форм ввічливого звертання, у використанні в мовленні присвійних займенників, створення розповідей за сюжетами картинок у тому числі і соціально-етичного змісту. Матеріалом слугували незавершені розповіді з наявним у них конфліктом, картинки з наявним у них сюжетом ситуації-провокації, перекази прослуханих текстів, ситуації ігрової взаємодії.

Наведемо фрагмент заняття **«Як можна уникнути конфлікту»**.

Мета: вчити дітей правильно виходити з конфліктних ситуацій, вирішувати їх, шукати компроміси, розвивати почуття справедливості, власної гідності, поваги до дій і думок інших, доброти, співчуття.

Читання оповідання В.Сухомлинського «Образливе слово».

Одного разу Син розсердився і згарячу сказав Матері образливе, грубе слово. Заплакала мати. Схаменувся син, жаль стало йому матері. Ночей не спить, мучить його совість: адже він образив Матір.

Йшли роки. Син став дорослою людиною. Наста час їхати йому в далекий край. Поклонився Син Матері низько до землі і говорить:

- Простіть мені, Мамо, за образливе слово.
- Прощаю, - сказала Мати й зітхнула.
- Забудьте, Мамо, що я сказав вам образливе слово.

Задумалася Мати, геть посмутніла. На її очах звилися сльози. Каже вона Синові:

- Хочу забути, Сину, а не можу. Рана від колючки загоїться й сліду не залишиться. А рана від слова заживає, проте слід глибокий застається.

Після читання оповідання відбувалося його обговорення.

Вправа «Закінчи речення».

Я особливий (для кого? Для чого?)

Кожен з нас є особливо цінним (для кого? Для чого?).

Сюжетно-рольова гра «Зустрічаємо гостей».

Мета: розвиток соціальних уявлень про життя людей, комунікативних навичок, формування уявлення про гостинність, навчання дітей взаємодіяти з іншими та виявляти увагу та турботу.

Ігровий матеріал: ляльковий посуд, уявне частування, предмети-замінники; столи зі скатертинами, вази, чай, пиріжки.

Підготовка до гри. Етичні бесіди: «Чекаємо гостей» і «Йдемо на гостини». Розучування пісеньки «До нас гості прийшли». Складання плану гри.

Ігрові ролі. Господарі та гості.

Хід гри

Підготовку до гри починали з бесіди, в якій повідомляли, що правила гри вимагають, щоб господарі, які чекаю на гостей, були чемними, вживали ввічливі слова: «доброго ранку», «доброго дня», «вітаю», «будьте ласкаві», «будь ласка», «дякую», «пригощайтесь на здоров'я», «завжди раді вам» тощо.

Після цього всі ігрові дії розгортаються навколо підготовки до прийому гостей і турботи про них. Дорослий повідомляв дітям, що перед приходом гостей господарі повинні прибрати квартиру, прикрасити її квітами, накрити стіл, правильно розставити столові прилади. Потім дорослий пропонував дітям домовитися, як вони зустрінуть гостей, чим їх займуть.

Дорослий пропонував дітям самотійно скласти план гри, продумати що, як і навіщо буде відбуватися в ній. За потреби, він вносив деякі ідеї для більш цікавого розвитку сюжету гри, але намагався, щоб основний зміст гри придумали самі діти.

Один з варіантів гри може бути таким: Коли «гості» прийшли, «господарі» проводять їх у вітальню, показують різні місця, розсаджують їх, пропонують найзручніші. Під час чаювання гостей займають цікавою бесідою, їх привітно частують: «Пригощайтесь, будь ласка. Маринка напекла для вас смачних пиріжечків», «Спробуйте, прошу вас, ось ці яблучка. Вони корисні для здоров'я», «Можливо хочете ще чаю або соку?». Після чаювання «господарі» за допомогою дорослого розважають гостей колективними піснями, загадками, рухливими або словесними іграми. Наші гості йдуть додому. Як будемо з ними прощатися? («До побачення», «До зустрічі», «Чекаємо на вас знову»).

Все це «господарі» заздалегідь обговорюють і готують, розподіляючи, хто які розваги проводитиме.

В кінці гри важливо колективно з дітьми обговорити всі помилки, допущені господарями або гостями.

Аналіз ситуації

«Хтось штовхнув тебе в калюжу, і ти забруднив одяг».

Дітям давали можливість змодельовати її в театралізованій формі. Враховуючи бажання дітей, призначалися виконавці, переконувалися, що всі учасники усвідомили поставлене завдання. Далі відбувалося імпровізаційне розігрування підібраної ситуації. У разі, коли було повністю розкрито суть

проблеми, переходили до обговорення всією групою дітей. При цьому дорослий спрямував дітей на обговорення емоцій, почуттів, які вони пережили та відчули: виконавців – на опис власного стану, глядачів – на оцінювання побаченого та відповідні коментарі. Таке обговорення завершувалося з'ясуванням причин можливого конфлікту та визначенням способів його уникнення. Гру закінчували виконанням сценічної дії, за допомогою якої з'ясовували правильність обраного рішення, тип соціальної поведінки в даній ситуації.

Дидактична гра «Продовж приказку/прислів'я».

Мета: закріплювати знання дітьми приказок/прислів'їв, розвивати мислення, пам'ять, увагу, мовлення дітей.

Процедура виконання: вихователь пропонує дітям продовжити приказку/прислів'я, яку він розпочинає.

Добре діло твори... (сміливо).

Від добра добра(не шукають).

Добрі вісті(не лежать на місті).

Хто людям добра бажає, той ...(і собі має).

Без доброго діла, немає(доброго імені).

Особливу етапу на цьому етапі звертали на вироблення у дітей вербальних і невербальних моделей правильної поведінки в конфліктних ситуаціях, а саме: на стимулювання проявів активності, ініціативності, наявності сформованих мовленнєвих навичок, які б приляли попередженню та виникненню конфліктів між дітьми, а також здатності слідкувати і корегувати свою поведінку в ситуаціях можливого виникнення конфлікту. У такому випадку дорослий міг втрутитися в конфлікт задля організації колективного обговорення виниклої ситуації і виходу з неї. З дітьми обговорювали причини, які могли спровокувати конфліктну ситуацію, її результати, оцінювалася поведінка учасників конфлікту та прагнення знайти позитивний вихід із несприятливої ситуації. Після цього усім дітям

пропонували висловити побажання учасникам конфліктної ситуації, таким чином навчаючи дітей спільному пошуку варіантів розв'язання конфлікту і побудови продуктивної діалогічної взаємодії. Робота проводилася на заняттях, де передбачалося моделювання комунікативних ситуацій; під час виконання дітьми ігрових вправ на активізацію мовленнєвих засобів, освоєння різноманітних типів комунікативних висловлювань і невербальних способів взаємодії, в процесі сюжетно-рольових ігор, колективних бесід тощо.

Наведемо приклад колективної бесіди, де дітей учили навичкам коректної критики.

Колективна бесіда «Побажай другу успіху».

Мета: вчити навичкам коректної критики.

Процедура виконання: педагог розповідає дітям, що в певних випадках ми можемо виправляти недоліки поведінки наших друзів гарними побажаннями. Далі він запитує, що хочуть діти побажати один одному. При цьому побажання спрямовувалися по-черзі на адресу кожної дитини.

Наголосимо, що розроблені напрями корекційно-розвиткової роботи за своїм змістом доповнювали наявну систему логопедичного навчання дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Основні етапи корекційно-розвиткової роботи реалізовувалися також під час традиційних занять логопеда з дітьми. Водночас, уся корекційно-розвиткова робота мала чітку комунікативну спрямованість, оскільки передбачала включення засвоєних дітьми елементів мовної системи у їхнє безпосереднє спілкування та використання в умовах міжособистісної взаємодії. Педагоги стимулювали дітей до використання відпрацьованих мовленнєвих операцій в аналогічних ситуаціях або нових, що виникали у їхньому соціальному досвіді, мотивували дошкільників до творчого використання отриманих навичок у різних видах дитячої діяльності та взаємодії з однолітками. При цьому обов'язковою умовою ефективності роботи стала партнерська взаємодія

логопеда з вихователем, психологом і батьками дітей старшого дошкільного віку, що допомагало забезпечити суб'єкт-суб'єктні взаємини між ними та продуктивне спілкування задля формування соціально-громадянської компетентності дошкільників на засадах особистісно зорієнтованої взаємодії. Робота з батьками дітей старшого дошкільного віку передбачала індивідуальні і групові форми взаємодії вихователя, логопеда і психолога з ними, що пояснюється необхідністю підвищення батьківської компетентності для подолання загального недорозвинення мовлення і формування соціально-громадянської компетентності дітей.

Також на цьому етапі реалізовувалася низка проєктів різноманітного спрямування. Наведемо приклад проєкту соціального спрямування: **«Я у світі людей»** передбачав формування у дітей уявлення про себе як частину соціуму, про дорослих і дітей, про спільне і відмінне між ними, розвиток соціальних навичок, культуру спілкування, самосвідомість, повагу до інших людей, розуміння своєї ролі в суспільстві. У ході реалізації проєкту дітей знайомили із поняттями: «діти», «дорослі», «люди»; пояснювали дітям норми і правила поведінки, прийняті в суспільстві, поступово накопичували досвід взаємодії з дітьми та дорослими; сприяли формуванню почуття приналежності до світу людей, усвідомлення себе частиною соціуму, розвивали здатність розуміти емоції та потреби інших, повагу до особистих прав іншої людини; виховували гуманні почуття, повагу до різноманіття людей, ввічливість, доброзичливість; стимулювали розвиток мовлення, розвивали комунікативні навички. Під час реалізації проєкту з дітьми закріплювали уявлення про себе, свої чесноти, особливості, про сім'ю, про друзів, про дітей і дорослих (заняття з тем: «Я – особливий», «Я і моя родина», «Як ми відпочиваємо», «Я серед друзів», «Діти і дорослі», «Моя мала Батьківщина»). Для закріплення означених уявлень з дітьми проводили бесіди («Який я? Які мої якості?», «Моя сім'я – мій тил», «Що означає бути другом», «Ким працюють дорослі?», «Як ми відпочиваємо?», ігри («Рокзажи

про себе», «Як поводитися в гостях», «Чарівні слова» (ввічливість), «Моя сім'я – мій тил», «Місто професій», «Де і ким працюють дорослі люди»). Також використовували творчі розповіді з тем «Мій вихідний день», «Наші сімейні традиції», «Як я допомагаю мамі(татові), «Хто такі дорослі люди?». Під час образотворчої діяльності діти малювали малюнки «Моя сім'я», «Ми на відпочинку», «Сімейні портрети», «Мій дім», виготовляли листівки, подарунки, сувеніри для членів родини, друзів тощо. *Разом з батьками* створювали аплікації «Родинне дерево», «Україна в моєму серці», організовували виставку «Сімейні захоплення», фотовиставки «Моє дитинство», «Я і моя сім'я», «Рідні куточки моєї малої Батьківщини».

Реалізація в освітньому процесі закладів дошкільної освіти таких проєктів громадянського спрямування, які передбачають різні види дитячої діяльності дітей спільно з різними соціальними партнерами, має насамперед розвивальний ефект, який викликає істотні зміни соціально-особистісному розвитку учасників проєктів, їхній емоційно-ціннісній, когнітивній та комунікативній сферах. Також для дітей із загальним недорозвиненням мовлення проєктна діяльність має значний соціалізаційний ефект, що передбачає формування основ громадянської культури та соціальної компетентності, розвиток активності, ініціативності, творчості, виявлення власної індивідуальності, а також пізнавальний, оскільки впливає на формування уявлень про суспільне довкілля, соціальних понять, досвіду соціальної взаємодії – діти вчать спілкуватися, розуміти один одного, поважати думку однолітків, набуваються практичних навичок спільної діяльності в колективі.

Отже, реалізація педагогічних умов формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, а саме: організація в групах закладу дошкільної освіти особистісно зорієнтованого процесу у комплексі з корекційно-розвитковою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб дітей із

загальним недорозвиненням мовлення; створення мовленнєво-розвивального середовища в логопедичних групах закладів дошкільної освіти через оптимізацію корекційного інструментарію та використання проектної діяльності; забезпечення командної взаємодії усіх фахівців та батьків дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у процесі формування їхньої соціально-громадянської компетентності під час використання проектної діяльності та відповідної корекційно-розвиткової роботи сприяла підвищенню рівнів соціально-громадянської компетентності дітей означеної категорії, що буде відображено у наступному підрозділі.

3.3. Аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи

З метою вивчення ефективності педагогічних умов та корекційно-розвиткової роботи старших було проведено підсумковий зріз з метою визначення рівнів сформованості соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Дітям контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп були запропоновані завдання відповідно до кожного з виокремлених у підрозділі 2.2. критеріїв і показників соціально-громадянської компетентності. Наведемо результати аналізу результатів, отриманих на цьому етапі експерименту.

Кількісні дані рівнів сформованості соціально-громадянської компетентності дітей соціалізації за перцептивно-когнітивним критерієм соціально-громадянської компетентності подані в таблиці 3.1.

Результати, подані в таблиці 3.1, засвідчують, що в експериментальній групі достатнього рівня сформованості перцептивно-когнітивного критерію соціально-громадянської компетентності досягли 28,2% старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (до початку формування експерименту – 17,4%), середнього – 49,3% дітей (до початку формування експерименту – 34,0%), на низькому рівні сформованості

перцептивно-когнітивного критерію залишилися 22,5% (до початку формувального експерименту вони складали 28,6%).

Таблиця 3.1

**Розподіл дітей за рівнями перцептивно-когнітивного критерію
соціально-громадянської компетентності (у%)**

Рівні	Кількість дітей до початку формувального експерименту			Кількість дітей до початку після формувального експерименту		
	ДР	СР	НР	ДР	СР	НР
ЕГ	17,4	34,0	28,6	28,2	49,3	22,5
КГ	17,6	33,7	48,7	20,2	36,2	43,6

Дещо іншими були результати, отримані в контрольній групі. Зокрема, в контрольній групі на достатньому рівні сформованості перцептивно-когнітивного критерію соціально-громадянської компетентності зафіксовано 20,2% старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (на етапі констатації було – 17,6%), середнього – 36,2% дітей ((на етапі констатації було – 33,7%), на низькому рівні сформованості перцептивно-когнітивного критерію залишилися 43,6% (на етапі констатації було 48,7%).

