

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

**на тему: «РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ
КОМУНІКАЦІЇ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0122-з-дн
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта»
А. О. Матвієнко

Керівник: старший викладач кафедри дошкільної та
початкової освіти, к. психол. н. _____ М. О. Желтова

Рецензент: старший викладач кафедри дошкільної та
початкової освіти, доцент, к. пед. н. ____ С. В. Сиваш

Запоріжжя
2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ ЗАПОРІЗЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної та початкової освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 012 «Дошкільна освіта»
Освітньо-професійна програма 012 «Дошкільна освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____

«_____» _____ 2023 року

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Матвієнко Аліні Олександрівні

- 1. Тема роботи:** «Розвиток соціальних компетентностей дітей старшого дошкільного віку засобами альтернативної комунікації», керівник роботи Желтова Марина Олександрівна, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, кандидат психологічних наук затверджені наказом ЗНУ від 26 вересня 2023 року №1505-с
- 2. Строк подання студентом роботи:** 20 лютого 2024 року
- 3. Вихідні дані роботи:** теоретично обґрунтовано та емпірично досліджено проблеми розвитку соціальних компетентностей дітей старшого дошкільного віку засобами альтернативної комунікації.
- 4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити):** основні теоретичні відомості; матеріали та методи дослідження; результати та їх обговорення; висновки.
- 5. Перелік графічного матеріалу:** 15 таблиць, 6 рисунків та 6 додатків.
- 6. Консультанти розділів роботи**

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Желтова М. О.	02.04.2023	11.05.2023
Розділ 1	Желтова М. О.	05.05.2023	19.06.2023
Розділ 2	Желтова М. О.	13.06.2023	15.09.2023
Висновки	Желтова М. О.	21.09.2023	25.11.2023
Додатки	Желтова М. О.	02.04.2023	11.05.2023

- 7. Дата видачі завдання:** 02.02.2023 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів дипломного проекту (роботи)	Термін виконання етапів роботи	Примітка
1	Узгодження теми та затвердження завдання кваліфікаційної роботи	Лютий 2023	виконано
2	Збір матеріалу та вивчення літературних джерел кваліфікаційної роботи	Квітень 2023	виконано
3	Затвердження теми	Травень 2023	виконано
4	Складання змісту	Травень 2023	виконано
5	Виконання першого розділу	Червень 2023	виконано
6	Виконання другого розділу	Вересень 2023	виконано
7	Формування висновків	Жовтень 2023	виконано
8	Перевірка роботи керівником	Листопад 2023	виконано
9	Оформлення кваліфікаційної роботи	Листопад 2023	виконано
10	Нормоконтроль та перевірка на запозичення	Грудень 2023	виконано
11	Подання роботи на кафедру	Лютий 2024	виконано
12	Одержання відгуку та рецензії	Лютий 2024	виконано
13	Захист дипломної роботи	Березень 2023	

Студент _____ Матвієнко А. О.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____ Желтова М. О.
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Турбар Т. В.
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 84 с., 16 таблиць, 6 рисунків, 56 джерел, 5 додатків.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови розвитку соціальних компетентностей дітей старшого дошкільного віку засобами альтернативної комунікації.

Об'єкт дослідження: розвиток соціальних компетентностей дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування соціальних компетентностей дітей старшого дошкільного віку засобами альтернативної комунікації.

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичний аналіз проблеми формування та розвитку соціальних компетентностей дітей старшого дошкільного віку.

Обґрунтовано та експериментально доведено можливість розвитку соціальних компетентностей засобами альтернативної комунікації.

Розроблена і впроваджена в навчальний процес система вправ щодо розвитку соціальних компетентностей, яка може використовуватись вихователями дошкільних навчальних закладів та в процесі підготовки майбутніх вихователів до роботи із розвитку соціальних компетентностей дошкільників засобами альтернативної комунікації в навчальних закладах освіти.

Галузь використання: заклади освіти.

СОЦІАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ, СТАРШИЙ ДОШКІЛЬНИЙ ВІК,
ЗАСОБИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ,
ДОШКІЛЬНА ОСВІТА, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ

SUMMARY

Matviienko A. O. Development of Social Competence of Older Preschool Children by Means of Alternative Communication

The scientific work is devoted to the theoretical analysis and experimental study of the problem of the formation of social competence in preschoolers by means of alternative communication. The topicality of the research is ensured by necessity argumentation and experimental testing of pedagogical conditions development of social competence in preschoolers by means of alternative communication. Which is expressed in their socialization, educational motives, adaptation to new living conditions, positive attitude to the social environment and regulation of joint activities and norms of behavior. The importance of this problem is defined in the Basic Component of Preschool Education and the Laws of Ukraine “On Preschool Education”.

The aim to theoretically substantiate and experimentally verify the pedagogical conditions for the development of social competences of older preschool children by means of alternative communication.

The object of the study: the development of social competences of older preschool children.

The subject of the study: pedagogical conditions for the formation of social competences of children of older preschool age by means of alternative communication.

The tasks of the research are:

- 1) consider social competence as a psychological and pedagogical phenomenon;
- 2) to find out the peculiarities of the development of social competences in older preschool age;
- 3) to reveal the means of alternative communication as a space for the development of social competences in children of preschoolers.

4) to investigate the state of formation of social competence in children of older preschool age;

5) to determine the pedagogical conditions for the development of social competence in children of older preschool age.

6) determine the results of experimental research.

The methods of the research: theoretical – analysis and synthesis, induction and deduction, modeling, comparison, classification, systematization, generalization, which made it possible to reveal the state of the research problem, to find out the content, structure and features of the formation of social competence of older preschoolers; empirical – study of pedagogical experience, observations, didactic games and exercises; projective methods; methods of processing research results - grouping, statistical methods of comparison and validation, quantitative and qualitative analysis of the obtained experimental data.

The scientific novelty and theoretical significance of the research: the essence of the concepts “social competence”, “alternative communication” was clarified; theoretical approaches to problem solving are systematized; organizational and pedagogical conditions for the formation of social competence of preschoolers; criterion, indicators and qualitative characteristics of the levels of social competence formation of preschooler children are defined.

The practical significance of research: diagnosis and analysis level of formation of social competence of older preschoolers. This made it possible to identify problems in the organization of the process of development of social competences, a program for the formation of social competence of preschoolers by means of alternative communication was developed; a set of classes for children, advice for parents, which can be used by students and teachers during the organization of the educational process in a preschool institution.

Key words: social competence, preschooler, means of alternative and additional communication, preschool education, pedagogical conditions.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ...	12
1.1. Соціальна компетентність як психолого-педагогічний феномен.....	12
1.2. Особливості розвитку соціальних компетентностей у старшому дошкільному віці.....	22
1.3. Засоби альтернативної комунікації як простір розвитку соціальних компетентностей у дітей старшого дошкільного віку.....	32
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	45
2.1. Стан сформованості соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.....	45
2.2. Педагогічні умови розвитку соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.....	55
2.3. Результати дослідно-експериментального дослідження.....	68
ВИСНОВКИ.....	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	78
ДОДАТКИ.....	55

ВСТУП

Реформування системи освіти, що відбувається крок за кроком і має конструктивний характер, впливає на багато аспектів освітньої системи, включаючи організацію, методику та зміст навчання. У сучасній парадигмі освіти на перше місце виходить формування ключових компетенцій молодого покоління.