Отже, як видно з таблиці, реалізація корекційно-розвиткової роботи спряла збільшенню кількості дітей із загальним недорозвиненням мовлення в експериментальній групі з достатнім та середнім рівнями сформованості перцептивно-когнітивного критерію та зменшення кількості дітей з низьким рівнем. Діти старшого дошкільного віку з експериментальної групи з бажанням малювали і розповідали про себе, своїх друзів, висловлювали свою думку з приводу того, чому вони дружать, називали позитивні риси своїх друзів, виявляли почуття доброзичливості, симпатії, цікавості один до

одного. Діти почали вказувати на особливості свого власного Я і усвідомлювали своє місце у світі людей, свою приналежність до Батьківщини та до рідного краю, в якому вони живуть разом з батьками та друзями, активно та цікаво розповідали про себе, своїх друзів. Розповідаючи про друга, вони називали на причину, яка демонструвала, що вибір дітей був мотивований не просто дружнім ставленням, а єдністю позитивних якостей і спільних інтересів у діяльності. Так, Сашко пояснив, чому вважає Дениса своїм другом: «Я дружу з Денисом. Він дуже добрий. Він дружить з усіма дітьми і нікого не ображає. Ми разом допомагаємо дівчаткам, коли вони просять про допомогу». Катя розповіла про свою подругу: «Я намалювала свою подругу – Оленку. Вона дуже весела, завжди посміхається. Вона ділиться зі мною іграшками. Мені з нею весело і цікаво». Наведені приклади ілюструють, що діти з експериментальної групи у розповідях про друга актуалізували емоційну лексику, узгоджували слова за змістом, граматично правильно оформляли речення. Свої відповіді діти вибудовували логічно, використовували нові мовленнєві конструкції. Таким чином в експериментальній групі було зафіксовано позитивну динаміку в структурі міжособистісних взаємин. Проведена корекційно-розвиткова робота позитивно вплинула на якість мовленнєвих висловлювань, які стали не лише розгорнутими, лексично і граматично правильно оформленими, але й їх семантична структура відображала цілісність наявних у дітей уявлень про себе і своїх однолітків, про свою сім'ю, свою малу Батьківщину, про державні та народні символи. Такий результат засвідчив розвиток взаємодії когнітивного і комунікативного компонентів соціально-громадянської компетентності.

Серед позитивних зрушень у цій групі було відмічено зменшення кількості дітей з низьким рівнем сформованості соціально-громадянської компетентності за перцептивно-когнітивним критерієм (до початку

експериментальної роботи вони складали 28,6%, а після формувального експерименту залишилися 21%).

Результати, отримані в контрольних групах дають підставу стверджувати про відсутність значних зрушень в перцептивно-когнітивній сфері дітей із загальним недорозвиненням мовлення, недостатній її розвиток. Діти контрольної групи виявили недостатній рівень уявлень про себе, своїх однолітків та інших людей, майже не виявляли інтересу до почуттів однолітків. Вони визначили лише зовнішню сторону емоційно-почуттєвих проявів: хто що каже, хто як дивиться. У бесідах про свого друга, вони лише називали імена дітей, яких вважають за друзів. На питання: «Чому ви дружите?» відповідали: «Не знаю». Діти контрольної групи змогли дати відповідь лише на 1-2 запитання про державні символи, серед яких вони назвали лише по одному державному і народному, не бажали розповідати про них, обмежуючись лише короткими відповідями на запитання дорослого («це - прапор, а це – рушник»).

Отже, реалізація педагогічних умов та корекційно-розвиткової роботи, сприяли задоволенню соціально-освітніх потреб дітей із загальним недорозвиненням мовлення, а корекція і компенсація наявних у їхньому мовленні порушень, подолання загального недорозвинення мовлення через використання проєктної технології позитивно вплинули на формування перцептивно-когнітивного критерію соціально-громадянської компетентності.

Схарактеризуємо результати, отримані за показниками наступного - потребово-комунікативного критерію соціально-громадянської компетентності, а саме: наявність потреб та труднощів у контактах з однолітками (комунікативний потенціал); уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в уявних ситуаціях взаємодії; інтенсивність та особливості діалогічного мовлення.

Кількісні дані рівнів сформованості соціально-громадянської компетентності дітей соціалізації за потребово-комунікативним критерієм соціально-громадянської компетентності подані в таблиці 3.2.

Результати, подані в таблиці 3.2, засвідчують, що в експериментальній групі достатнього рівня сформованості потребово-комунікативного критерію соціально-громадянської компетентності досягли 27,3% старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (до початку формувального експерименту – 15,2%), середнього – 44,6% дітей (до початку формувального експерименту – 32,2%), на низькому рівні сформованості потребово-комунікативного критерію залишилися 22,5% (до початку експериментального навчання вони складали 52,5%).

Таблиця 3.2

**Розподіл дітей за рівнями потребово-комунікативного критерію
соціально-громадянської компетентності (у%)**

Рівні	Кількість дітей до початку формувального експерименту			Кількість дітей до початку після формувального експерименту		
	ДР	СР	НР	ДР	СР	НР
ЕГ	15,2	32,3	52,2	27,3	44,6	28,1
КГ	15,5	32,7	51,8	16,2	33,8	50,0

Іншими були результати, зафіксовані у дітей із загальним недорозвиненням мовлення в контрольній групі. Зокрема, в контрольній групі на достатньому рівні сформованості показників потребово-комунікативного критерію соціально-громадянської компетентності зафіксовано 16,2% старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (на етапі констатації було 15,5%), середнього – 32,7% дітей ((на

етапі констатації було 33,7%), на низькому рівні сформованості потребово-комунікативного критерію залишилися 50,0% (на етапі констатації було 51,8%).

Отже, як видно з таблиці, реалізація корекційно-розвиткової роботи спряла збільшенню кількості дітей із загальним недорозвиненням мовлення в експериментальній групі з достатнім та середнім рівнями сформованості потребово-комунікативного критерію та зменшенню кількості дітей з низьким рівнем. Діти старшого дошкільного віку з експериментальної групи почали правильно орієнтується в ситуації спілкування, передбачали стратегію мовлення в уявній ситуації спілкування, в активному словнику дітей була наявна достатня кількість слів мовленнєвого етикету, які вони адекватно і варіативно використовували у спілкуванні, наявні граматично правильно оформленні висловлювання. В експериментальній групі збільшилася кількість дошкільників, які мали достатній рівень уявлень про соціально-етичні правила міжособистісного спілкування та розуміли специфіку ситуації спілкування. Аналіз результатів показав, що діти, з якими проводили корекційно-розвиткову роботу, правильно аналізували ситуації, зображені на картинках. Дошкільники усвідомлювали характер поведінки персонажів, диференціювали цілі і мотиви їх вчинків. Діти виявили зацікавленість спілкуванням, їхні відповіді на уявну ситуацію «Що ти скажеш?» засвідчили використання ввічливих слів та форм мовленнєвого етикету і знання правил соціальної поведінки. Діти давали розгорнуті відповіді на запитання про висловлювання в уявлених ситуаціях простими і складними реченнями, при цьому вони використовували набутий соціальний досвід. Більшість дітей намагалися використовувати складні мовленнєві конструкції, хоча деякі з них все ще при цьому робили паузу і довго підшукували потрібні слова. Розповіді дітей відрізнялися виразністю, граматичною структурованістю. Так, у ситуації «Що ти скажеш другу, який впав і сильно вдарився? Назар відповів таким чином: «Я допоможу йому

піднятися, бо у нього сильно розбиті коліна. Я теж, колись упав і мені було дуже боляче. Але я йому скажу: не плач, прошу тебе, хлопчики не плачуть. А до коліна треба прикласти подорожник, щоб швидше загоїлося». Старші дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення з контрольної групи обмежилися лише простими реченнями або сполученнями слів, в яких вони визначили спосіб поведінки в уявній ситуації («Не плач»), при цьому не виявляючи співчуття, чуйності та готовності допомогти практично.

В експериментальній групі збільшилася кількість дітей, які почали легко ініціювати комунікацію, зацікавленість спілкуванням з іншим. Так, якщо на етапі констатації лише 12,7% дітей ініціювали комунікацію відносно легко, то після реалізованої роботи показник збільшився до 25,4%. Такий результат пояснюється формуванням у дітей експериментальної групи належної мотивації до спілкування та належного рівня розвитку ініціативних реплік. Зокрема, якщо на констатувальному етапі Маринка прагнула не виявляти виявили свою активність, то після експерименту дівчинка намагалася сама ініціювати знайомство з іншими дітьми: «Хочеш зі мною познайомитися? Мене звуть Марина. Але я люблю, коли до мене звертаються Мариночка. Мене так називає мій тато. Зараз він воює. Я дуже за ним сумую. І мама сумує. А у тебе теж тато на війні?». Як бачимо, дівчинка сама ініціювала знайомство і розповіла про свою сім'ю. Під час комунікації діти з експериментальної групи спокійно і терпляче вислуховувати партнера, у взаємодії поступалися, вносили пропозиції, легко домовлялися і адекватно емоційно реагували на спілкування, йшли на компроміс, використовували мовленнєві конструкції – правила, вироблені усіма дітьми під час формувального експерименту: Андрій С.: «Пам'ятаєш головне правило спільної гри? Треба домовлятися»; Ірина П.: «Коли граємося разом, не можна сваритися»; Ганна С.: «Під час розмови з іншими не можна кричати».

Натомість старші дошкільники з контрольної групи соромилися і не знали як розпочати спілкування, не виявляли ініціативи та інтересу до

спілкування, долучилися до взаємодії лише з допомогою дорослого. Дітей цієї групи часто доводилося мотивувати до розгортання стратегії мовленнєвої поведінки при спілкуванні з іншими, оскільки для них було складно віднайти модель, сприятливу для використання в конкретній ситуації.

Отже, результати, отримані за критеріями другого – комунікативно-потребового показника соціально-громадянської компетентності підтвердили, що мовленнєві порушення є чинником, який блокує соціальні потреби дитини у співпраці, знижує її зацікавленість у спілкуванні з іншими, не сприяє залученню до спільної з іншими діяльності, породжує конформізм, знижує ініціативність та мовленнєву активність.

Схарактеризуємо результати, отримані за показниками наступного – діяльнісно-регулятивного критерію соціально-громадянської компетентності.

Кількісні дані рівнів сформованості соціально-громадянської компетентності за діяльнісно-регулятивним критерієм подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Розподіл дітей за рівнями діяльнісно-регулятивного критерію соціально-громадянської компетентності (у%)

Рівні	Кількість дітей до початку формувального експерименту			Кількість дітей до початку після формувального експерименту		
	ДР	СР	НР	ДР	СР	НР
ЕГ	13,6	45,6	40,8	26,8	55,6	17,6
КГ	13,9	45,5	40,6	15,2	46,7	38,1

Результати, подані в таблиці 3.3, засвідчують, що в експериментальній групі достатнього рівня сформованості діяльнісно-регулятивного критерію соціально-громадянської компетентності досягли 26,8% старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (до початку

формувального експерименту – 13,6%), середнього – 55,6% дітей (до початку формувального експерименту – 45,6%), на низькому рівні сформованості діяльнісно-регулятивного критерію залишилися 17,6% (до початку експериментального навчання вони складали 40,8%).

Іншими були результати, зафіксовані у дітей із загальним недорозвиненням мовлення в контрольній групі, де на достатньому рівні сформованості показників діяльнісно-регулятивного критерію соціально-громадянської компетентності зафіксовано 15,2% дітей із загальним недорозвиненням мовлення (на етапі констатації було 13,9%), середнього – 46,7% дітей ((на етапі констатації було 45,5%), на низькому рівні сформованості діяльнісно-регулятивного критерію залишилися 38,1% дітей (на етапі констатації було 40,6%).

Як видно з таблиці, завдяки реалізованій в логопедичних групах корекційно-розвитковій роботі в експериментальній групі збільшилася кількість дітей із загальним недорозвиненням мовлення з достатнім та середнім рівнями сформованості діяльнісно-регулятивного критерію та зменшилася кількість дітей з низьким рівнем. Діти старшого дошкільного віку з експериментальної групи почали виявляти інтерес до спільної з іншими дітьми діяльності, активно включатися в ситуацію міжособистісної взаємодії, виявляти ініціативу і пропонувати реальну допомогу, уміння самотійно домовлятися та налагоджувати стосунки у ситуації виконання спільної діяльності (ініціювали та надавали допомогу: «Давай я допоможу тобі. Дивись, ножиці треба тримати отак»), самотійно пропонували варіанти користування одними ножицями: «Давай я почекаю, поки ти виріжеш трикутник, а потім ти почекаєш, поки я виріжу свій кружечок»). В експериментальній групі зафіксовано звернення дітей один до одного, ініційовані ними за потреби попросити річ, якої не вистачає: «Виріж мені, я дуже тебе прошу, три зелених трикутники», «Передай мені, будь ласка, синій кружечок. Він мені потрібен», «Допоможи мені, будь ласка, у тебе

краще це виходить». Отже, діти з експериментальної групи продемонстрували спроможність спільно виконувати поставлене завдання, не провокуючи виникнення конфліктів та беручи до уваги потреби інших дітей. Виконуючи аплікацію, вони з повагою ставилися до партнерів по взаємодії, встановлювали з ними емоційний контакт, знаходили компромісні рішення. При необхідності спільного користування одними ножицями, робили спроби знизити емоційну напругу, котра виникала через їх нестачу, йшли на компроміс, робили спроби поступатися, домовлялися або мінялися, щоб уникнути конфлікту. Натомість діти з контрольної групи при виникненні конфлікту, виявляли ворожість; мали значні труднощі при вирішенні конфліктних ситуацій, не могли домовитися з партнерами, використовували деструктивні форми вирішення конфліктної ситуації: перебивали, замахувалися, кричали: «Я не дам тобі ножиць», «Я зараз тут все порозкидаю», «Я з тобою взагалі не буду гратися».

Результат виконання завдання «Спільна розмальовка» засвідчив збільшення відсотку дітей із загальним недорозвиненням мовлення в експериментальній групі, які продемонстрували ефективну взаємодію у груповій діяльності (на констатувальному етапі – 7,5%, після формувального експерименту – 16,9%). На початку виконання спільної діяльності ці діти склали план дій, обговорювали етапи спільної діяльності, способи спільного її виконання та окреслили власне бачення результату. Вони були здатні спланувати, організувати та здійснити спільну діяльність без підказок дорослого, при цьому помилок у діях цих дітей не спостерігалось. Спостерігаючи за спільною діяльністю дітей з експериментальної групи дійшли висновку, що більшість з них орієнтувалася не лише на власні бажання, але й враховували потреби інших дітей, з увагою ставилися до труднощів, які виникали в однолітків, і намагалися знайти варіанти допомоги. Виявлення такої уваги свідчить не лише про усвідомлене дотримання правил соціальної поведінки, але й виявлення потреби в груповій

взаємодії, що є особливо важливими для процесу соціалізації особистості та її соціально-громадянської компетентності. Порівняно з експериментальною групою, у контрольній виявлено більший відсоток дітей з проявами індиферентного ставлення до прохань партнера по спільній діяльності (на констатувальному етапі – 62 %, після формувального експерименту – 35 % (ЕГ) та 58,2% (КГ)).