Завдання освіти сьогодні є не лише надати базові знання та навички, але й підготувати молодь до життя у складному сучасному світі, включаючи здатність досягати важливих цілей та вирішувати різні життєві завдання. При цьому проблема розвитку соціальної компетентності дітей є важливою соціальною та психолого-педагогічною проблемою, рішення якої стосується актуальних питань суспільства та освіти.

Актуальність дослідження на соціально-педагогічному рівні визначається тим, що соціальна стратегія держави, спрямована на створення умов для сталого розвитку нашого суспільства на основі більш ефективного використання та вдосконалення людського потенціалу, передбачає перехід на компетентнісну освіту. Рекомендації Ради Європи, орієнтовані на оновлення освіти, її наближення до запитів суспільства, безпосередньо стосуються розробки компетентнісного підходу в оцінці якості готовності до життя та конструктивної практичної діяльності випускників навчальних закладів різних рівнів, у тому числі й дошкільних навчальних закладів. Особливої актуальності це питання набуває щодо дітей з обмеженими освітніми потребами.

Більшості дітей освоєння процесу спілкування дається без будь-яких труднощів, але є чимала частина, яка не здатна використовувати мову для повноцінного спілкування. Одні з них зовсім не можуть говорити, мова інших недостатньо розвинена, щоб виконувати всі комунікативні функції. У цьому випадку є потреба звернутися до інших, альтернативних способів комунікації, які доповнюють або замінюють мовлення, тобто до альтернативної комунікації.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що в даний час активно ведеться розробка компетентнісного підходу в освіті, обґрунтовується вибір ключових компетенцій, досліджуються шляхи реалізації зазначеного підходу на практиці. Багато уваги цим питанням приділялося такими науковцями, як: А. Березовчук, Н. Бібік, М. Гончарова-Горянська, В. Кузьменко, С. Матвієнко, Н. Нечипорук, Т. Смагіна, Т. Шарапова.

Проблему соціальної компетенції в інклюзивному освітньому просторі досліджували С. Бойко, І. Ковальчук, В. Краузе, І. Куриленко, М. Павленко, Л. Шрамко та інші. Натомість проблема використання альтернативних засобів комунікації досліджувалася лише окремими науковцями, такими, як: О. Кривоногова, Г. Усатенко, М. Чайка.

Водночас сучасні дослідження в галузі дошкільної педагогіки, які розкривають особливості соціалізації дошкільнят, науковий та практичний досвід педагогів із соціального розвитку дошкільнят дозволили виявити протиріччя: між необхідністю застосування сучасних засобів альтернативної комунікації для соціалізації дітей старшого дошкільного віку та неготовність педагогів дошкільних закладів застосовувати їх на практиці.

Саме тому метою дослідження обрано теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови розвитку соціальних компетентностей дітей старшого дошкільного віку засобами альтернативної комунікації. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні завдання:

1. Розглянути соціальну компетентність як психолого-педагогічний феномен.
2. З'ясувати особливості розвитку соціальних компетентностей у старшому дошкільному віці.
3. Розкрити засоби альтернативної комунікації як простір розвитку соціальних компетентностей у дітей старшого дошкільного віку.
4. Дослідити стан сформованості соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

5. Визначити педагогічні умови розвитку соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

Визначити результати дослідно-експериментального дослідження.

Об'єктом дослідження є розвиток соціальних компетентностей дітей старшого дошкільного віку.

Предметом дослідження є педагогічні умови формування соціальних компетентностей дітей старшого дошкільного віку засобами альтернативної комунікації.

В процесі дослідження використано систему методів, які націлені на досягнення поставленої мети та завдань дослідження. Серед них загальні методи наукового пізнання, зокрема діалектичний та логічний методи, історичний, формалізація та абстрагування, аналіз та синтез, дедукція та індукція, а також методи теоретичного дослідження, зокрема вивчення літературних джерел, архівних, нормативно-правових документів, які застосовувалися в процесі з'ясування теоретичних основ розвитку соціальних компетентностей у дітей старшого дошкільного віку. В процесі дослідно-експериментальної роботи з розвитку соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку було використано методи накопичення первинної інформації про стан досліджуваного явища, зокрема метод спостереження, порівняння та вимірювання, опитування, експеримент, а також метод статистичного аналізу, графічний та табличний методи.

Отримані результати розкривають нові аспекти діяльності вихователя та його асистента щодо формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами альтернативної комунікації в умовах інклюзивного навчання. Зокрема, виявлені ефективні засоби альтернативної комунікації, розроблені рекомендації для покращення взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. Розширено теоретичні знання про засоби альтернативної комунікації та їх використання для формування соціальної компетентності у дітей.

Теоретичне значення дослідження. Отримані результати вносять вагомий

внесок у розвиток теоретичних концепцій інклюзивної освіти. Дослідження дозволило поглибити розуміння механізмів формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку, розкривши нові аспекти їхньої взаємодії за допомогою засобів альтернативної комунікації.

Практичне значення дослідження. Результати дослідження можуть бути використані в роботі вихователів та їх асистентів в дошкільних закладах. Розроблені рекомендації можуть слугувати основою для покращення педагогічної практики та оптимізації діяльності вихователів у віртуальному навчальному середовищі, забезпечуючи формування соціальної компетенції.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Соціальна компетентність як психолого-педагогічний феномен

В останні роки в науці відбувається переосмислення та активний перегляд підходів до дітей, які виступають активними учасниками освітнього процесу. Сучасний погляд на дитину стає більш конкретним, відходячи від раніше характерної абстрактності.

На відміну від минулих підходів, дітям тепер приписується більше самостійності, визнаючи їхні можливості для розвитку та взаємодії з суспільством. З огляду на зміни у сприйнятті особистості звичайної дитини, з'являється потреба в більш глибокому дослідженні її взаємодії з навколишнім світом.

Сучасна наука прагне створити психолого-педагогічний базис для підготовки дітей до самостійного життя та праці, а також їх адаптації до суспільства. Процес соціальної взаємодії стає пріоритетним у соціалізації дитини, включаючи засвоєння соціально-культурного досвіду, трудових навичок, знань, поведінкових норм та загальнолюдських цінностей. В цьому контексті на особливу увагу заслуговує такий психолого-педагогічний феномен як «соціальна компетентність».

Спочатку термін «компетентність» використовувався переважно у контексті професійної діяльності, означаючи глибоке розуміння своєї професії та високий рівень майстерності. Однак з часом його застосування розширилося на багато аспектів людського життя.

Як справедливо зазначає М. Докторович, нині компетентність виходить за рамки чисто професійних навичок, стаючи ключовим поняттям не тільки в менеджменті, але й у психології, соціальній роботі, педагогіці, соціології та

філософії, що підкреслює її комплексний, інтегративний та міждисциплінарний характер [18, с. 144].

За своєю сутністю компетентність є багатогранною категорією, яка може відноситися як до індивідуума, так і до цілої соціальної групи. Вона включає в себе не тільки знання та досвід, але й самостійність, освіченість, життєві та професійні цінності, а також здатність ефективно вирішувати складні завдання. Компетентність проявляється у всіх видах діяльності, від фізичної до інтелектуальної, що свідчить про її широке охоплення.

На сьогоднішній день визначення «компетентність» у науковій літературі не має чіткого обґрунтування. Воно включає в себе не тільки глибоке знання своєї справи, але й результат освіти та виховання, а також творче застосування знань у різних ситуаціях. Таким чином, компетентність охоплює широкий спектр знань і навичок, що дозволяють робити висновки про особистість у різних сферах. Так, наприклад, Т. Опалюк компетентність визначає як одиницю освіченості, базову характеристику особистості, через яку можна передбачити поведінку в професійній чи іншій сфері [37, с. 125]. Подібний підхід можна спостерігати і у інших вітчизняних науковців. При цьому досить часто серед науковців спостерігається ототожнення термінів «компетентність» та «компетенція». Водночас важливо розуміти різницю між цими термінами. Компетентність включає в себе не лише знання, але й особистісні якості, які дозволяють людині ефективно вирішувати завдання, часто виходячи за рамки стандартних підходів. Таким чином, «компетентність» є більш широким поняттям, ніж «компетенція», оскільки остання зосереджена переважно на фахових знаннях [34, с. 85].

На сьогодні науковці виокремлюють велику кількість різновидів компетенцій: професійна, особистісна, комунікативна, емоційна компетентність, міжкультурна, інформаційна, діалогова, цифрова компетентність, методична, лідерська, етична, екологічна, соціальна компетентність. Особливу увагу серед них в контексті нагальної необхідності підвищення соціальної взаємодії привертає саме соціальна компетентність.

Аналіз наукових джерел підкреслює, що для ефективного функціонування індивіда в суспільстві важливим є розвиток його особистісного потенціалу, що передбачає самопізнання через розвиток системи оцінок власної особистості, а також через процеси індивідуалізації та персоніфікації. Відповідно, дослідження соціальної компетентності як важливої частини особистісного розвитку стає важливим і необхідним як з теоретичної, так і з методологічної точок зору.

На думку А. Мудрика соціальну компетентність слід розуміти як важливу особистісну якість, яка включає здатність адекватно оцінювати соціальне оточення, розуміти ключові аспекти соціальних ситуацій, знаходити інформацію в невизначених обставинах та вирівнювати власні потреби з вимогами соціального середовища [35, с. 26]. Г. Соколова вважає, що соціальна компетентність особистості може бути описана як: вміння, комплекс досвіду, специфічний набір здібностей та вмінь, набір психологічних характеристик, а також як ефективний зразок поведінки [48, с. 73]. Проте таке визначення підходить не тільки до соціальної, а й щодо інших різновидів компетентності.

Оскільки поняття «соціальна компетентність» є комплексним і поєднує в собі елементи «соціального» та «компетентності», його можна інтерпретувати на основі визначень цих термінів та їх об'єднання.

По-перше, соціальна компетентність означає наявність соціальних повноважень або високий рівень соціальної компетенції.

По-друге, вона включає в себе наявність соціального авторитету та значущості в суспільстві.

По-третє, вона передбачає володіння соціальними знаннями, необхідними для ефективної діяльності та взаємодії в соціумі. Очевидно, що соціальна компетентність також включає здатність до адаптації в різних соціальних контекстах, розуміння та використання соціальних норм і правил, а також вміння ефективно спілкуватися та взаємодіяти з іншими людьми. Вона відіграє ключову роль у формуванні особистісного розвитку та успішної інтеграції індивіда в суспільство.

Варто відзначити, що розуміння соціальної компетентності варіюється в залежності від наукової дисципліни. Психологи зосереджуються на індивідуальних психологічних характеристиках, педагоги вважають за важливо звертати увагу на міжособистісну взаємодію та відповідальність, соціологи досліджують вплив на суспільство в цілому, а філософи аналізують світоглядну адекватність у контексті соціальної реальності. В загальному ж аспекті на Бернському симпозиумі 1996 року соціальна компетентність була визначена як здатність нести відповідальність, вміння спільно розробляти та реалізовувати рішення, толерантність до різноманітних етнічних та релігійних груп, а також здатність узгоджувати особисті інтереси з потребами суспільства [18, с. 144].

Окремо слід звернути увагу на співвідношенні понять «соціальна компетентність» та «комунікативна компетентність». Комунікативна компетентність є ключовою складовою соціальної компетентності. Вона передбачає володіння комплексом особистісних можливостей, які є індикатором психологічної зрілості. Основою комунікативної компетентності є соціальний інтелект, який дозволяє особистості ефективно виконувати різні соціальні ролі, адаптуватися в різних ситуаціях та володіти як вербальними, так і невербальними засобами спілкування.

Також важливим аспектом комунікативної компетентності є здатність організовувати міжособистісний простір та встановлювати необхідні контакти з оточуючими.

Таким чином, комунікативна компетентність є фундаментальним елементом соціальної компетентності, оскільки без розвинутих комунікативних навичок неможливе повноцінне формування соціальної компетентності. Вона відіграє вирішальну роль у взаємодії особистості з суспільством та її ефективному функціонуванні в соціумі.

У наукових джерелах соціальна компетентність визначається як результат соціалізації особистості, її інтеграції в суспільство, засвоєння суспільних цінностей, навичок взаємодії з іншими людьми та дотримання встановлених норм і правил. Ключовим елементом у цьому процесі є поняття «соціалізація».

Особливість соціалізації полягає у динамічному переході від об'єктивного до суб'єктивного, у діалектиці між організованим та стихійним аспектами, тобто між свідомим вибором індивіда та впливом соціальних норм. Процес соціалізації включає як внутрішню, так і зовнішню детермінацію, де індивід засвоює досвід життя в суспільстві, виконуючи певні соціальні ролі та функції [5].

Таким чином, соціалізація є двостороннім процесом: з одного боку, індивід засвоює соціальний досвід і інтегрується в соціальне середовище, а з іншого - активно відтворює соціальні зв'язки, реалізуючи себе як особистість. Науково підтверджено, що людина стає суспільною істотою лише народжуючись і проживаючи в соціумі.

На думку Л. Кожекіної соціалізацію можна розглядати як взаємодію між особистістю як об'єктом та суб'єктом соціального впливу. Цей процес не полягає у механічному накладенні соціальних «форм» на індивіда, а включає в себе взаємодію об'єктивних соціальних відносин з індивідуальністю людини, розглядаючи як суб'єкт соціального спілкування і дій.

Таким чином, рівень соціалізації для кожної особистості є індивідуальним, і він стає більш виразним, коли особистість активно взаємодіє з соціумом і виявляє потребу у творчості та розвитку своїх здібностей.

Соціалізована людина стає менш залежною від суспільства і соціального середовища, оскільки вона може самостійно розвивати себе після досягнення певного рівня соціалізації. Це дає їй більше свободи для саморозвитку і самовираження і менше залежності від організацій, таких як держава чи партії. Вона віддає перевагу встановленню горизонтальних зв'язків і це дозволяє їй більше самостійно вирішувати особисті та суспільні завдання [24, с. 100].

Варто також звернути увагу на структуру соціальної компетентності. Зазначимо, що в структурі соціальної компетентності, за визначенням різних дослідників, включені такі елементи, як знання, соціальні вміння та навички, а також характеристики особистості.

Так, І. Зарубінська вважає, що структура соціальної компетентності

включає в себе розуміння людиною себе, інших осіб та суспільства в цілому, а також систему мотивацій і ціннісних орієнтирів. Вона також охоплює навички соціальної поведінки та рефлексивні здібності, які дозволяють особі ефективно використовувати як зовнішні, так і внутрішні ресурси для досягнення важливих соціальних цілей та вирішення проблем у міжособистісному спілкуванні [20, с. 6].