Отже, результати, отримані за критеріями третього – діяльнісно-регулятивного показника соціально-громадянської компетентності підтвердили, що завдяки залученню дітей у проєктну діяльність, яка містить важливий для соціального та особистісного становлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення освітній, соціальний та інтеграційний потенціал для налагоджування особистісно-зорієнтованої взаємодії, засвоєння способів взаємодії та вміння спільно з іншими діяти у колективі однолітків, досвіду встановлення контактів та використання ефективних стратегій для досягнення спільної мети, у дітей розвинулися організаторські, прогностичні, інтерактивні комунікативні вміння, які сприяють налагоджуванню ефективної комунікативній взаємодії і досягненню мети групової діяльності.

Отже, отримані за усіма показниками соціально-громадянської компетентності результати дозволили визначити загальні кількісні показники рівнів її сформованості у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення та простежити динаміку сформованості рівнів по закінченні формувального експерименту. Узагальнені дані представлено в таблиці 3.4.

Як видно з таблиці, аналіз отриманих результатів зафіксував зростання кількості старших дошкільників із порушеннями мовлення із достатнім та середнім рівнем соціально-громадянської компетентності та зменшення кількості дошкільників з низьким її рівнем в експериментальних групах. Водночас, у рівнях соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із порушеннями мовлення контрольної групи відбулися

незначні зміни: достатній рівень складав 17,3 % (на етапі констатації – 15,6%), середній – 38,9 % (на етапі констатації – 37,4 %), низький – 43,8 % (на етапі констатації – 47,0 %).

Таблиця 3.4.

Рівні соціально-громадянської компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення експериментальної та контрольної груп (%)

Рівні	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Достатній	15,4	15,6	27,5	17,3
Середній	37,3	37,4	49,8	38,9
Низький	47,3	47,0	22,7	43,8

Динаміка рівнів сформованості соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із порушеннями мовлення після проведеної експериментальної роботи представлено на рис. 3.1.

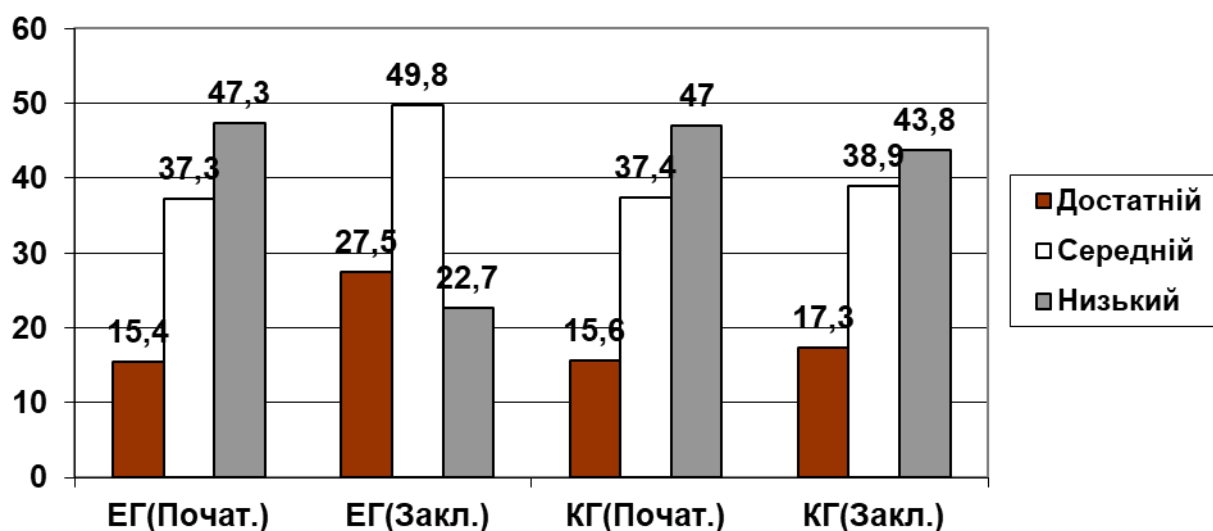


Рис. 3.1. Динаміка рівнів сформованості соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із порушеннями мовлення контрольної та експериментальної груп (%).

Під час статистичної обробки результатів експерименту було здійснено порівняння отриманих даних в контрольних та експериментальних групах на

констатувальному та формувальному етапах. При цьому використовувався критерій Пірсона χ^2 . Особливості побудови експерименту та кількість його учасників дають змогу зробити висновок про дотримання усіх обмежень, які накладає вказаний критерій на експериментальні дані. Зокрема, кількість учасників, величина теоретичної частоти, вичерпність рівнів та кількість спостережень відповідають вимогам критерію Пірсона χ^2 :

Для визначення динаміки змін окремих компонентів обчислюватимемо критерій Пірсона χ^2 . Він дасть змогу порівняти розподіли між контрольними та експериментальними групами та результати у відповідних групах в ході констатувального та формувального експериментів. Оскільки у контрольних групах 202 учасники, а в експериментальних – 204, тому потрібно підрахувати їх частку. Для контрольної групи

$$d_k = \frac{N_k}{N}, \quad (3.1)$$

де N_k – кількість дітей у контрольній групі, N – загальна кількість дітей, які взяли участь в експерименті. Таким чином, $d_k = 0,495$. Аналогічно для експериментальних груп $d_e = 0,505$. Ці відмінності не надто впливатимуть на результат, проте при його потраплянні в критичну зону можуть призвести до відхилення правильної гіпотези. Для порівняння розподілів між контрольними групами $d_k = 0,5$, експериментальними – $d_e = 0,5$.

Критерій Пірсона χ^2 обчислюється за формулою

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(f_{ej} - f_m)^2}{f_m}, \quad (3.2)$$

де f_{ej} – емпірична частота по j -тому розряду ознаки (низький, середній, високий); f_m – теоретична частота – добуток частки даної групи (d) та суми спостережень даної ознаки; j – порядковий номер розряду; k –

кількість розрядів ознаки. В нашому випадку $k = 3$ (низький, середній, високий).

Критичне значення χ^2 визначають за допомогою статистичних таблиць відповідно до ступенів свободи ν . При порівнянні двох емпіричних розподілів число ступенів свободи визначається за формулою

$$\nu = (k - 1) \cdot (c - 1), \quad (3.3)$$

де c – кількість розподілів, що порівнюються. У нашому випадку наявні два розподіли – для контрольної та експериментальної груп, тоді $c = 2$.

Отже $\nu = 2$.

Зі статистичних таблиць [1, с. 328] визначимо критичне значення χ^2 для $\nu = 2$: $\chi_{кр}^2 = 5,991$ ($\rho \leq 0,05$) (3.4)

де ρ – імовірність відхилення правильної гіпотези, тобто рівень статистичної значимості. Саме обраний рівень статистичної значимості у педагогічних науках вважається прийнятним, отже, ймовірність відхилення правильної гіпотези у 5% ($\rho \leq 0,05$) цілком достатня для підтвердження результатів педагогічного експерименту.

Отриманий показник критерію χ^2 , який більше за $\chi_{кр}^2 = 5,99$, вказує на те, що представлені розподіли рівнів в контрольній та експериментальній групах мають суттєві відмінності.

Отже, отримані після проведення формувального експерименту, під час якого здійснювалося упровадження педагогічних умов та реалізація корекційно-розвиткової роботи з формування соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в закладах дошкільної освіти дані засвідчили значні позитивні зміни в кількісній і якісній характеристиці рівнів сформованості означеного феномену у дітей експериментальної групи, що дозволило дійти висновку про ефективність проведеної експериментальної роботи.

Висновки до третього розділу.

Визначено мету формувального експерименту, що полягала в обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов і ефективності корекційно-розвиткової роботи з формування соціально-громадянської компетентності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення III рівня в проєктній діяльності. Відповідно до мети було визначено завдання формувального етапу експерименту.

Виокремлено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення в закладах дошкільної освіти: організація в групах закладу дошкільної освіти особистісно зорієнтованого процесу у комплексі з корекційно-розвитковою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб дітей із загальним недорозвиненням мовлення; створення мовленнєво-розвивального середовища в логопедичних групах закладів дошкільної освіти через оптимізацію корекційного інструментарію та використання проєктної діяльності; забезпечення командної взаємодії усіх фахівців та батьків дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у процесі формування їхньої соціально-громадянської компетентності під час використання проєктної діяльності.

Під корекційно-розвитковою роботою розуміємо систему заходів, спрямованих на задоволення соціально-освітніх потреб дітей із загальним недорозвиненням мовлення, корекцію і компенсацію наявних у їхньому мовленні порушень, подолання загального недорозвинення мовлення через використання проєктної технології та надання своєчасної комплексної допомоги у формуванні їхньої соціально-громадянської компетентності. Корекційно-розвиткова робота передбачала використання проєктної діяльності, спрямовувалася на формування соціально-громадянської

компетентності, а також на формування цілісної структури мовленнєвої діяльності в єдності компонентів соціально-громадянської компетентності: когнітивного, комунікативного, діяльнісного.

Корекційно-розвиткова робота передбачала три етапи, на кожному з яких було реалізовано підібраний комплекс заходів, об'єднаний спільною темою. Метою першого етапу, під час якого реалізовували блок корекційно-розвиткової програми «Я та мій власний світ», було визначено формування у дітей уявлень про себе, про людей та їхнє життя в соціумі, про сім'ю, про традиції і звичаї українського народу, про права і обов'язки дітей і дорослих, про соціально-етичні норми і правила поведінки у суспільному довіллі. Робота передбачала збагачення словника дітей соціально-громадянською лексикою та його активізацію, розвиток емоційно-особистісної сфери дітей, введення в активний словник назв емоцій, вербальних і невербальних способів вираження емоційних станів, введення в мовлення правил етикету. Для реалізації завдань, передбачених цим етапом, використовували психогімнастичні вправи і етюди, асоціативні ігри, вербальне і невербальне моделювання різноманітних проблемних ситуацій, ігри і вправи на матеріалі емоційної лексики, спеціально організовані комунікативні ситуації, реалістичні творчі розповіді, переказ творів української літератури і усної народної творчості.

Для розв'язання завдань, передбачених другим етапом, реалізовували другий блок корекційно-розвиткової роботи «Я та інші люди», де роботу спрямовували на подальше розширення і уточнення словника дітей, на розвиток їхнього імпресивного та експресивного мовлення, на розвиток у дітей відчуття приналежності до групи, потреби у спілкуванні з однолітками і дорослими, використання в мовленні емоційно-оціночної лексики, ласкавих слів, формул мовленнєвого етикету, уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в уявних ситуаціях взаємодії. З цією метою використовували дидактичні вправи, вірші, тексти, українські оповідання,

побудовані у формі діалогів, спеціально придумані розповіді з етично-моральним змістом, сюжетно-рольові ігри, моделювання різних ігрових ситуацій.

Для реалізації завдань, передбачених третім етапом, реалізовували третій блок корекційно-розвиткової роботи «Я у світі людей», де основну увагу спрямовували на формування у дітей почуття приналежності до групи, позитивного ставлення до однолітків, вироблення у дітей вербальних і невербальних моделей правильної поведінки в конфліктних ситуаціях, а саме: на стимулювання проявів активності, ініціативності, на наявність сформованих мовленнєвих навичок, які б діяли попередженню та виникненню конфліктів між дітьми, а також здатності слідкувати і корегувати свою поведінку в ситуаціях можливого виникнення конфлікту. Матеріалом слугували незавершені розповіді з наявним у них конфліктом, картинки з наявним у них сюжетом ситуації-провокації, перекази прослуханих текстів, ситуації ігрової взаємодії, створення розповідей за сюжетами картинок у тому числі і соціально-етичного змісту.

Результати контрольних зрізів засвідчили суттєві позитивні зміни щодо рівнів сформованості соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення експериментальної групи. Динаміка достатнього рівня в зазначеного контингенту дітей становила +12,1%, задовільного +12,5%, низького рівня –24,6%.

Отже, доведено ефективність розроблених педагогічних умов та реалізованої корекційно-розвиткової роботи формування соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення із використанням проєктної діяльності.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора: 6, 7, 9, 10.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення проблеми соціалізації дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку і запропоновано новий підхід до вирішення важливого й актуального завдання формування соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності.

Результати теоретичного й експериментального дослідження, що засвідчили про досягнення мети та вирішення поставлених завдань, стали підставою для таких *висновків*:

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних наукових джерел з проблеми уточнено сутність та зміст поняття «соціально-громадянська компетентність дитини старшого дошкільного віку» – це комплексна характеристика її як особистості, особистісне надбання дитини, що відображає взаємопов'язані компоненти соціальної та громадянської компетентності, виявляється у сформованих уявленнях про себе як члена сім'ї, громади, суспільства, готовності до оволодіння соціальною реальністю й здатності активно брати посильну участь у соціальних подіях і спрямована на реалізацію громадянських цінностей, дотримання соціальних правил та норм поведінки у щоденній життєдіяльності у соціально-громадянському просторі. Визначено структурні компоненти соціально-громадянської компетентності: когнітивний, комунікативний, діяльнісний. У контексті дослідження «формування соціально-громадянської компетентності дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення» визначено як процес оволодіння дитиною соціальними уявленнями та колективними взаєминами, формування громадянських поглядів, цінностей, переконань й прагненням брати активну участь в соціальних подіях, який ускладнюється недорозвиненням мовлення і дефіцитарністю критеріїв соціально-громадянської компетентності, що перешкоджає її ефективному формуванню

і зумовлює відхилення у загальному процесі соціалізації дитини. Під корекційно-розвитковою роботою розуміємо систему заходів, спрямованих на задоволення соціально-освітніх потреб дітей із загальним недорозвиненням мовлення, корекцію і компенсацію наявних у їхньому мовленні порушень, подолання загального недорозвинення мовлення через використання проєктної технології та надання своєчасної комплексної допомоги у формуванні їхньої соціально-громадянської компетентності.

2. З'ясовано потенціал проєктної діяльності у процесі формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Зокрема, переваги використання проєктної технології для формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення полягають у: 1) наявності важливого для соціального та особистісного становлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення освітнього, соціального та інтеграційного потенціалу для налагоджування особистісно-зорієнтованої взаємодії, засвоєння способів взаємодії та вміння спільно з іншими діяти у колективі однолітків, досвіду встановлення контактів та використання ефективних стратегій для досягнення спільної мети; 2) використанні у проєктній діяльності широкого спектру різноманітної дитячої діяльності – ігрової, пізнавально-дослідницької, трудової, художньо-естетичної, комунікативної тощо, в яких діти об'єднуються для вирішення різноманітних особистісних і соціальних проблем, що сприяє формуванню уявлень про суспільне довкілля, розумінню дітьми основ суспільного життя, особливостей взаємин між людьми, формуванню здатності розуміти потреби інших людей, враховувати їхні інтереси, потреби, виявляти своє ставлення до подій, налагоджувати тривалі і результативні контакти з однолітками; робота над кожним із видів проєктів передбачає процес спілкування, в результаті чого формується комунікативна компетентність, якої особливо потребують діти із загальним

недорозвиненням мовлення для налагоджування комунікативної взаємодії з однолітками і дорослими; 3) сприянні розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, збагаченні рівня їхніх уявлень про природне і соціальне довкілля, що сприяє соціальному й особистісному становленню дитини та інтелектуально-творчим аспектам розвитку мовленнєво-творчої діяльності.

3. Визначено критерії та відповідні показники соціально-громадянської компетентності: перцептивно-когнітивний (із показниками: соціально-когнітивні уявлення (уявлення про себе, своє оточення, обізнаність дитини з державними та народними символами, з правами та обов'язками дітей і дорослих), усвідомлення власних індивідуальних особливостей і можливостей в спілкуванні з однолітками); потребово-комунікативний (із показниками: потреба у спілкуванні з однолітками і дорослими; уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в уявних ситуаціях взаємодії; інтенсивність та особливості діалогічного мовлення); діяльнісно-регулятивний (із показниками: характер позитивно (негативно) спрямованих реакцій та індивідуальної поведінки дитини; уміння уникати конфліктів та правильно поводитися при їх виникненні; уміння взаємодіяти у груповій діяльності).

Визначено й схарактеризовано три рівні сформованості соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення: достатній, середній, низький. Результати експерименту засвідчили, що значна більшість дітей старшого дошкільного віку виявили низький рівень сформованості соціально-громадянської компетентності.

Визначено, обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови та корекційно-розвиткову роботу з формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності: організація в групах

закладу дошкільної освіти особистісно зорієнтованого процесу у комплексі з корекційно-розвитковою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб дітей із загальним недорозвиненням мовлення; створення мовленнєво-розвивального середовища в логопедичних групах закладів дошкільної освіти через оптимізацію корекційного інструментарію та використання проєктної діяльності; забезпечення командної взаємодії усіх фахівців та батьків дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у процесі формування їхньої соціально-громадянської компетентності під час використання проєктної діяльності.

Доведено ефективність реалізації означених педагогічних умов для формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності. Зокрема, у результаті проведеного формувального етапу дослідження достатнього рівня соціально-громадянської компетентності 27,5% старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення експериментальної групи ніж дітей контрольної групи (17,3%). На низькому рівні соціально-громадянської компетентності залишилися 22,7% дітей експериментальної групи, у контрольній групі таких дітей зафіксовано майже у вдвічі більший відсоток - 43,8%.

Проведене дослідження з проблеми формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності зумовлює доцільність подальших досліджень шляхів та засобів такої роботи на різних вікових етапах дітей з різними видами порушення мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенбарт М. (2016). *Формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності* (Дис. канд. пед. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний університет імені К.Д.Ушинського». Одеса.
2. Анастасова Н. (2015). Теоретичне обґрунтування соціально-емоційного розвитку дітей з тяжкими порушеннями артикуляційного апарату. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. Київ, 5, 3–10.
3. Андросович К. (2014). Проектна діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. Вип. 1, 23–30.
4. Андрусишина Л. Є. (2012). *Особливості інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення*. (Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.08 «Спеціальна психологія»). Київ.
5. Ассаул В. (2008). Метод проєктів у виховній роботі. *Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика*: Науково-методичний посібник / За редакцією С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька. Київ.
6. Бабич Н. А. (2016). *Формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту* (Дис. канд. пед. наук). Київ.
7. Базовий компонент дошкільної освіти. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження. (2021). *Навчально-методичний посібник*. Упоряд: О.Г. Косенчук та ін. Харків.
8. Беленька Г., Коваленко О., Шинкар Т. (2020). Якість дошкільної освіти в Україні та країнах ЄС: параметри виміру та методичний супровід. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 72. Т.1, 33–39.

9. Белова О. (2019). Особливості прояву емоцій у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (92), 365–364.
10. Бех І. Д. (2008). Виховання особистості: підручник. Київ.
11. Бех І. Д. (2004). Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання. *Початкова школа*, 3, 3–6.
12. Бібік Н. М. (2019). Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. Київ: «К.І.С.». 45–50.
13. Бібік Н. М. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.».
14. Богуш А. М. (2000) Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика. Запоріжжя: Просвіта
15. Богуш А. М., Гавриш Н. В. (2015). Дошкільна лінгводидактика: *Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник*; за ред. А. Богуш. Вид. 2-ге, доп. Київ.
16. Бойко С. П. (2019). Формування соціальної компетентності дошкільників як запорука їх адаптації в інклюзивному освітньому просторі: теоретичний аспект. *Сучасні проблеми спеціальної освіти: теорія, досвід, інновації*: монографія. Слов'янськ, Т. 3, 124–136.
17. Бодько Л. (2013). Метод проектів як засіб особистісно орієнтованого навчання. *Початкова школа: наук.-метод журнал*, 10, 1–4.
18. Борисова З. Н. (2002). *Виховання дошкільника в праці* / З. Н. Борисова, Г. В. Беленька, Н. М. Кот, М. А. Машовець, Н. Б. Кривошея. 2-вид. Київ.

19. Брушневська І. М. (2018). *Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення* (Дис. канд. пед. наук). Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ.
20. Буракова Ю.Д. (2009). *Проектні технології у дошкільному навчальному закладі*. Харків.
21. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з додатками, доповненнями та CD) / уклад. та гол. ред. В.Т.Бусел. (2009). Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун».
22. Вінокурова О. В., Вінокурова С. М. (2014). Вплив мовленнєвих порушень на особистість, поведінку та емоційно-вольову сферу дитини. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, Вип. 28, 37–40.
23. *Все про соціальну роботу: навч. енциклопед. словник-довідник* / за ред. В. М. Пічі. Вид. 3-ге, виправ., перероб. та допов. (2014). Львів: «Новий Світ – 2000».
24. Гавриш Н. (2009). Проектна модель організації освітнього процесу. *Дошкільне виховання*, 6, 9–11.
25. Гавриш Н.В. (2001). *Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці*. Донецьк : ТОВ «Лебідь».
26. Гавриш Н. В. (2002). *Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці* (Автореф. дис. доктора пед. наук). Київ.
27. Гавриш Н. В. (2020) *Рівесницькі стосунки як цінність дитячої субкультури. Регулююча дія ціннісних орієнтацій у житті дитини: м-ли міжн. наук.-практ. конф.* (12 листоп. 2020 р., м. Київ). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

28. Гавриш Н.В., Рейпольська О. (2019). Проєктування освітнього середовища в ЗДО на засадах індивідуалізації та диференціації. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 323, 53–64.

29. Гавриш Н. (2019). Технологія літературного проєкту: як допомогти дитині відкрити важливі смисли за допомогою художнього твору. *Мистецтво та освіта*, 3 (89), 19–25.

30. Гаращенко Л., Кондратюк С. (2021). Розвиток комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобом сучасних книжок-картинок. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць*, 35 (1), 63–70.

31. Гаяш О.В. (2016). *Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку*: Науково-методичний посібник для вчителів. Ужгород, Інформаційно-видавничий центр ЗППО.

32. Гладких Н. В. (2014). Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні. *Науковий часопис імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 52-57.

33. Гладун Т. О. (2020). *Розвиток соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з аутизмом в умовах інклюзивної освіти*. (Дис. канд. пед. наук). Старобільськ.

34. Гонтаровська Н. Б. (2010). Освітнє середовище як фактору розвитку особистості дитини: монографія. К.: РВА «Дніпро-VAL».

35. Гончаренко С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ, Либідь.

36. Гончарук О. (2019). Формування комунікативних компетенцій у дошкільнят із загальним недорозвиненням мови. *Імідж*, 6 (189), 57–60.

37. Горбуленко Л. В, Святко Л. М. (2011) Тематичні проєкти для дітей старшого дошкільного віку. *Формування життєвої компетентності дошкільника. Навчально-методичний збірник / Упорядник*

Коршунова Т.Л. Полтава: ПОППО. (Електронний ресурс). Відновлено з: <https://hoippo.km.ua/wp-content/uploads/2024/09/ЗБІРНИК-Кр-стіл-Проектна-діяльність-30.05.2024.pdf>

38. Данильченко І. Г. (2023). Художня література як засіб формування соціально-громадянської компетентності в дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Педагогічні науки, 53, 256–264.

39. Дитина. Освітня програма для дітей від 2 до 7 років. (2020). Київ: ТОВ «Принт медіа».

40. Закон України «Про освіту». Відновлено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

41. Закон України «Про дошкільну освіту». Відновлено з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>

42. Зазуліна Л. В. (2006). *Педагогічні проекти: науково-метод. посібник*. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА.

43. Зданевич Л. В. Цегельник Т. М., Лоб О. В. (2025). Соціально-громадянська компетентність дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення: дефінітивний аналіз проблеми. *Перспективи та інновації науки*. Серія: Педагогіка, Серія: Психологія, Серія: Медицина, 6 (52), 452–461.

44. Зданевич Л. В. Шкабарина М. А. (2025). Роль педагогів і батьків у формуванні соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку. *Актуальні питання у сучасній науці*. Серія: Педагогіка, 6 (36), 944–952.

45. Зданевич Л. В. Цегельник Т. М., Новак О. М. (2025). Підготовка майбутніх вихователів до забезпечення здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами: сучасні виклики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : збірник наукових праць / редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», Вип. 98, 97–102.*

46. Івченко А. О. (2006). *Глумачний словник української мови*. Харків, Фоліо.
47. Ільканич Н. М., Томашевська М. О. (2022) Комунікативна компетентність вихователя як умова розвитку мовних навичок у дітей дошкільного віку. *Наука майбутнього: збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених*. Мукачево: РВВ МДУ, 1(9), 62–64.
48. Кабельнікова Н. В. (2017). *Первинне недорозвинення мовлення у дітей (клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти): навчальний посібник*. Херсон: Борисфен-про.
49. Калмикова Л. О. (2008). Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку. Монографія. Київ.
50. Керик О. Є. (2016). Особливості особистісного та соціального розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*, 165-175.
51. Коберник О. М. (2016). Проектування в системі педагогічних категорій і понять. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, Вип. 1, 158–166.
52. Коберник О. М. (2012). Проектна технологія: можливості застосування в освіті. *Педагогіка вищої та середньої школи*, Вип. 36, 11–18.
53. Ковшар О. В. (2016). *Теоретико-методичні засади організації перед шкільної освіти дітей п'яти років*. (Автореф. дис. доктора пед. наук). Одеса.
54. Ковшар О. В., Древняк Л. П. (2024). Основні аспекти формування мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку в комунікативній діяльності. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2 (50), 107–111.
55. Ковшар О. В. (2015). Розвиток мовлення дошкільників засобами народних казок. *Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації: зб. наук. та наук.-метод. праць*. Кривий ріг. Вип.1. 5-13.

56. Козак Л. В., Король Г. А. (2018) Проектна діяльність як чинник пізнавального розвитку дітей дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*, Вип.18, Т.3, 169–174.
57. Козак Л. В. (2022). *Проектна діяльність у закладах дошкільної освіти*: навчально-методичний посібник. Київ: ТОВ «НВП «Інтерсервіс».
58. Козак Л. Федорова С. (2022). Формування соціально-громадянської компетентності у дітей старшого дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі. *Перспективи та інновації науки*, 2(7), 356–368.
59. Компанець Н. М. (2023). *Розвиток та формування емоційно-вольової сфери у дітей дошкільного віку*: науково-методичний посібник. Київ: Актуальна освіта.
60. Комплексна оцінка розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями: навч.-метод. посіб. (2023) / Уманський держ. пед.ун-т імені Павла Тичини, Ф-т дошкільної та спец. освіти; укладач Л.А. Черніченко. Умань.
61. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. Відновлено з: <https://mon.gov.ua> › app › media › 2018/01/18
62. Кононко О. Л. (2000). Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід). Київ: Стилос.
63. Кононко О. Л. (1998). *Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві)*: навч. посіб. для вищ. навч. закладів. Київ: Освіта.
64. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. (2010). *Логопсихологія: навч. посіб.* Київ: Знання.
65. Косенчук О. (2021). Важлива новація в державному стандарті дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*, 4, 3–8.
66. Косенчук Ю. (2023). Соціально-громадянська компетентність дошкільника: сучасний освітній вектор. *Дошкільне виховання*, 5, 8–10.

67. Кравченко Г. Ю., Кугуєнко Н. Ф. (2013). Метод проектів у розвитку якості дошкільної освіти. Х.: вид. «Ранок».
68. Курінна С. М. (2004). *Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності*. (Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05). Луганськ.
69. Кучер О. А. (2014). *Формування громадянської компетентності учнів профільних класів засобами варіативних суспільствознавчих предметів*. (Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)»). Київ.
70. Ладивір С. О. (2006). Педпроцес потребує радикальних змін. *Дошкільне виховання*, 11, 7–9.
71. Лановик М. Б. Лановик, З. Б. (2005). *Українська усна народна творчість: підручник*. 3-тє вид., стер.. Київ: Знання-Прес.
72. Лемещук М. А. (2017). *Педагогічні умови соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
73. Лемещук М. А. (2022). Шляхи реалізації особистості дитини з системними порушеннями мовлення. *Актуальні питання у сучасній науці*, 6 (6), 155–168.
74. Лемещук М. А. Черніченко Л. А. (2024). Проблеми формування соціальної компетентності дитини з порушеннями мовлення. *Перспективи та інновації науки*, 11 (45), 538–551.
75. Лемещук М. А. (2025). Індивідуалізація виховної роботи як засіб соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Вісник науки та освіти*, 5 (35), 1684–1696.
76. Лернер П. (2003). Проектування як основний вид пізнавальної діяльності школярів (на прикладі освоєння ПГ «Технологія»). *Завуч*, 7, 6–10.
77. Литвишко О. М. (2019). *Формування основ соціальної компетентності дітей 5–6 років засобами казки в дошкільних навчальних*

зкладах. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.

78. Лохвицька Л. В. (2007). Співпраця дошкільних навчальних закладів із родинами. *Педагогічний вісник*, 2, 32–34.