Окрім цього можна зустріти підхід, за яким в літературі виокремлюють особистісний, діяльнісний, когнітивний та морально-ціннісний компоненти структури соціальної компетентності.

1. Особистісний компонент:

- соціальна відповідальність: відчуття обов'язку та відповідальності перед суспільством;
- емоційна стійкість: здатність зберігати емоційний баланс у різних ситуаціях;
- соціабельність: легкість у спілкуванні та встановленні контактів;
- особистісна активність: ініціативність та активна участь у соціальному житті;
- адекватна самооцінка: реалістичне сприйняття власних сильних та слабких сторін;
- вольовий контроль: здатність керувати власними імпульсами та поведінкою;
- впевненість у собі: самоповага та віра у власні сили;
- толерантність: повага до різноманітності та відмінностей інших;
- мотивація досягнення: прагнення до досягнення цілей та успіху.

2. Діяльнісний компонент:

уміння:

- аналізувати ситуації взаємодії людей;
- оцінювати вербальну та невербальну експресію у спілкуванні;
- передбачати наслідки дій та поведінки;

- розуміти логіку соціальної взаємодії;

навички:

- конструктивної взаємодії з оточуючими;
- комунікативного контролю;
- товариськості;
- організації продуктивної, соціально-орієнтованої діяльності.

3. Когнітивний компонент:

- знання про сутність, структуру, функції соціальної компетентності, девіантну поведінку, здоровий спосіб життя;
- розуміння якостей особистості, необхідних для успішної соціалізації;
- знання про способи взаємодії людей у суспільстві.

4. Морально-ціннісний компонент:

- наявність життєвих орієнтацій та цілей;
- прийняття здорового способу життя, усвідомлення небезпеки вживання наркотиків [47, с. 140].

Найчастіше в науковій літературі виділяють та теоретично підкріплюють наступні елементи соціальної компетентності:

- когнітивний компонент, який охоплює володіння знаннями, які становлять зміст компетентності;
- мотиваційний компонент, що включає готовність до демонстрації компетентності;
- ціннісно-смісловий компонент, який відображає ставлення до змісту компетентності та емоційно-вольову регуляцію процесу та результату її реалізації;
- поведінковий компонент, що представляє досвід прояву компетентності у різних стандартних та нестандартних ситуаціях [47, с. 139].

Науковцями встановлено соціальну компетентність дошкільника як якість індивіда, що сформована та розвивається під час активного творчого набуття та встановлення соціальних відносин, які виникають у процесі різних видів взаємин у соціумі, що в свою чергу слугує базою побудови та регулювання

внутрішньо особистих та між особистісних соціальних позицій.

У таблиці 1.1 представлені елементи соціальної компетентності за М. Докторович [18]

Таблиця 1.1

Структура соціальної компетентності

Компонент соціальної компетентності	Характеристика
Когнітивно-ціннісний	Включає знання, соціальні уявлення та систему цінностей особистості, а також адекватне розуміння соціальної дійсності.
Емоційно-мотиваційний	Характеризується емоційним ставленням до соціуму та мотивами, які спонукають до розвитку соціально значущих цілей, смислів діяльності та вчинків.
Інтерактивно-комунікативний	Пов'язаний з продуктивною комунікацією з оточуючими, виконанням різних соціальних ролей та функцій.
Поведінково-діяльнісний	Відображає ціннісне ставлення особистості до суб'єктного довкілля, природного середовища та до самої себе через різні форми поведінки та діяльності.

Виокремлення складових соціальної компетенції обумовлює необхідність виокремлення і відповідних функцій (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Функції соціальної компетентності [18, с. 146]

Функція соціальної компетентності	Характеристика
Інформативна	Включає знання про способи діяльності, гуманне ставлення до соціальних об'єктів та його середовища.

Продовження таблиці 1.2

Атитюдна	Орієнтована на суб'єктивно ціннісні орієнтації, які формують соціально прийнятні форми поведінки та дій.
Життєво-футурологічна	Полягає у здатності планувати власні дії, майбутнє та передбачати наслідки своєї поведінки.
Рефлексивна	Спрямована на самоаналіз та самооцінку власних дій, актів спілкування та вчинків.
Комунікативна	Визначається вмінням ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми та наче суб'єктивними істотами (тваринами).
Діяльнісна	Охоплює застосування набутого досвіду в повсякденному житті, як у випадках опосередкованого, так і безпосереднього досвіду.

О. Варецька виокремлює 8 функцій соціальної компетентності:

1. Інформаційно-прикладна: здобуття, аналіз і передача інформації; володіння соціально орієнтованими знаннями; оновлення професійних знань; застосування соціальних знань у практиці.

2. Адаптаційна: реалізація потреб і можливостей; взаємодія з соціальними групами; збереження здоров'я; гнучка адаптація до змін.

3. Соціалізуюча: саморозкриття особистості; взаємодія з соціально-культурним середовищем; самореалізація через суспільні зв'язки; засвоєння соціального досвіду.

4. Ціннісно-орієнтаційна: поєднання соціальних і особистісних мотивів; розуміння значущості педагогічної діяльності; відповідальність за соціальний розвиток учнів.

5. Прогностична: педагогічний оптимізм; розвиток здатності прогнозувати і проектувати саморозвиток; сприяння соціалізації освітян.

6. Поведінково-діяльнісна: вдосконалення умінь соціальної діяльності; сприяння розвитку та саморозвитку учнів; підвищення готовності до соціальної

діяльності.

7. Статусно-рольова: реалізація потреб у підтвердженні та покращенні соціального статусу; розширення репертуару соціальних ролей; соціальне збагачення особистості.

8. Рефлексивна: професійний самоаналіз та самооцінка; сприяння соціальному розвитку учнів; розвиток рефлексивно-оцінного компонента [10, с. 28].

Заслуговує на увагу і питання формування соціальної компетентності. Найчастіше науковці виокремлюють чотири етапи (табл. 1.3).

Вивчення психологічної літератури показує, що концепція «соціальної компетентності» є динамічною і не обмежується конкретним освітнім рівнем, здібностями чи знаннями індивіда. Натомість, вона визначається соціальними процесами та змінами, що відбуваються у суспільстві.

Таблиця 1.3

Етапи формування соціальної компетентності

Етап формування соціальної компетентності	Характеристика
Соціальна адаптація	Процес пристосування людини до соціокультурних умов, який може бути активним (прагнення до взаємодії з соціальним середовищем) або пасивним (відсутність спроб впливати на оточення).
Соціальна ідентифікація	Включає долучення індивіда до системи суспільних відносин, усвідомлення приналежності до різних соціальних груп, рольову участь у спільних діях та отримання соціального статусу.
Індивідуалізація	Формування пропріуму унікальних властивостей і рис особистості, які роблять її особливою, цікавою та корисною для суспільства.

Продовження таблиці 1.3

Персоніфікація	Досягнення високого рівня самовизначення та самоствердження, прийняття себе як активного учасника соціальної дійсності, соціальна активність, спрямована на відтворення та перетворення умов життєдіяльності. Цей етап відіграє ключову роль у формуванні соціальної компетентності, оскільки пов'язаний з поведінковими та вчинковими діями, орієнтованими на соціальний розвиток та індивідуальне становлення.
----------------	--

Отже, дослідивши наукові підходи та урахувавши результати власного дослідження, визначимо суть соціальної компетентності як здобуте особистістю вміння адаптуватися та гнучко реагувати на зміни в соціальному середовищі, а також здатність до ефективної взаємодії з соціальним оточенням. Соціальна компетентність характеризується своєю структурою, виконує різні функції, проходить через декілька етапів розвитку, які залежать від багатьох факторів, умов, форм та способів взаємодії в суспільстві.

1.2. Особливості розвитку соціальних компетентностей у старшому дошкільному віці

У сучасній психологічній науці особливу увагу приділяють вивченню онтогенезисних аспектів соціальної компетентності. Феномен соціальної компетентності в цьому контексті розглядається як складний і міждисциплінарний, інтегруючи досягнення різних галузей психології, включаючи загальну, вікову, спеціальну та педагогічну психологію. Це сприяє розвитку різноманітних напрямків у дослідженні соціальної компетентності, особливо у контексті її розвитку у дітей на різних стадіях їх вікового зростання, яке продовжує бути важливою темою для наукових досліджень.

Як справедливо зазначає Г. Соколова соціальна компетентність формується як результат соціалізації людини у певному віковому періоді, проходячи через декілька етапів: соціальної адаптації, соціальної ідентифікації, а також індивідуалізації та персоніфікації. Розвиток соціальної компетентності у дітей є ключовим для їх успішної інтеграції у суспільство на кожному етапі їхнього зростання. Цей процес має свої особливості, такі як прагнення до самопізнання та розуміння інших, потреба в ідентифікації, зміна соціальних ролей, зростаюча потреба у комунікації та емоційному благополуччі, а також процес дорослішання, що включає особистісні виклики та досягнення, прагнення до незалежності та індивідуальності. Розуміння себе та інших як особистостей є важливим аспектом у розвитку особистості дитини [48, с. 73].

Закон України «Про дошкільну освіту» [41] передбачає, що результатом навчання у закладі дошкільної освіти є набуття дитиною компетентностей, які передбачені Базовим компонентом дошкільної освіти[42]: соціально-громадській, комунікативній, соціальній. На думку Н. Нечипорук в Базовому компоненті визначено наступні складові соціальної компетентності дітей дошкільного віку: сімейно-побутова компетентність (включає розуміння та дотримання стандартів сімейного життя, здібність підтримувати гармонійні, дружні та довірливі відносини у сім'ї, проявляти турботу та любов до родичів та близьких); соціально-комунікативна компетентність (охоплює знання про різні соціальні ролі (знайомі, незнайомі, діти, дорослі тощо) та основні соціальні та морально-етичні норми міжособистісних відносин, включає вміння дотримуватися цих норм у спілкуванні, взаємодіяти з оточуючими, узгоджувати свої дії та поведінку з іншими, розуміти своє місце в соціальному середовищі, позитивно ставитися до себе, співпереживати, співчувати, допомагати іншим та обирати відповідні способи спілкування в різних життєвих обставинах) [36].

Соціальна компетентність у дитини не виникає сама по собі, вона поступово формується під впливом різних чинників, які діють цілеспрямовано (дитина навчається) або випадково (дитина потрапляє в середовище, і змушена адаптуватися). При розгляді онтогенезу формування соціальної компетентності

у дитини можна виокремити наступні особливості цього процесу:

Діти починають вчитися соціальній поведінці від народження у сім'ї, де вони оточені найближчими людьми, які діляться спільними емоціями, любов'ю, турботою та відповідальністю. У сімейному колі діти розуміють, що гармонійна та дружня атмосфера є ключем до щастя. Вони оволодівають навачками цінувати родинні традиції, піклуватися про репутацію сім'ї, проявляти турботу та бажання радувати близьких. Важливо вчити дітей дотримуватися основних правил сімейного життя, запобігати непорозумінням, вміти вибачатися та прощати, а також бути ініціативними у встановленні контактів та діяти на благо родини, особливо піклуючись про молодших та старших членів.

У сімейному колі дитина розвиває впевненість у соціальній поведінці, закладаються основи самоповаги, відчуття власної значущості та захищеності, що сприяє розвитку незалежності, впевненості та задоволення потреби у соціальній адаптації з раннього віку. Важливим аспектом є розвиток моральної захищеності та позитивного самосприйняття, що веде до виховання поваги до інших. Вже з раннього віку у дитини формується базова довіра до світу, що при правильному вихованні перетворюється на відкритість до соціальних впливів та готовність до спілкування.

У молодшому дошкільному віці дитина вже знайома з близькими дорослими та дітьми, розуміє родинні зв'язки та важливість гармонії в домі. Вона вчиться проявляти турботу та любов до рідних, знає основні правила спілкування зі знайомими та незнайомими, розуміє очікування дорослих щодо поведінки дітей, проявляє інтерес до спільних занять. Дитина вчиться розрізняти рідних, знайомих та незнайомих, вміє вітатися, дякувати, просити та пропонувати допомогу, виражає своє ставлення до людей різними способами, включаючи турботу відповідно до їх віку.

Дошкільний вік є критичним періодом для соціального розвитку дитини, коли активно формується соціально прийнятна поведінка та навички взаємодії з іншими.

У старшому дошкільному віці дитина розуміє сімейні взаємини та

ставлення членів родини одне до одного, знає свій родовід та усвідомлює важливість родинної честі. Вона бере участь у сімейних заходах, цікавиться родинними реліквіями та підтримує традиції. Дитина формує уявлення про доброту, гуманність, щирість, справедливість, чесність та самоповагу як ключові аспекти людських взаємин та особистої поведінки.

В цьому віці дитина вміє розпізнавати емоційний стан та почуття інших людей, спираючись на їхній зовнішній вигляд, інтонацію голосу та поведінку, і вдячна за те, що її приймають такою, як вона є. Вона чутливо реагує на потреби інших, враховуючи їх вік та стать, і володіє навичками запобігання та вирішення конфліктів. Дитина усвідомлює, як до неї ставляться інші, і відчуває себе комфортно у суспільстві як знайомих, так і незнайомих людей. Вона знає, як реагувати на несправедливе ставлення, розуміє його причини та намагається їх вирішити. Дитина прагне до встановлення коректних та толерантних відносин, розуміє значення дружби та товариства і відповідно формує стосунки зі своїми однолітками.

У старшому дошкільному віці діти починають переходити від сприйняття конкретних дій (добре чи погане) до формування узагальнених уявлень про поведінку. Старший дошкільний вік є ідеальним часом для розвитку соціальних відносин та поведінки. Характеристики психіки дітей цього віку, такі як гнучкість, чутливість та пластичність нервової системи, сприяють розвитку соціальної компетентності. Соціальна компетентність, яка включає поведінковий досвід, ціннісні орієнтації та норми взаємодії, є важливим показником особистісної зрілості та вимагає цілеспрямованого розвитку в дошкільному віці. У цьому віці відбувається формування системи міжособистісних стосунків дитини, яка залежить від її участі у спільній діяльності та досвіду спілкування з однолітками та дорослими [40, с. 9].

Розвиток дитини старшого дошкільного віку як особистості включає її інтеграцію в нове соціальне середовище. Основні аспекти соціальної компетентності включають адаптацію до нових умов, соціалізацію, групову взаємодію, толерантність до інших, розуміння різних точок зору та вміння

мирно вирішувати конфлікти та спілкуватися.