79. Лохвицька Л. В. (2013). *Розвивальне предметне середовище в дошкільних навчальних закладах*: навч.-метод. посібник. Київ.

80. Лохвицька Л. В., Карцева Н. (2014). Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в процесі сюжетно-рольових ігор. *Гуманітарний вісник ДРВЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди: зб. наук. пр.* Переяслав-Хмельницький. 19. 129-133.

81. Любчак Н. Проєктні технології: сутність та особливості використання у навчальному процесі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки, Вип. 122, 144–150. Відновлено з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_122_35

82. Максимова О. О. (2016). Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]*, Вип. 20, Ч.2. Кам'янець-Подільський, 229–234.

83. Малишева Д. Р. (2022). Проблеми соціалізації дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 44, Том 2, 60–64.

84. Малишева Д. Р. (2022). Проєктна діяльність як чинник формування соціально-громадянської компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Педагогічні науки: теорія і практика*, 3 (43), 31–36.

85. Малишева Д. Р. (2023). Аналіз історичних підходів до проблеми вивчення загального недорозвинення мовлення. *Актуальні питання гуманітарних наук міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених*

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка».
Вип. 60, Т.3, 176–172.

86. Малишева Д. Р. (2023). Соціально-громадянська компетентність дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення: поняття, сутність, особливості. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 61, Том 2, 59–63.

87. Малишева Д. Р. (2025). Педагогічні умови формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2(151), Одеса, 118–122.

87. Малишева Д. Р. (2022). Використання проєктної технології для формування соціально-громадянської компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи: зб. наукових праць: в 2-х ч. / за заг. ред.: О.О.Максимової, М.А.Федорової*. Житомир: ФОП Левковець. Ч.1. 238–241. Відновлено з: <http://eprints.zu.edu.ua> > ...

89. Малишева Д. Р. (2022). Використання методу проєктів у процесі формування соціально-громадянської компетентності дошкільників. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах»*. Київ (19 грудня, 2022). (с. 95-99). Івано-Франківськ: «НАІР». Відновлено з: <https://lib.iitta.gov.ua> > eprint

90. Малишева Д. Р. (2023). Соціальне становлення дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Інноваційні технології в дошкільній освіті – 2023: Збірник наукових статей за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні технології в дошкільній освіті – 2023»* (м. Переяслав, 27–28 квітня 2023 р.). Л.О. Калмикова (Ред.). Переяслав. Університет Григорія Сковороди в Переяславі, 27–31.

90. Малишева Д. Р. (2023). Функціональний потенціал проєктної діяльності у формуванні соціально-громадянської компетентності дошкільників. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2022 рік*. Івано-Франківськ: НАІР,. Вип. 11, 164–167. Відновлено з: <https://lib.iitta.gov.ua> › eprint

92. Малишева Д. Р. (2024). Роль проєктної діяльності у соціальному становленні дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (21-22 лютого)*. Заг. ред. проф. Зданевич Л.В. Хмельницький: ХГПА, 391–395.

93. Малишева Д. Р. (2025). Проблема особистого та соціального становлення дитини дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти: збірник наукових праць / укладачі: . Зданевич Л.В., Мисник О.С., Пісоцька Л.С.* Заг. ред. проф. Зданевич Л.В. Хмельницький: ХГПА, 277–480.

94. Мартиненко І. (2015). Характеристика комунікативних рис дітей дошкільного віку із системним порушенням мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 4, 33–41.

95. Мартиненко І. (2007). *Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення до шкільного навчання* (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.

96. Мартиненко І. В. (2017). *Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення*. (Дис....д-ра психол. наук). Київ.

97. Мартиненко І. В. (2016). Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. К.: ДІА.

98. Мартиненко І. (2014). Роль емоцій у спілкуванні дітей в умовах мовленнєвого дизонтогенезу *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогика та спеціальна психологія. Вип. 28, 312–317.

99. Мартинець Л. (2015). Проектна діяльність у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 3 (34) /03/, 10–13.

100. Мельникова О. М. (2024). Формування соціальної компетентності старших дошкільників з нормотиповим розвитком та особливими освітніми потребами. *Успіхи й досягнення в науці*, 3(3), Том 1, Серія: Освіта, 630–640.

101. Метод проектів у діяльності дошкільного закладу (2010) / уклад. Л.А. Швайка. Харків : Вид. група «Основа».

102. *Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: практико зорієнтований збірник* (2003). / ред. І. Єрмаков. Київ : Департамент.

103. Метод проектів у розвитку якості дошкільної освіти (2013). / упоряд. : Г. Ю. Кравченко, Н. Ф. Кугуєнко. Х.: Вид. «Ранок».

104. Методичні рекомендації до Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) (2021). / Міністерство освіти та науки України. Відновлено з: <https://mon.gov.ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti>

105. Мкртічян О. А. (2022) Проектна діяльність на заняттях з музичного мистецтва в закладах дошкільної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна*. Харків: Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, 50, 81–87.

106. Овчарук О. В. (2003) Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти. Київ: «К.І.С.».
107. *Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку: форми здобуття, організація і зміст роботи* : збірник методичних матеріалів (2011). / авт.-упоряд. : О. П. Долинна, А. П. Бурова, О. В. Низковська, Т. П. Носачова. Тернопіль: Мандрівець.
108. Онопрієнко О. В. (2013). *Проектна діяльність у початковій школі*: метод. посібник. К.: СІТІПРІНТ.
109. Осмолівський А., Василенко Л. (2000). Від навчального проекту до соціальної самореалізації особистості. *Шлях освіти*, 2, 34–37.
110. Островська К. О. (2013). Психологічні основи формування соціальної компетентності дітей з аутистичним порушенням (Дис. д-ра психол. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.
111. *Організація роботи з дітьми 5-річного віку в умовах обов'язкової дошкільної освіти* (2011). / уклад. С.М. Руднєва, А.С. Остапенко, Г.І. Назаренко, Н.Ф. Кугуєнко, Н.Я. Ярмонова. Харків: ХАНЕ.
112. *Освітні технології* : навчально-методичний посібник (2001). / за заг. ред. О.М. Пєхоти. Київ: А.С.К.
113. Павленчик В. (2000). Співробітництво з однолітками. Аналіз результатів роботи педагога. *Дошкільне виховання*, 5, 3–4.
114. Павлютенков Є. М. (2008). *Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях)*. Харків: Основа.
115. Паламар С. П. (2018). Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*, (1-2), 267–278.
116. Паламар С. П., Науменко М. С. (2020). Підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в контексті сучасних освітніх парадигм. *Освітологічний дискурс*, (2 (29), 105–120.

117. Пасічніченко А. В. (2020). Соціально-комунікативна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти як умова успішної педагогічної діяльності. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів II Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф.* (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 3 березня 2020 р.). Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 9, 13–15.

118. Пехота О. М. (2001). *Освітні технології*. Навчально-методичний посібник. К.: «А.С.К».

119. Петрова І. В. (2007). *Проектування в соціально-культурній сфері*: навчальний посібник. К.: Вид-во КНУКіМ.

120. Петровська І. (2019). Етапи становлення громадянської ідентичності особистості. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. Випуск 44, 213–233.

121. Пилипенко О. М. (2015). До проблеми дослідження емоційного інтелекту молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Випуск 29, 234–239. Відтворено з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2015_29_41

122. Пізнавальний розвиток старших дошкільників (2011). / уклад. Дикань Н.І., Мельниченко К.С. Харків: Основа.

123. Піроженко Т. О. (2016). Розвивальні ігри та вправи для дітей третього, четвертого, п'ятого, шостого, сьомого років життя. Тернопіль: Мандрівець.

124. Піроженко, Т.О. К.В. Карасьова. (2014). *Ігрова діяльність дошкільника: старший дошкільний вік*: навч.-метод. посіб. К. : Генеза.

125. Половіна О. (2021). Дитина в світі мистецтва. *Дошкільне виховання*, 2, 3–8.
126. Половіна О. А. (2021). Освітня взаємодія по-новому: артпроекти. *Музичний керівник*, 9, 11–16.
127. Половіна О., Кондратець І. (2022). *Артосвіта: навчально-методичний посібник*. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.
128. Пометун О. (2005). Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*, 23, 18–20.
129. Пометун О. (2002). *Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід: метод. посіб.* Київ: А.П.Н.
130. Поніманська Т. І. (2004). Дитина і соціум. *Дошкільне виховання*, 8, 4–8.
131. Поніманська Т. (2002). Гуманність: ціннісний аспект. *Дошкільне виховання*, 4, 3–6.
132. Поніманська Т., Дичківська І. Козлюк О. (2014). Соціальний розвиток дитини (старший дошкільний вік). К.: Генеза
133. Пономаренко Т., Науменко О. (2023). Формування комунікативної компетентності в дітей шостого року життя у проєктній діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка Збірник наукових праць*, 39 (1), 59–66.
134. *Практика реалізації педагогічних проєктів: навчально-методичний посібник до курсу*. (2021). / авт.-упоряд. І.В.Єгорова. Івано-Франківськ.
135. Приходько Ю, Юрченко В. (2012). *Психологічний словник-довідник: Навчальний посібник*. К.: Каравелла.
136. Проєктні технології у дошкільному навчальному закладі. (2009). / упоряд. Буракова Ю.Д. Харків : Вид. група «Основа».

137. Психологія міжособистісних взаємин та комунікації: навчально-методичний посібник. (2021) / уклад.: Онуфрієва Л.А., Чайковська О.М. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В.
138. Психологічна енциклопедія (2006). / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ «Акадевидав».
139. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. (2009). Х., Прапор.
140. Психолого-педагогічний супровід формування особистості дошкільника : колективна монографія. (2017). / Т. Кочубей, В. Кузь, Л. Іщенко та ін. ; за ред. В. Кузя. Умань : ВПЦ «Візаві».
141. Рібцун Ю. В. (2020). Розвиток емоційної сфери дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами шляхи розбудови*, 16, 295–313.
142. Рібцун Ю. В. (2019). Нейропсихологічні аспекти подолання мовленнєвих порушень у дітей. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук*. Одеса. 95–98.
143. Рібцун Ю. В. (2014). *Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення* : навч.-метод. посіб. Київ.
144. Ремех Т. О. Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи. *Український педагогічний журнал*, 2, 34–41.
145. Рогальська І. П. (2009). *Теоретико-методичні засади соціалізації особистості в дошкільному дитинстві*. (Дис. доктора пед. наук). Луганськ.
146. Рогальська-Яблонська І. П. (2016). Компетентнісний підхід як основа формування соціально-комунікативної компетентності дитини старшого дошкільного віку. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. Уманського державного пед. ун-ту імені Павла Тичини*. Умань: ПП Жовтий О.О. 238-247.

147. Рогальська-Яблонська І. П. (2018). Соціально-педагогічний супровід соціалізації дітей дошкільного віку. *Навчання і виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку у викликах сьогодення*. Кол. монографія / За заг. ред. О.В.Лобової, І.П.Рогальської-Яблонської. Суми: ФОП Цьома С.П. 7-37

148. Рогальська Н. В. (2013). Використання методу проєктів у професійній підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Вип. 37, 131–135. Відтворено з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2013_37_30

149. Рогальська Н. В. (2021). Громадянське виховання ідей дошкільного віку на засадах використання проєктної технології. *Педагогічка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Т.1, 74, 139–143.

150. Романовська М. Б. (2007). Метод проєктів у навчальному процесі. Х.: Веста, Ранок.

151. Савінова Н. М. (2013). *Теорія практика корекції мовленнєвої діяльності у дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення*. (Автореф. дис. доктора пед. наук). Київ.

152. Савінова Н.М. Методологічні основи корекції мовлення дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія: Педагогіка і психологія. Вип. 36, Ч.1. Ялта: РВНЗ Кримський гуманітарний університет, 165–173.

153. Свириденко Я. Д. (2023). Формування соціальної компетентності дошкільників засобами сюжетно-рольових ігор. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі : зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Гнізділової, відпов. ред. Н. В. Ковалевська*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, Вип. 7, 203–209.

154. Семчук С. І. (2010). *Особливості впливу засобів масової інформації на соціалізацію дітей дошкільного віку*. (Автореф. дис. кандидата пед. наук). Одеса.
155. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. (2012). *Вікова психологія : навч. посіб.* К.: Центр учбової літератури.
156. Сисоєва С. О. (2002). Особистісно-орієнтовані педагогічні технології: метод проектів. *Неперервна професійна освіта: теорія і методика: наук.-метод. журнал*. Вип.1 (5). Київ.
157. Сіренко А. Є. (2017). *Формування у старших дошкільників впевненості в собі у груповій діяльності*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
158. Словник іншомовних слів (2000). / уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. К.: Наукова думка.
159. Словник української мови: у 11 т. (1970–1980). АН УРСР; Інститут мовознавства / за ред. І. К. Білодіда. Т. 4, Т. 8, Т.9. Київ : Наукова думка.
160. Смагіна Т. М. (2007). *Формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання правознавства*. (Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання»). Київ.
161. Смолюк, С. (2022). Сутнісний аналіз поняття «міжособистісної взаємодії» вихователя закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 118–122.
162. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ : монографія (2018). / Н. Гавриш, О. Рейпольська та ін.; за заг.ред. О. Рейпольської. Кропивницький: Імекс-ЛТД.
163. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія (2008). / За заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. К.: Центр учбової літератури.
164. Соціологія: словник термінів і понять (2006). / упоряд.: Біленький Є. А. та ін.; за заг. ред. Біленького Є. А. і Козловця М. А. Київ: Кондор.
165. Султанова Н.В., Рогальська-Яблонська І.П. Формування

соціальної компетентності дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивної освіти. *Вісник науки та освіти*, Випуск № 6 (36). 2025. С. 1457-1470.

166. Супрун М. О. (2005). Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець XIX – перша половина XX ст..) монографія. К.: Вид ПАЛИВОДА А.В.

167. Тадеуш О.М. Метод проектів як форма продуктивного навчання студентів. Відновлено з: [http:// enpuir.npu.edu.ua > bitstream > Tadeush](http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/Tadeush)

168. Тарабасова Л. Г. (2016). Виховуємо соціально компетентного дошкільника. Дніпропетровськ.

169. Татяничкова І. (2015). *Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку*. (Дис. доктора пед.наук). Київ.

170. Тафінцева С. (2022). Емоційний розвиток дітей у психологічній практиці: організаційно-методичні аспекти. *Наукові праці МАУП. Психологія*, 2 (55), 39–44.

171. Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах. Монографія (2019). / В. М.Аніщенко, М. В.Артюшина, Т. М.Герлянд, Н. В. Кулалаєва, Г. М.Романова, М. М.Шимановський, та ін..; за заг. Ред. Н. В. Кулалаєвої. Житомир: «Полісся».