Однією з ключових рис дітей старшого дошкільного віку є потреба у спілкуванні з дорослими та однолітками та участь у спільній діяльності, що сприяє формуванню самооцінки та самоствердженню. Через спільну діяльність дитина інтегрується у суспільство. Процес розвитку особистості в цьому віці характеризується інтенсивним розвитком соціальних відносин, змінами в соціальних ролях та функціях, динамічністю соціальних уявлень та особливим емоційним ставленням до світу.

Варто відзначити, що соціальна компетентність характеризується ситуативністю та вибірковістю у своєму формуванні, що виявляється у двох ключових аспектах: диференційності та гнучкості. Диференційність залежить від віку особистості та встановлює відповідні стандарти для кожного вікового періоду, тобто те, що вважається проявом компетентності у дошкільному віці, може не бути таким у підлітковому або юнацькому віці. Гнучкість передбачає здатність особистості адаптувати свою поведінку та дії до конкретних життєвих обставин, тому прояви компетентності можуть відрізнятися в залежності від ситуації [18, с. 146].

Розвиток соціальної компетентності у дітей, які досягли старшого дошкільного віку, є ключовою задачею дошкільної освіти. Це особливо важливо в сучасному світі, де від людей очікується активна громадянська участь та відповідальність у різноманітних обставинах. Наявність соціальної компетентності вказує на особистісну зрілість дитини, її здатність взаємодіяти з оточуючим середовищем і є фундаментом для її успішного навчання у школі.

Проблема взаємодії дошкільного закладу з сім'ями вихованців завжди була ключовою для дошкільної освіти. Сім'я є першим етапом соціалізації дитини, де вона формує свої перші соціальні зв'язки, особливою Родина відіграє вирішальну роль у мікросередовищі дитини на всіх етапах її життя. Перевага сім'ї як виховного середовища полягає в можливості дитини спостерігати за поведінкою батьків у неформальних умовах, спілкуватися з людьми різного віку та життєвого досвіду, а також природно залучатися до

реального життя. У сім'ї формуються емоційно насичені відносини між батьками та дітьми, які сприяють набуттю необхідного соціального досвіду.

Наступним етапом соціалізації є розвиток первинних соціальних зв'язків дитини за межами сім'ї. Діти формують ці зв'язки з однолітками та новими дорослими у дошкільному закладі. У дошкільному закладі діти отримують важливий суспільний досвід, основні знання та навички, необхідні для життя серед людей, та залучаються до різноманітних видів діяльності. Іншими словами, якщо в сім'ї дитина соціалізується в умовах сімейних взаємин, то дошкільний заклад розширює коло соціальних контактів, представляючи взаємини у виховному контексті [7].

Отже, першим і ключовим соціальним інститутом, відповідальним за соціальне дозрівання дошкільнят, є саме дошкільний навчальний заклад з його освітніми, консультативними та просвітницькими функціями.

Як зазначає О. Кононко, особливості дитячого садка сприяють полегшенню процесу інтеграції молодшої особистості у світ реальних соціальних відносин, засвоєнню практичних життєвих навичок, її індивідуалізації та соціалізації [26, с. 4].

Важливу роль у цьому процесі відіграють дорослі, зокрема батьки та вихователі. Вони створюють освітній простір, який сприяє духовному розвитку, захисту, збалансованому сприйняттю позитивних та негативних емоцій, надаючи дитині відчуття впевненості в собі та в оточуючих. Дорослі представляють суспільство для дитини, займають центральне місце у її духовному світі, є носіями знань, навичок, моральних цінностей і водночас безпосередніми організаторами виховного процесу.

На думку А. Березовчук у старшому дошкільному віці соціальна компетентність визначається як здібність дитини, відповідно до її здібностей та потреб, формувати ціннісне ставлення до себе та інших, розвивати взаємодію з однолітками та дорослими, а також ефективно адаптуватися та діяти у різноманітних життєвих обставинах.

Ця компетентність, яка є синтезом особистісних якостей, знань, навичок,

ставлень та досвіду, формується послідовно, цілеспрямовано та систематично через виховання та навчання у різних видах діяльності, що сприяє підготовці дитини до шкільного навчання [4, с. 4].

Аналіз літератури з питань соціальної компетентності дозволяє зробити висновок про те, що фахівці виокремлюють три ключові аспекти соціальної компетентності, які необхідно розвивати у дітей старшого дошкільного віку.

- особистісний компонент, який зосереджений на розвитку у дитини відчуття себе як члена суспільства, розвитку особистих якостей (наприклад, самостійності, відповідальності, гуманності), здатності співпереживати та допомагати;

- когнітивний компонент, що включає усвідомлення дітьми людської сутності, норм поведінки, розуміння своїх прав та обов'язків, знання про свою країну, національні традиції та культуру;

- діяльнісний компонент, який охоплює ідентифікацію дитиною своїх соціальних ролей, дотримання норм і правил поведінки, прояв ініціативності та креативності.

Теоретичні концепції, дозволяють нам окреслити ключові методологічні підходи. Перший, компетентнісний підхід, зосереджений на розвитку унікального соціального досвіду дитини. Другий, діяльнісний підхід, фокусується на виборі та організації конкретних видів діяльності для дітей. Третій, особистісний підхід, базується на розвитку соціальної компетентності як процесу, що включає формування психофізіологічних та соціальних аспектів особистості.

Соціалізація як педагогічне явище аналізується з різних перспектив. Цей процес може відбуватися природним шляхом у різних соціальних групах, наприклад, у сім'ї, серед дорослих і однолітків, а також через участь у освітніх, ігрових та інших видах діяльності. При цьому С. Матвієнко виокремлює дві умови розвитку соціальної компетентності у дошкільному віці:

- незалежність дитини від дорослих, її здатність до самостійних дій, не обмежуючись лише інструкціями авторитетних осіб, але й керуючись

власними мотивами, заснованими на особистому досвіді та задоволенні індивідуальних та соціальних потреб;

- активна соціальна поведінка молодшої особистості, її прагнення виявити себе як активного учасника практичної діяльності, пізнання та спілкування [31, с. 28].

- М. Гончарова-Горянська у своєму дослідженні виділяє три блоки соціальної компетентності:

- стратегії для ефективної взаємодії з соціумом;
- ситуативні прояви рівня соціальної компетентності;
- особливості особистості, що включають характерні риси та поведінкові особливості [14, с. 221].

В контексті стратегій варто відзначити, що соціалізація в суспільстві часто відбувається цілеспрямовано через організований вплив, включаючи нормативні настанови та регулятиви, такі як закони, правила та приписи. Цей процес має важливе значення у соціалізації молодого покоління. У науковій та практичній сферах розроблені різні моделі соціалізації дітей, які можуть застосовуватися в різних освітніх закладах, у тому числі і щодо закладу дошкільного виховання:

1. Предметно-тематична модель: включення спеціального предмета або курсу в навчальний план з тематичною організацією.

2. Міжпредметна модель: базується на виділенні міжпредметних завдань у кожній програмі, які разом утворюють цілісність.

3. Інституціональна модель: моделювання загального стилю життя в дошкільному закладі.

4. Проектна модель: розробка соціальних проектів.