172. Тесленко С.О. (2021). *Національно-патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-мовленнєвої діяльності*. (Дис.... канд. пед. наук). Одеса, 2021.

173. Тесленко С.О. Інтеграція різних видів художньо-мовленнєвої діяльності у вихованні національно-патріотичної особистості старшого дошкільника. *Інноваційна педагогіка: наук. журнал*. 30. 2. 151-154.

174. Токаренко Н. М. (2012). Метод проектів як ефективний засіб організації розвивально-пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. Відновлено з: http://poippo.pl.ua/otmz/kruglyj_stol/3.pdf.

175. Трифонова О. С. (2013). *Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Одеса.

176. Трифонова О. С. Педагогічне коригування мовлення дітей середнього дошкільного віку в комунікативно-ігровій діяльності. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 4 (44). С. 1471–1479.

177. Трофименко Л. І. (2018). *Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями*. (Електронний ресурс). Відновлено з: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713055/1/Стаття_Трофименко.pdf

178. Трофименко Л. І. (2015). *Корекційна робота з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: Навчально-методичний посібник*. (Електронний ресурс). Відновлено з: <https://lib.iitta.gov.ua/8725/>

179. Трофименко Л. І. (2013). *Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс*. (Електронний ресурс). Відновлено з: <https://lib.iitta.gov.ua/10502/>

180. Трофименко Л. І. (2014). *Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: навчально-методичний посібник*. (Електронний ресурс). Відновлено з: <http://lib.iitta.gov.ua/8723/>

181. Уйсімбаєва М. (2014). Проектна діяльність: теоретичні аспекти. *Витоки педагогічної майстерності*. Випуск 13, 258–263.

182. Управління проектами в закладах освіти: наук.-методичний посібник (2007). / за ред. Л. А. Онищук, О. В. Онопрієнко, О. О. Клокуна, Л. В. Корякіної, Л. Л. Шаргородської. Київ.: Фонд юрнауки АПС.

183. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ: монографія (2015). / за ред. О. Рейпольської. Харків: Мадрид.

184. Чепіль М. М., Дудник Н. З. (2012). *Проектні технології*. Київ : Академвидав.

185. Шахрай В. М. (2008). Громадянська компетентність особистості як проблема сучасного суспільства. *Політика*, 4, 123–134.
186. Шевцова О. А. (2009). Організація пізнавальної діяльності в ДНЗ. Харків: Основа.
187. Шеремет М. К. (2010). *Логопедія*. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене. За ред. М. К. Шеремет. К.: Видавничий дім «Слово».
188. Шкребтієнко Л. П. (2019). *Виховання патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку засобами художньої літератури*. (Дис... канд. пед. наук). Одеса.
189. Шкребтієнко Л. П. (2010). Провідна роль казки у процесі виховання патріотичних почуттів старших дошкільників. *Вісник Київського інституту бізнесу і технологій*. №1. (14). 155-157.
190. Якимчук Г. В. (2016). Співвідношення мовленнєвого та інтелектуального розвитку у дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Збірник наукових праць Проблеми сучасної психології*. Випуск 33, 613–624.
191. Ящук С. М. (2004). Розвиток творчого потенціалу учнів у процесі проектно-технологічної діяльності. *Рідна школа*. 4, 9–11.
192. Adams C. (2008). Intervention for children with pragmatic language impairments. *Understanding Developmental Language Disorders*. Hove and New York: Psychology Press, 189–204.
193. Archibald L. Gathercole S. E. (2006). Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal of language and Communication Disorders*. 41, 675–693.
194. Baird G. (2006). Assessment and investigation of children with developmental language disorder. *Understanding Developmental Language Disorders*. Hove and New York: Psychology Press, 1–22.
195. Banai K. (2010). Communication Disorders: Auditory Processing Disorders. In JH Stone, M Blouin *International Encyclopedia of Rehabilitation*.

Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange (CIRRIE), 64–76.

196. Beitchman J. H., Brownlie E. B., Inglis J., Wild J., Ferguson B., Schachter D. (1996). Seven year follow-up of speech/language impaired and control children: psychiatric outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. V. 37,. 961–970.

197. Bishop D. V. M., Carlyon R. P., Deeks J. M., SBishop. J. (1999). Auditory temporal processing impairment: neither necessary nor sufficient for causing language impairment in children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. V. 42, 1295–1310.

198. Bishop D. V. M., Norbury C. F. (2008). Speech and language disorders. *Putter's Child and Adolescent Psychiatry*. Oxford: Blackwell, 782–801.

199. Bishop D. V. M. (2006). What causes Specific Language Impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*. V. 15, 217–221.

200. Bishop D. V. M., Hayiou-Thomas M. E. (2008). Heritability of specific language impairment depends on diagnostic criteria. *Genes Brain and Behavior*. V. 7, 365–372.

201. Canale M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. *Language and Communication*. London : Longman, 2–27.

202. Clegg J., Hollis C., Mawhood L., Rutter M. (2004). Developmental language disorders: a follow up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, V. 46 (2), 128–149.

203. Conti-Ramsden G., Botting N. (1999). Classification of children with specific language impairment: longitudinal considerations. *Journal of Speech Language & Hearing Research*. V. 42 (5), 195–204.

204. Coplan G. (1995). Normal speech language development. *Pediatrics in Review*. 3, 9–100.

205. Crichton S. (2013). Understanding, identifying and supporting speech, language and communication needs in children. *Community Pract.* V. 2. 35–46.
206. Dale P. S., Price T. S., Bishop D. V. M., Plomin R. (2003). Outcomes of early language delay: I. Predicting persistent and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of Speech Language & Hearing Research.* V. 46, 544–560.
207. Durkheim E. (1894). *Les Regles de la methode sociologique*. Paris: Les Presses universitaires de France. Retrieved from: https://philosophie.universite.tours/documents/1894_Emile_Durkheim.pdf
208. Denham S. A., Zoller D., & Couchoud E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology.* 30, 6. 928–936.
209. Edwards, C. P. (1986) *Promoting social and moral development in young children: Creative approach for the classroom*. N. Y. London.
210. Erikson E. (1982). *Life cycle complited*. N.-Y.; London: Norton and Co.
211. Felsenfeld S., DeFries J. C., Plomin R., Fulker D. [Eds.] (1994). Developmental speech and language disorder. *Nature and Nurture During Middle Childhood*. Oxford, UK, 102–119.
212. Freud A. (1965). *Normality and Pathology in Childhood: Assessments of Development*. N.-Y.
213. Giddings G. (1897). The Theory of Socialization. 8. P. 22.
214. Gumperz J. (1984). Communicative Comptence Revisisted. *Meaning, Form and Use in Context : Linguistic Applications*. Cambridge: Univ. Press, 278–289.
215. Harris P. L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Exp. Child Psychol.* 36, 1–20.
216. Halberstadt A. G., Denham S. A., & Dunsmore J. C. (2001). Affective socialcompetence. *Social Development.* 10 (1), 79–119.

217. Harre Rom (1993). Social being, second edition. Oxford.
218. Hutmacher W. (1996). Key competencies for Europe. *Report of the Symposium Berne (Switzerland, 27 – 30 March, 1996) / Council for Cultural Cooperation (CdCC) a Secondary Education for Europe*. Strasburg, 11.
219. Kohlberg L., Krainer R. (1969). Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development. *Human Development*. 12.
220. Leonard L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA : MIT Press.
221. Light J., Drager K. (2007). AAC technologies for young children with complex communication needs: state of the science and future research directions. *Augment Altern Commun*. V. 23, 204–216.
222. Parsons T. (1977). *Social systems and the Evolution of Action Theory*. N.Y.
223. Piaget J., Inhelder B. (1971). *The psychology of the child*. London.
224. Pfingsten U., Hintsch R. (1991). Groppentraining sozialer Kompetenzen. Weinheim : Psychologie Verlag Union.. 28–134.
225. Rogalska-Yablonska I., Melnyk N., Tsvietkova H., Dovdnia S., Malysheva D. (2023). Preschoolers with general speech underdevelopment socialization practices in Ukrainian and Swedish preschool education instructions. *Revista de tecnologia de Informacion y Comunicacion en Educacion*. Volumen 17, 9.
226. Rogers K. (1976). *Communication and development: Critical perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage.
227. Scientific Collection «InterConf» (2022). With the Proceedings of the 11th International Scientific and Practical Conference «Scientific Research in XXI Century» (March 6-8, 2022). Ottawa, Canada: Methuen Publishing House
228. Wallon H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris, Armabdt Colin.

ДОДАТКИ

Додаток А

Перелік основних громадянських компетентностей (за Концепцією розвитку громадянської освіти в Україні)

- розуміння власної громадянської (державної), національної та культурної ідентичності, повага до інших культур та етносів;
- здатність берегти українські традиції та духовні цінності, володіти відповідними знаннями, вміннями та навичками, спроможність реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства;
- розуміння значення національної пам'яті та її впливу на суспільно-політичні процеси;
- знання європейських цінностей, зокрема принципів демократії, та здатність застосовувати їх у повсякденному житті; розуміння та сприйняття цінності прав та свобод людини, вміння відстоювати свої права та права інших; розуміння та сприйняття принципів рівності та недискримінації, поваги до гідності людини, толерантності, соціальної справедливості, доброчесності, вміння втілювати їх у власні моделі поведінки, здатність попереджувати та розв'язувати конфлікти;
- знання та розуміння державного устрою, державного управління у всіх сферах суспільного життя на всеукраїнському та місцевому рівні;
- знання механізмів участі у суспільному, суспільно-політичному та державному житті та вміння їх застосовувати разом з прийняттям рішень на всеукраїнському та місцевому рівні; відповідальне ставлення до своїх громадянських прав і обов'язків, пов'язаних з участю в суспільно-політичному житті;
- здатність формувати та аргументовано відстоювати власну позицію, поважаючи відмінні думки/позиції, якщо вони не порушують прав та гідності інших осіб; здатність критично аналізувати інформацію, розглядати питання з різних позицій, приймати обґрунтовані рішення;

- здатність до соціальної комунікації та вміння співпрацювати для розв'язання проблем спільнот різного рівня, зокрема шляхом волонтерської діяльності.

Малюнковий тест «Я та мій друг»

Дорослий пропонує дітям намалювати себе а потім свого друга. Усі запитання, репліки, витирання та доповнення до малюнка, а також час малювання фіксуються у протоколі.

Інтерпретація результатів ґрунтується на аналізі такої інформації:

- хто зображений;
- що він робить у цей момент, за словами автора;
- пропорційність фігури та особливості зображення окремих частин, розташування на папері;
- наявність або відсутність поряд фігур інших людей, зв'язок з ними або його відсутність;
- співвідношення в розмірах своєї фігури з фігурами інших людей;
- особливості фарбування та декорування;
- наявність додаткових аксесуарів;
- якість ліній;
- репліки під час малювання тощо.

При цьому слід урахувати таке символічне значення частин фігури.

Голова – символ інтелектуальної сфери, особливо лоб, відсутність якого може свідчити про свідоме ігнорування розумової сфери. Зображення на голові чого-небудь (наприклад, капелюха) являє собою символ захисної позиції по відношенню до зовнішнього світу. Співвідношення розмірів голови і тіла є співвідношенням між фізичним і духовним в людині.

Обличчя – символ сфери спілкування. Проблеми у сфері спілкування пов'язують з нечітким малюванням рис обличчя або їх відсутністю чи перекреслюванням. Обличчя у цьому випадку малюється останнім. Ретельне промальовування обличчя може свідчити про високу зацікавленість людини у самій собі.

Вуха – залежно від наявності – відкритість сприйняття чи настороженість у ставленні до навколишнього світу.

Очі – великі, з промальованими зіницями чи без них, заштриховані – символ страху та тривоги.

Рот – (якщо він відкритий) є ознакою вербальної агресії, особливо, якщо промальовані зуби.

Шия – контроль за своїми проявами, ступінь їх невимушеності, зв'язок між фізичним і духовним.

Руки – символ активності та спілкування. Розкинуті в боки – ознака товариськості, а сховані, притулені до тіла, у кишенях чи за спиною – ознака неприязні, замкнутості, незадоволеності своїм становищем. Довгі пальці з нігтями – ознака агресії. Тіло без рук – пасивність, можливі ускладнення у соціальній адаптації.

Тулуб – символ фізичної сили людини. Бажано співвіднести з реальною статурою досліджуваного. Якщо тендітна людина малює сильну, м'язисту людину, це може бути ознакою компенсації ідеального для неї фізичного зразка. Якщо фізично сильна людина малює тендітну, це може свідчити про асоціацію з певним досвідом з минулого. Фігура, особливо велика і чітко промальована, може свідчити про егоцентризм. Прикрашання фігури додатковими аксесуарами (бантами, браслетами тощо) свідчить про підвищену увагу до власної персони, іноді демонстративність.

Ноги – потреба опори, стійкості, спрямованості на практичну орієнтацію. Зображення стоп у профіль може бути ознакою стійкості, впевненості у собі. Спрямованість пальців стоп на глядача або їх відсутність може означати невпевненість.

На основі аналізу результатів можна висунути припущення про невротичну поведінку та почуття неповноцінності, якщо на малюнку буде зображена маленька фігурка, часто у нижній частині аркуша, із крихітними

ступнями, або фігура перебільшених розмірів. При цьому можливе надмірне штрихування, зображення темних хмар та затемненого сонця.

Почуття незахищеності може бути також виражене через малювання маленьких фігур, що скромно займають незначну частину аркуша, сам процес малювання при цьому позначається скутістю, обережністю.

*Додаток В***«Специфічні особливості у ситуації спілкування»**

Дорослим пропонувався набір тверджень щодо особливостей у ситуації спілкування дитини з однолітками з пропозицією відмітити їхні прояви.

1. У спілкуванні з однолітками не виявляє ініціативи.
2. Уникає активної участі у спільних з дітьми іграх.
3. Часто звертається зі скаргами на інших дітей до дорослого.
4. Рідко використовує вербальні засоби спілкування.
5. Не висловлює прохань про допомогу та не пропонує її.
6. Прагне уникати контактів з іншими дітьми, майже не має друзів.
7. Не вміє уникати конфліктів та самостійно залагоджувати їх.
8. Не слухає співрозмовника і не вміє вести діалог.
9. Не виявляє інтересу до участі у колективних видах діяльності.
10. Не вміє чітко висловлювати свої думки.

Оцінювання відбувається за загальною сумою балів, нарахованих для кожної дитини.

1-3 бали – дитина має незначні труднощі у ситуації спілкування з однолітками.

4-6- балів - дитина має часткові труднощі у ситуації спілкування з однолітками.

7-10 балів - дитина має серйозні труднощі у ситуації спілкування з однолітками.

Додаток Д

**Опитувальник «Характер проявів емпатійних реакцій
і поведінки у дітей».**

№	Характер проявів емпатійних реакцій і поведінки у дітей	Часто	Інколи	Ніколи
1	Виявляє інтерес до емоційної поведінки інших			
2	Спокійно, здалеку дивиться на дитину, яка переживає якийсь стан			
3	Підходить до дитини, яка щось переживає, спокійно дивиться на неї			
4	Намагається привернути увагу дорослого до емоційного стану іншої дитини			
5	Яскраво, емоційно реагує на стан іншого, заражується ним			
6	Реагує на переживання іншого, говорячи при цьому: «А я не плачу», «А в мене теж...»			
7	«Зображує» співчуття, дивлячись при цьому на дорослого, очікуючи від нього схвалення, підтримку			
8	Повідомляє дорослому, як пожалів, допоміг іншому			
9	Пропонує щось дитині, яка переживає негативний емоційний стан (іграшку, цукерку)			
10	Стає поряд з іншим, безпорадно дивиться на нього, на дорослого			
11	Виявляє співчуття лише на прохання дорослого (заспокоює, обіймає тощо)			
12	Активно залучається до ситуації, за власно. ініціативою допомагає			

Додаток Е

**Зміст роботи учасників освітнього процесу, які беруть участь у вихованні
та розвитку дітей дошкільного віку**

Спеціалісти	Завдання	Зміст роботи
1	2	3
Логопед	Проведення логопедичних занять та індивідуальної роботи з дітьми	Корекція мовленнєвого, комунікативного, когнітивного розвитку дитини; надання консультацій вихователям і батькам щодо соціально-особистісного становлення дитини та розвитку її мовлення, з питань організації мовленнєво-розвивального середовища, поради батькам з практичними матеріалами для занять з дітьми вдома
Психолог	Проведення бесід, консультацій, розробка та забезпечення батьків практичними матеріалами	Ознайомлює з особливостями розвитку і корекції емоційної і пізнавальної сфер, навичок соціальної перцепції і довільної регуляції поведінки дітей; пояснює причини стресових станів; дає рекомендації щодо необхідності формування соціальних уявлень розширення способів орієнтування дитини в соціальному просторі
Вихователь	Проведення консультацій, бесід	Ознайомлює з особливостями соціалізації дітей, з труднощами, які можуть її супроводжувати через наявні у мовленні порушення, з аспектами формування соціально-громадянської компетентності дитини, приділяє увагу розвитку емоційно-почуттєвої, соціально-особистісної, когнітивної та комунікативної сфер особистості дитини, її ознайомленню з суспільним довкіллям та

Продовження таблиці

		формуванню громадянських цінностей, реалізує індивідуальну освітню траєкторію дітей спільно з іншими суб'єктами освітнього процесу
Соціальний педагог	Проведення бесід, консультацій, розробка та забезпечення батьків практичними матеріалами	Педагогізація соціально-культурного середовища закладу дошкільної освіти та мікрорайону, забезпечення партнерської взаємодії дитини, родини з освітніми, соціокультурними закладами мікрорайону, надання рекомендацій батькам щодо оволодіння ними формами взаємодії з дітьми задля оптимізації дитячо-батьківських взаємин відповідно до запитів батьків та особливостей виховання в конкретній родині
Батьки дітей старшого дошкільного віку	Активна участь в різних формах спільної з дітьми діяльності, у тому числі в проєктній, в освітньому процесі закладу дошкільної освіти	Докладання зусиль для подолання наявних у проблем соціально-особистісному та мовленнєвому розвитку дитини з порушеннями мовлення, набуття практичних навичок спілкування та взаємодії з урахуванням характеру індивідуальних і типологічних порушень дитини, активна участь у проєктній діяльності для стимулювання мовленнєвої активності дітей та формування їхньої громадянської позиції

**План проблемного семінару «Виховуємо маленького громадянина
у проєктній діяльності»**

Теми	Форма заняття
1. Сучасні проблеми громадянського виховання дитини і завдання закладів дошкільної освіти щодо формування соціально-громадянської компетентності	Лекції з елементами бесіди «Громадянськість як цінність, як особистісна якість людини», «Важливість формування соціально-громадянської компетентності дитини в умовах війни та повоєнного розвитку держави»
2. Сутність, структура соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку	Лекція «Соціально-громадянська компетентність: сутність поняття, мета, зміст та принципи формування у дошкільників». Дискусія «Як формувати соціально-громадянську компетентність у дітей дошкільного віку».
3. Діагностика рівнів сформованості соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку	Інтерактивне заняття «Використання діагностичних методик у практиці роботи вихователя та логопеда»
4. Зміст та специфіка проєктної діяльності	Лекція «Проєктна діяльність та її роль у формуванні соціально-громадянської компетентності дитини», Дискусія «Як використовувати проєктну діяльність для формування соціально-громадянської компетентності дитини із загальним недорозвиненням мовлення»

Продовження таблиці

5. Реалізація корекційно-розвиткової роботи з формування соціально-громадянської компетентності дитини із загальним недорозвиненням мовлення	Інтерактивне заняття «Командна робота у реалізації корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками», Мозковий шурам «Складові мовленнєво-розвивального середовища логопедичних груп закладів дошкільної освіти»,
6. Організація діяльності команди фахівців та баїв дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в умовах закладу дошкільної освіти	Мала педагогічна рада «Правильна організація роботи – гарант успішності формування соціально-громадянської компетентності дитини».

Додаток 3

Характеристика особливостей патріотичного, громадянського та національного виховання (за Л. Шкребієнко).

Патріотичне виховання	Громадянське виховання	Національне виховання
Патріотизм – це любов і відданість Батьківщині, прагнення своїми діями служити її інтересам. Історичне джерело патріотизму – це формування зв'язків з рідною землею, рідною мовою, народними традиціями, звичаями та культурою. Головна мета полягає в тому, щоб через реалізацію системного і цілеспрямованого комплексу заходів, сприяти вихованню патріота України, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, демократичну, правову і соціальну державу, виявляти національну гідність, знати і цивілізовано	Посилення патріотичного виховання нерозривно пов'язане з трансформацією громадянської свідомості. Сутність громадянського виховання полягає у: забезпеченні прав людини, гідності та свободи як правових і соціальних цінностей; формуванні поваги до таких цінностей, як свобода, рівність, справедливість, чесність, відповідальність тощо; утвердженні поваги до Конституції України, державної символіки, державної мови; формуванні соціальної активності особистості – готовності до участі в процесах	Національне виховання визначається потребами суспільства у національних цінностях, суперечливими процесами входження особистості в соціальне життя, необхідності забезпечення єдності, наступності та послідовності виховних впливів різних соціальних інститутів. Головна мета національного виховання: передача підростаючому поколінню соціального досвіду, духовної культури народу, його національної ментальності, спорідненості світогляду і на цій основі формування особистісних рис

Продовження таблиці

відстоювати свої громадянські права та виконувати обов'язки, сприяти громадянському миру і злагоді в суспільстві, бути конкурентоспроможним, успішно реалізовуватися в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал, носій української національної культури.	державотворення, до виконання громадянського й конституційного обов'язку щодо відстоювання національних інтересів і незалежності держави, здатності до спільного життя та співпраці в громадянському суспільстві.	громадянина України, які передбачають національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову тощо. Національне виховання найбільш відповідає потребам відродження України. Воно однаково стосується як українця, так і представників інших народів, що проживають в Україні. Саме принцип етнізації виховного процесу і передбачає надання широких можливостей представникам усіх етносів для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності.
--	--	---

Додаток К

Тематика проєктів, які використовувалися у роботі з дітьми для формування їхньої соціально-громадянської компетентності

Проекти соціального спрямування: «Дитина у спілкуванні з дорослими», «Я у світі людей», «Діти і дорослі: ми – різні і однакові», «Тепло батьківського дому»; «Щаслива родина – щаслива дитина», «Подорожуємо нашим містом», «Земля – наш спільний дім»,

Проекти громадянського спрямування: «Я – громадянин України», «Моя Україна – моя гордість», «Права маленького громадянина» (право на громадянство, на захист від експлуатації, від виконання роботи, яка шкодить здоров'ю, право брати участь у житті суспільства)» «Усі діти – різні, але мають однакові права», «Моя країна - Україна», «Наші воїни-захисники», «Родина, родина – це вся Україна», «Українська вишиваночка та її рослинні символи», «Захистіть мене від зла, бо дитина я мала».

Проекти екологічного спрямування: «Бережемо природу разом», «Екологія родини – здоров'я дитини»; «Про природу дбаємо – птахам допомагаємо», «Збираємо секрети міцного здоров'я у скарбничку».

Проекти інформаційно-комунікаційного спрямування: «Комп'ютер і діти: безпечне користування», «Трикутник успіху»; «Комп'ютер і родина», «Безпечна подорож в Інтернеті».

Творчі проєкти: «Родинний театр у дитсадку», «Театр моди», «Розкриваємо дітям казковий світ театру»; «Різнобарвна моя Україна»; «Створюємо мультфільми разом», «Сімейні відеофільми», «Діти-наші гарні квіти»; «Мистецтво чарівного балету», «Ми це добре вміємо і батьків навчаємо» (виготовлення ляльок зі шкарпеток); «Створення альбомів»: «Наша дружна родина», «У нашій сім'ї зростає дитина», «Як ми відпочиваємо», «Наша сім'я – на Святі вишиванки», «Наші трудові перемоги», «Традиції нашої родини».

*Додаток Л***Українські авторські казки (А. Карнаухова)****Двоє мишенят**

Жили собі двоє мишенят Бім і Бом у своїх невеликих чепурненьких будиночках. Але якось знявся сильний вітер і зруйнував будиночок Біма. Засумував Бім, де йому тепер жити? Побачив Бом, що трапилося і сказав Біму: «Не сумуй, ми збудуємо тобі новий будиночок, а поки що поживи у мене». Бом привів Біма до свого будиночка, напоїв гарячим чаєм, вклав у ліжечко. Наступного дня вони удвох почали будувати новий будиночок.

Про Чарівника

Давно в далекій країні було зачароване місто. У цьому місці не світило сонечко. не цвіли квіти. Діти часто сварилися і плакали, мами не говорили їм ніжних, добрих, лагідних слів. Але одного разу в місто на повітряній кульці прилетів чарівник. Він був дуже ввічливим. Ідучи вулицями міста він говорив усім чарівні слова. І від цих слів усе навколо змінювалося.

Казка про жабку

Жила на березі лісового озера жабка, вона була зелена-презелена. Дивлячись в озеро на своє зображення, вона з сумом говорила: «Яка я негарна, ніхто зі мною не грається, усі зайняті своїми справами». Якось мешканці лісу організували бал і запросили жабку. – «Що ж я одягну?» - засумувала жабка, їй дуже хотілося повеселитися з друзями. Дізналися про її біду друзі: їжачок і бджілки та вирішили допомогти. Їжачок пошив своїми голочками із яскравих пелюсточок квітів гарну сукню, а веселі бджілки, зробили із крапельок роси блискуче намисто. Задоволена жабка танцювала на балу і думала як добре, що у неї є справжні друзі.

Доброта

Жив собі маленький хлопчик. Одного разу він запитав у мами: «Що таке доброта?».

«Ти ще маленький, підростеш - знатимеш», - сказала мама.

Але хлопчик був дуже нетерплячий, він хотів швидко про все дізнатися. Тому він вирішив запитати ще у кого-небудь. Неподалік від будиночка він побачив знайому дівчинку, яка намагалася зняти повітряну кульку, що зачепилася за гілку дерева.

- Допоможи мені, будь ласка, - попросила дівчинка.

- Мені ніколи, я хочу дізнатися, що таке доброта, - відповів хлопчик.

- А я знаю, що таке доброта, мені мама часто розповідає, про добрих людей.

- Розкажи мені, - попросив хлопчик.

- Зніми спочатку кульку, - відповіла дівчинка.

Хлопчик заліз на дерево і зняв кульку.

- Ось ти і зробив добре діло, це і є доброта.

- Так просто, - здивувався хлопчик.

Додаток М

Проект «Дитина у спілкуванні з людьми»

(за матеріалами І.Рогальської).

Проект: міжгруповий, творчий, короткотривалий.

Актуальність теми: проблема насилля над дитиною сьогодні є однією з найпроблемніших. У зв'язку з цим питання виховання у дітей навичок безпечної поведінки, здатності передбачати небезпечні ситуації та уміти (за можливості) уникати їх, а за необхідності – діяти, достатньо актуальні. Завдання дорослих – допомогти дітям навчитися безпечної поведінки у суспільному довіллі.

Учасники проекту: діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, батьки, вихователі, логопед, практичний психолог, педагоги додаткової дошкільної освіти.

Мета проекту: формувати у дітей старшого дошкільного віку навички безпечної поведінки у соціумі, у спілкуванні з різними людьми. Акцентувати увагу на потребі розумної обережності при спілкуванні з чужими людьми. Закріплювати знання про правила поведінки у різних життєвих ситуаціях.

Завдання проекту:

– дати дітям уявлення про чужих людей (ті, які дитині не знайомі), про те, що з ними треба поводитися обачливо, ввічливо, не вступати в розмову, без дозволу не виконувати пропозиції незнайомих людей, не розповідати про себе, про місце свого проживання та про свою сім'ю;

– продовжувати учити дітей, що спілкування з чужими людьми може бути небезпечним;

– вчити запобігати контактам із незнайомими людьми, у тому числі утримуватися від контактів із підлітками;

– продовжувати учити дітей правильно поводити себе у ситуації насильницької поведінки дорослого, щоб людям, які перебувають поруч, стало зрозуміло: це не дитяче вередування – над дитиною чиниться насилля;

- продовжувати учити правильно поводити себе у ситуації «один удома»;
- розвивати у дітей обережність, обачливість у спілкуванні з незнайомими людьми;
- стимулювати розвиток самостійності та відповідальності;
- розвивати пізнавальну активність, творчі здібності, мислення, фантазію, комунікативні навички;
- виховувати навички особистої безпеки.

Передбачуваний результат проєкту.

Діти повинні знати і розуміти, що може бути небезпечним у спілкуванні з незнайомими людьми.

1. Розуміти, що приємна зовнішність людини може не збігатися з її добрими намірами.
2. Уміти правильно поводити себе у різних небезпечних ситуаціях на вулиці та вдома, коли вони залишаються на самоті.
3. Уміти вчасно звернутися по допомогу, вести рольовий діалог з диспетчерами різних служб.
4. Володіти інформацією про себе.

Презентація проєкту.