Важливо, щоб визначені моделі були націлені на процес соціалізації, який включає адаптацію дитини до зовнішнього світу та суспільства, а також засвоєння та прийняття знань та норм, характерних для певної групи. Цей процес відбувається у трьох ключових аспектах: через ігрову діяльність, спілкування та розвиток свідомості.

Основні засади розвитку соціальної компетентності у дошкільнят виховуються за допомогою дидактичних ігор, які включають: навчання, орієнтоване на комунікацію; зосередженість на особистості дитини; підтримка автономії дитини; та інтегроване навчання мови і мовлення, що охоплює слухання та говоріння [7].

Соціалізація дошкільника полягає у збагаченні її особистого досвіду через позитивні враження від взаємодії з іншими, розвитку соціальних потреб, формуванні соціальних навичок та вмій, що також включає виховання емпатії, готовності до співпраці, вміння домовлятися та узгоджувати свої позиції та бажання, навички відмовитися від особистих інтересів заради групи, отримувати задоволення від допомоги та підтримки інших у складних ситуаціях. Це означає жити з відкритим серцем, вмінням гармонійно інтегруватися у дитячий колектив, знаходити своє місце в ній, визначати свій статус серед однолітків, відповідно до своїх здібностей та прагнень та товаришувати. Зміст соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку представлено в додатку А.

В. Кузьменко наголошує на розвитку певних аспектів соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку, які є важливими для їхньої підготовки до інтеграції у доросле суспільство (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Аспекти соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку

Складова соціальної компетентності	Характеристика
Комунікабельність	Здатність дитини будувати гармонійні взаємини з іншими людьми, включаючи вміння слухати, висловлювати свої думки та емоції.
Спілкування	Процес, в якому дитина взаємодіє з іншими на емоційному, інтелектуальному, перцептивному, мовленнєвому, оцінювальному та духовному рівнях.

Продовження таблиці 1.4

Взаємини	Духовні утворення, що включають емоційні зв'язки та відносини, які дитина розвиває з іншими.
Статус дошкільника	Соціальне становище дитини у колективі, її роль та місце серед інших дітей.
Соціалізація	Процес, за допомогою якого дитина входить у групу, сприймає та асимілює групові цінності та норми.
Групова взаємодія	Процес, у якому дитина бере участь у конструктивній спільній діяльності з іншими дітьми, співпрацюючи та взаємодіючи з ними.
Соціальна адаптація	Процес пристосування дитини до нового соціального середовища, включаючи здатність знаходити спільну мову з новими людьми та звикати до нових умов.

Ці компоненти відіграють ключову роль у розвитку соціальних навичок та здібностей дитини, що є важливим для її гармонійного входження у суспільство.

Ці компоненти відіграють ключову роль у розвитку соціальних навичок та здібностей дитини, що є важливим для її гармонійного входження у суспільство.

Т. Шарапова визначає загальні підходи до формування соціальної компетентності дитини через принципи гуманізації виховання: гуманізацію виховних стосунків, визнання цінності дитини як особистості та її значущості для суспільства, засноване на усвідомленні своїх зв'язків з оточуючими та свого місця в людстві [54, с. 10]. Такий підхід спрямований на досягнення загальної мети виховання – формування гармонійної, гуманної особистості, орієнтованої на відтворення цінностей національної та світової культури у творчій життєдіяльності, саморозвитку та моральній саморегуляції поведінки.

Наслідки формування соціальної компетентності у старшому дошкільному віці повинні включати:

- засвоєння та дотримання соціальних правил і норм, вміння визначати вірні напрямки для розбудови власної соціальної поведінки;
- гнучкість у сприйнятті нових вражень та їх оцінці, адаптація до вимог соціальної групи, зберігаючи при цьому свою індивідуальність;
- вибір корисних соціальних ролей, розвиток відповідальної поведінки, вміння узгоджувати очікування інших з власними здібностями та прагненнями;
- орієнтація у власних правах та обов'язках;
- вміння враховувати інших людей, поважати їхні бажання та інтереси, визнавати їхні сильні сторони;
- навички налагодження гармонійних взаємин з однолітками та дорослими, вміння домовлятися, уникати конфліктів або вирішувати їх мирним шляхом, утримуватися від образ та агресивних дій [31, с. 29].

Таким чином, розвиток соціальної компетентності у дошкільників розпочинається в домашньому оточенні та продовжується у дошкільному навчальному закладі. Соціальний прогрес дитини залежить від співпраці між батьками та вихователями. Початковим етапом соціалізації є виховання в родині, де дитина формує свої перші соціальні зв'язки з родичами та близькими. Наступним кроком у соціалізації є розвиток соціальних контактів дитини за межами сім'ї. У дошкільних навчальних закладах діти вступають у взаємодію з однолітками та новими дорослими, здобуваючи цінний соціальний досвід, який є важливим для їхнього подальшого розвитку.

1.3. Засоби альтернативної комунікації як простір розвитку соціальних компетентностей у дітей старшого дошкільного віку

Основні підходи до роботи з дошкільниками з метою розвитку їхньої соціальної компетентності базуються на певних принципах, до яких необхідно включати наступні:

- орієнтація на цінності, яка спрямовує дитину на взаємодію та розуміння інших людей;
- прийняття кожної дитини у її індивідуальності, визнання її особливої цінності та унікальності;
- принцип активності та самовираження дитини, що передбачає розвиток самоконтролю та саморегуляції у дитини;
- принцип співчуття та участі, згідно з яким дитина повинна відчувати себе в безпеці, отримуючи підтримку від дорослих та організовану ненав'язливу підтримку від однолітків.

Дотримуючись наведених принципів в закладі дошкільної освіти формується простір розвитку соціальних компетентностей у дітей старшого дошкільного віку.

Суть педагогічної діяльності вихователя у формуванні соціальної компетентності у дошкільнят полягає у створенні систематизованого комплексу знань, умінь та навичок, які сприяють гармонізації свідомого ставлення дитини до оточуючого світу та її практичних навичок взаємодії у суспільстві.

Цей зміст реалізується через різноманітні види діяльності:

- освітні заходи, включаючи заняття, психологічні міні-заняття, екскурсії;
- ігрові активності, такі як ігри-вправи, тренінгові ігри, інтелектуальні ігри-загадки, криптограми, чайнворди, ребуси, елементи психодрами тощо;
- самостійна діяльність дітей, включаючи художню, рухову, мовленнєву, ігрову, дослідницьку та інші види діяльності;
- позанавчальні заходи, такі як спостереження, екскурсії, походи, свята, розваги, гуртки тощо;
- інші види діяльності, які включають організацію практичного соціально-морального досвіду дітей, використання мотивів соціального заохочення, ситуацій успіху, вправ на розвиток емпатії, слухання інших, моделювання ситуацій для переоцінки цінностей дитини тощо;

– індивідуальна робота з дітьми [31, с. 47].

Усі ці заходи націлені на формування у дітей старшого дошкільного віку навичок соціальної взаємодії. Варто відзначити, що в основі цих заходів лежить мовлення та комунікація. Саме тому комунікативну компетенцію науковці визначають важливою складовою соціальної компетенції.

Дійсно, мовлення та комунікація є ключовими для соціальної взаємодії. Більшість людей зазвичай легко оволодіває навичками спілкування. Однак, є значна кількість осіб, які не можуть використовувати мовлення як основний засіб спілкування. Деякі з них взагалі не здатні до вербалізації. У інших мовленнєвий розвиток недостатній для виконання всіх комунікативних функцій.