8. Мотивація порушеної проблеми, її актуальність та важливість для дітей в умовах сьогодення.
9. Підбір методичної, науково-популярної і художньої літератури, ілюстративного матеріалу з проблеми.
10. Підбір матеріалів, іграшок, атрибутів для ігрової, театралізованої, образотворчої та продуктивної діяльності дітей
11. Складання перспективного плану заходів.

Основні напрями реалізації проєкту.

Розробка та проведення циклу занять та бесід:

Завдання проєкту:

- «Як поводитися з незнайомими людьми»;
- «Де сховалася небезпека»;
- «Небезпечні ситуації на вулиці»;
- «Якщо ти гуляєш сам»;
- «Один удома».

Ігрова діяльність:

- сюжетно-рольові ігри: «Магазин», «Вулиця».

Дидактичні ігри:

- «Так можна, а так – ні», «Виправ Незнайку», «Безпечно-небезпечно», «Свій-чужий», «Добре-погано», «Можна-неможна».

Пізнавальна діяльність:

- екскурсії по мікрорайону;
- робота з альбомами «Твоя безпека»;
- бесіда «Як діяти, коли тебе похвалили на вулиці», «Кому з дорослих можна довіряти»;
- моделювання ситуацій «Що ти робитимеш, якщо...» (заблукав, сам на автобусній зупинці, загубився в магазині, незнайомиць пропонує покататися на машині, пригощає жувальною гумкою, цукеркою, у дворі старші діти створили небезпечну ситуацію, у дворі до тебе підійшли підлітки і вимагають що-небудь, хтось дзвонить у двері, за дверима незнайомиць);
- вправа «Оціни вчинок»;
- тренінги за темою «Один дома», «Я заблукав», «До мене підійшов незнайомиць».

Конструювання:

- навчання дітей орієнтуватися за схемами: «Мій двір», «Вулиці нашого міста».

Розвиток мови:

- складання творчих розповідей «Пригоди хлопчика у великому місті»;
- навчання дітей вести рольовий діалог із диспетчерами різних служб;

– створення «Книги про добрих героїв» та «Книги злючки-закарлючки».

Ознайомлення з художньою літературою:

– читання і обговорення ситуації за оповіданням В. Волкова «Ввічливий дядечко», казок Ш. Перро «Попелюшка».

Театралізована діяльність:

– інсценування та драматизація: «Казка про розумне мишеня», «Казка про дурне мишеня» С. Маршака, «Один вдома».

Образотворча діяльність:

– малювання на тему: «Свої та чужі люди», «Ми – друзі».

Продуктивна діяльність

– придумування символів хорошого і поганого.

Фізичний розвиток:

– рухливі ігри: «Куди бігти, коли тебе доганяють», «Футбол», «Упіймай м'яча».

Робота з батьками:

– бесіди з батьками про важливість проблеми виховання у дітей навичок безпечної поведінки у довкіллі;

– консультація для батьків «Особиста безпека Вашої дитини»;

– папка-пересувка «Безпека вашої дитини»;

– семінар-практикум «Навчимо дитину діяти правильно»;

– виготовлення атрибутів та костюмів для театралізованої діяльності.

Додаток Н

ДОВІДКИ
про впровадження результатів та матеріалів дослідження



УКРАЇНА
БАРСЬКА МІСЬКА РАДА
БАРСЬКИЙ ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ № 7 «КАЗКА»
23000 вул. Трудова 26, м. Бар, Вінницька обл. [ел.адресaskazkabar07@ukr.net](mailto:sl.adrecaskazkabar07@ukr.net)

БЗЗ Віс 15.02.25р.

ЄДРПОУ:34918567

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Малишевої Дар'ї Романівни з теми
«Формування соціально-громадянської компетентності старших дошкільників
із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності»
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Матеріали дисертаційної роботи Малишевої Дар'ї Романівни, присвяченої проблемі формування соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності впродовж 2023-2025 років використовувалися в освітньому процесі закладу дошкільної освіти № 7 «Казка» міста Бар.

Малишева Д.Р. розробила методичне забезпечення процесу формування соціально-громадянської компетентності старших дошкільників, які мають порушення мовлення, та спільно з вихователями, батьками, психологом та логопедом впроваджувала в освітній процес закладу дошкільної освіти ефективну систему корекційно-розвиткової роботи. Завдяки партнерській взаємодії логопеда з вихователями, психологом і батьками дітей старшого дошкільного віку вдалося забезпечити суб'єкт-суб'єктні взаємини між ними та продуктивне спілкування, що було обов'язковою умовою для формування соціально-громадянської компетентності дошкільників на засадах особистісно

зорієнтованої взаємодії. Завдяки цьому зусилля дошкільних педагогів, практичного психолога, логопеда та батьків спрямовувалися на формування у дітей базових понять про Батьківщину, громадянство, державу, уявлень про суспільне довкілля, про життя людей в суспільстві, розширення знань про суспільні правила та норми моральної поведінки, їх значення, відтворення соціальних стосунків в ігровій формі, корекцію мовленнєвих та поведінкових порушень, нестійкого емоційного стану, вдосконалення навичок культури спілкування, що сприяло підвищенню рівня соціально-громадянської компетентності дітей.

Матеріали дисертаційної роботи Малишевої Д.Р. рекомендуємо для використання у педагогічному процесі закладів дошкільної освіти.

Директор Барського закладу дошкільної
освіти №7 «Казка»



Галина Кушта



**ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (ЯСЛА-САДОК) КОМБІНОВАНОГО
ТИПУ №9 «СОНЕЧКО» ПЕРЕЯСЛАВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ**

вул. Гімназійна 13, м.Переяслав, Бориспільський район, Київська обл., 08400
тел. (04567) 5-45-23, e-mail: dnzsone4ko@ukr.net Код ЄДРПОУ 24218502

Ночі в д. 20.08.2025р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Малишевої Дар'ї Романівни з теми

**«Формування соціально-громадянської компетентності старших
дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній
діяльності»**

спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2024–2025 років у закладі дошкільної освіти № 9 «Сонечко» міста Переяслав здійснювалося впровадження результатів експериментального дослідження Малишевої Д.Р. з теми «Формування соціально-громадянської компетентності у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності». Протягом цих років тривала робота з вихователями, логопедами, дітьми старшого дошкільного віку та їхніми батьками, у ході якої було реалізовано педагогічні умови, ефективні для підвищення рівня сформованості соціально-громадянської компетентності старших дошкільників, які мають порушення мовлення. Організація в групах закладу дошкільної освіти особистісно зорієнтованого процесу у комплексі з корекційно-розвитковою роботою сприяло задоволенню соціально-освітніх потреб дітей із порушеннями мовлення, а використання усіма суб'єктами закладу дошкільної освіти ресурсів мовленнєво-розвивального середовища для особистісного і соціального розвитку таких дітей дало свої позитивні результати.

Вважаємо, що результати дослідження Малишевої Д.Р. є актуальними і ефективними для соціалізації дітей із порушеннями мовлення і заслуговують впровадження з освітній процес інших закладів дошкільної освіти.

Директор ЗДО



Надія ОВСІЄНКО



Черкаська міська рада

**ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КОМБІНОВАНОГО ТИПУ (ЯСЛА-САДОК) № 31
«КАЛИНКА» ЧЕРКАСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ**

18036, м. Черкаси, вул. Митницька, 59, тел./факс (0472) 63-08-83,
Web: dnz31kalinka.at.ua, e-mail: dnz31@ukr.net, код ЄДРПОУ 24356411

Від 20.08.2025 р. № 32

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи

Малишевої Дар'ї Романівни

з теми:

«Формування соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності»
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2023–2025 років у педагогічному процесі закладу дошкільної освіти комбінованого типу (ясла-садок) № 31 «Калинка» міста Черкаси використовувалися матеріали дослідницько-експериментальної роботи Малишевої Д. Р., присвяченої проблемі формування соціально-громадянської компетентності у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Експериментальною роботою було охоплено дітей старшого дошкільного віку та їхніх батьків, а також вихователів, практичного психолога та вчителя-логопеда. Робота з дітьми реалізовувалася за трьома блоками корекційно-розвиткової програми: «Я та мій власний світ», «Я та інші люди», «Я у світі людей». Під час реалізації програми основну увагу звертали на розвиток емоційно-особистісної сфери дітей, вербальних і невербальних способів вираження емоційних станів, розуміння станів інших і уміння адекватно реагувати на різноманітні ситуації; у дітей розвивали відчуття приналежності до групи, потреби у спілкуванні з однолітками і дорослими, формували уміння вибудовувати стратегії мовленнєвої поведінки в уявних ситуаціях взаємодії, позитивне ставлення до однолітків, виробляли вербальні та невербальні моделі правильної поведінки в конфліктних ситуаціях.

Організація роботи з вихователями і вчителями-логопедами сприяла підвищенню їхньої фахової компетентності з питань організації мовленнєво-розвивального середовища логопедичних груп закладів дошкільної освіти, стратегії соціалізації дітей із мовленнєвими порушеннями та формування їхньої соціально-громадянської компетентності у проєктній діяльності. Матеріали дослідницько-експериментальної роботи викликали інтерес у дошкільних працівників і можуть бути рекомендовані для широкого впровадження.

Директор



Оксана ЛУКАШ

№ 36 від 12.08.25р

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Малишевої Дар'ї Романівни з теми

«Формування соціально-громадянської компетентності старших дошкільників
із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності»
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Видана Малишевій Дар'ї Романівні в тому, що вона впродовж 2022–2024 років у закладі дошкільної освіти № «12» міста Умані Черкаської області проводила експериментальне дослідження з теми «Формування соціально-громадянської компетентності у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності», спрямоване на виявлення рівня соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Протягом цих років тривала робота з вихователями, логопедами, дітьми старшого дошкільного віку та їхніми батьками, у ході якої було реалізовано ефективні педагогічні умови для підвищення рівня сформованості соціально-громадянської компетентності старших дошкільників, які мають порушення мовлення. Використання усіма суб'єктами освітнього середовища логопедичних груп закладу дошкільної освіти ресурсів мовленнєво-розвивального середовища для особистісного і соціального розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення дало свої позитивні результати.

Запропонована та реалізована в логопедичних групах корекційно-розвиткова робота, яка охоплювала освітні проєкти різноманітного спрямування для формування соціально-громадянської компетентності дітей, а також бесіди-роздуми, ігри-мандрівки, морально-етичні бесіди, дидактичні ігри, проблемні виховні ситуації викликають інтерес практиків та визначаються ними як ефективні і можуть бути рекомендовані для впровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти для роботи з дітьми з порушеннями мовлення.

Завідувач
Дошкільного навчального
закладу ясла-садок
комбінованого типу №12 м. Умань



Алла ВАЩЕНКО



ХМЕЛЬНИЦЬКА МІСЬКА РАДА
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ №30 «ЖУРАВЛИК»
ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ
 вул. Володимирська 40, м. Хмельницький, Хмельницька область 29000
 тел. (0382) 76-26-97 E-mail: dnzkhm30@ukr.net код ЄДРПОУ 33761178
 від 20.08.2025 р. № 01-27/25

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
 Малишевої Дар'ї Романівни з теми
 «Формування соціально-громадянської компетентності старших
 дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності»
 зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2023–2025 років в освітньому процесі закладу дошкільної освіти № 30 «Журавлик» міста Хмельницький використовувалися матеріали дисертаційної роботи Малишевої Д. Р., присвячені проблемі формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення.

Упроваджена в освітній процес закладу дошкільної освіти експериментальна корекційно-розвиткова робота за трьома блоками «Я та мій власний світ», «Я та інші люди», «Я у світі людей» проводилася системно та засвідчила свою ефективність. При цьому найбільш дієвим вважаємо її реалізацію на засадах використання можливостей проєктної діяльності, яка сприяє особистісному та соціальному становленню дітей дошкільного віку, а також ефективному формуванню їхньої соціально-громадянської компетентності. Малишевою Д. Р. було розроблено проєкти різноманітного спрямування з актуальних для дошкільників тем, спрямованих на задоволення соціально-освітніх потреб дітей із загальним недорозвиненням мовлення, орієнтованих на актуальне дослідження дітьми довколишньої дійсності у проєктній формі та їхню комунікативну взаємодію.

Також проводилася науково-методична робота з дошкільними педагогами, логопедом та психологом, зокрема, проводилися семінари, інтерактивні заняття та майстер-класи з метою актуалізації знань вихователів і логопедів з питань формування у дітей старшого дошкільного віку соціально-громадянської компетентності. Матеріали дослідницько-експериментальної роботи викликали інтерес у дошкільних працівників і можуть бути рекомендовані для використання в освітньому процесі інших дошкільних установ.

Директор Хмельницького закладу
 дошкільної освіти № 30 «Журавлик»
 Хмельницької міської ради
 Хмельницької області



Валентина СОБКО



Україна
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
(дитячий садок)
СПЕЦІАЛЬНОГО ТИПУ № 29 „ЛАСТІВКА”
ЧЕРКАСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ДНЗ «Ластівка»

б-р Шевченка, 176, м. Черкаси, 18000, тел. (0472) 37-22-36
E-mail: dnz29@ukr.net, код ЄДРПОУ 24353022

Від «12» серпня 2025 № 81

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи

Малишевої Дар'ї Романівни

з теми

«Формування соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності»

зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

У педагогічному процесі закладу дошкільної освіти № 29 «Ластівка» м. Черкаси протягом 2023–2025 рр. здійснювалася реалізація розробленої Малишевою Д.Р. корекційно-розвиткової програми, спрямованої на формування соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності. Під час її реалізації здійснювалося збагачення словника дітей соціально-громадянською лексикою та його активізація, засвоєння основних елементів національної культури, усвідомлення себе частиною нації; формування у дітей базових понять про Батьківщину, громадянство, державу, уявлень про життя людей в суспільстві та громадянських якостей, розширення знань про суспільні правила та норми моральної поведінки, їх значення, відтворення соціальних стосунків в ігровій формі, вдосконалення навичок культури спілкування; формування навичок граматичного структурування; розвиток мовлення дітей і формування уявлень про соціально-етичні норми і правила взаємодії з іншими людьми, формування навичок перенесення засвоєних соціальних уявлень у сферу міжособистісного спілкування; формування у дітей умінь узгоджувати власні рольові дії і репліки щодо дій інших дітей, розуміння необхідності дотримання правил для спільної життєдіяльності.

Розроблені Д.Р.Малишевою матеріали дослідницько-експериментальної роботи з формування соціально-громадянської компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення у проєктній діяльності викликали схвалення і можуть бути рекомендовані для використання в освітньому процесі інших дошкільних установ.

Завідувач

Лілія ЄРМОЛЕНКО