Норвезький вчений С. Течнер розробив концепцію «тотальної комунікації», яка охоплює всі можливі способи, за допомогою яких людина може взаємодіяти та спілкуватися [44]. Ця концепція включає не лише традиційні форми спілкування, такі як мовлення та письмо, але й несловесні засоби, такі як міміка, жести, тілесні рухи, а також використання різних технологій та медіа для передачі інформації та емоцій.

Таким чином, поняття тотальної комунікації відображає широкий спектр способів, за допомогою яких люди можуть виражати свої думки, почуття та ідеї, у процесі взаємодії один з одним у різних контекстах.

Виходячи з цієї концепції окрім звичайних засобів спілкування (усне мовлення тощо) у окремих випадках важливо звернутися до альтернативних методів комунікації, які можуть доповнювати або повністю замінювати вербальне мовлення.

Згідно з визначенням Міжнародної спільноти з альтернативної та додаткової комунікації, під засобами альтернативної та додаткової комунікації розуміють комплекс інструментів та методик, які людина застосовує для вирішення повсякденних завдань у сфері спілкування. Комунікація може приймати різні форми, включаючи мовлення, погляд, текст, міміку, дотик, жести та рухи тіла, жестову мову, символи, малюнки, а також використання

спеціальних пристроїв для генерації мовлення [10].

Дійсно, у процесі спілкування ми вдаємося не лише до слів. Ми також активно використовуємо жести та міміку, текстові повідомлення, емодзі у мобільних пристроях. Дорожні знаки, вказівники та символічні зображення, які ми бачимо у громадських місцях, також «комунікують» з нами, інформуючи про різні правила та надаючи необхідну інформацію.

Американська дослідниця Е. Хелпс відзначає, що альтернативна та додаткова комунікація охоплює широкий спектр інструментів, технологій і методів втручання, спрямованих на стимулювання та покращення комунікативних здібностей у людей з обмеженими можливостями у сфері комунікації [53, с. 15].

В методичних рекомендаціях «Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти» під альтернативною комунікацією розуміється метод, який дозволяє людям, неспроможним до мовлення, взаємодіяти з іншими. Додаткова комунікація відноситься до допоміжних або підтримуючих способів спілкування [10].

Термін «додатковий» акцентує увагу на двох головних цілях використання альтернативних форм спілкування: вони допомагають підтримувати мовлення та забезпечують альтернативний спосіб комунікації для тих, хто не може говорити. Всі системи комунікації, які не використовують усне мовлення як основний спосіб передачі інформації іншим, класифікуються як «додаткові» та «альтернативні».

Альтернативна та додаткова комунікація включає широкий спектр методів та інструментів, таких як контактні контекстні дошки, високотехнологічні пристрої, комп'ютери та планшети з можливістю управління за допомогою погляду, лінійні малюнки, пристрої для генерації мовлення, фізичні об'єкти, ручні знаки, жести, письмо пальцями та інше. Ці засоби допомагають дитині виражати свої думки, бажання, потреби, почуття, ідеї тощо.

Така комунікація вважається додатковою, коли вона використовується

для підсилення або доповнення існуючого мовлення. Водночас вона стає альтернативною, коли застосовується як заміна мовленню, яке відсутнє або розвинене недостатньо.

Освітній процес, заснований на принципах альтернативної та додаткової комунікації, сприяє розвитку мовленнєвих навичок учнів з особливими освітніми потребами. Використання засобів альтернативної комунікації дозволяє їм краще засвоювати навчальний матеріал, сприяє розвитку навчальних та інтелектуальних навичок, активізує пізнавальну діяльність дитини, а також сприяє її соціальному та особистісному розвитку. Це, у свою чергу, підвищує рівень обізнаності дітей та позитивно впливає на їх успішність у різних дисциплінах.

Дитина, яка через певні причини не може активно використовувати вербальне мовлення, завдяки засобам альтернативної комунікації стає активним учасником освітнього процесу, здатна сприймати, обробляти, розуміти інформацію та висловлювати свої думки, ділитися ними з однокласниками.

Альтернативна комунікація не лише покращує засвоєння знань, умінь та навичок, а й впливає на виховні аспекти, допомагаючи учням з обмеженими освітніми потребами сформувати соціально-побутові та комунікативні навички.

Таким чином, альтернативна комунікація сприяє процесам адаптації та соціалізації цих дітей, готуючи їх до самостійного життя.

На сьогодні науковці виокремлюють чотири групи засобів альтернативної комунікації:

- комунікація з безпосереднім використанням тіла;
- комунікація через візуальні образи;
- спеціальні електронні засоби комунікації;
- комбіновані засоби комунікації.

Таблиця 1.5

Засоби комунікації з безпосереднім використанням тіла

Засіб комунікації	Характеристика
Жести	Використання рук та інших частин тіла для передачі певних повідомлень або емоцій без використання слів.
Міміка	Вираз обличчя, який відображає емоції, реакції або ставлення до чогось, часто використовується разом з вербальним мовленням.
Рухи тіла	Використання всього тіла або його частин для вираження ідей або почуттів, включаючи позу, ставлення та рух.
Обмацування	Використання дотику для вивчення або взаємодії з об'єктами або іншими особами, може включати визначення форми, текстури, температури тощо.
Постукування	Ритмічне стукання пальцями або рукою по поверхні для передачі повідомлення, часто використовується в музиці або як спосіб привернення уваги.
Погладжування	Легке ковзання рукою по поверхні шкіри або предмета, часто використовується для вираження підтримки, любові або заспокоєння.

Засоби комунікації, представлені в табл. 1.5 використовуються для передачі інформації, емоцій та інтенцій без використання словесного мовлення.

В табл. 1.6 представлена характеристика засобів комунікації для дітей старшого дошкільного віку через візуальні образи.

Засоби комунікації, представлені в табл. 1.6 допомагають дітям старшого дошкільного віку розвивати візуальне сприйняття та навички спілкування, а також сприяють їхньому пізнавальному розвитку.

Таблиця 1.6

Засоби комунікації для дітей старшого дошкільного віку через візуальні образи

Засіб комунікації	Характеристика
Письмо	Використання писемних символів для формування слів та речень, що дозволяє дітям виражати думки та ідеї на папері.
Символи	Використання графічних знаків, які представляють певні поняття, предмети ідеї, спрощуючи розуміння та спілкування.
Піктограми	Прості, зрозумілі зображення, які використовуються для представлення понять, дій або предметів, легко ідентифікуються дітьми.
Зображення	Використання малюнків або графічних зображень для візуального представлення ідей, предметів або сцен.
Фотографії	Реальні зображення, які допомагають дітям візуально ідентифікувати та розуміти реальний світ навколо них.
Комунікативні книжки	Спеціально розроблені книги, які містять зображення, символи або текст, допомагаючи дітям в спілкуванні та вираженні своїх думок та почуттів.

В таблиці 1.7 представлено характеристику спеціальних електронних засобів комунікації для дітей старшого дошкільного віку.

Таблиця 1.7

Спеціальні електронні засоби комунікації для дітей старшого дошкільного віку

Засіб комунікації	Характеристика
Електронні записники	Пристрої для запису або відтворення голосових повідомлень, тексту, символів або іконок, які допомагають дітям в комунікації та виразі своїх думок.

Продовження таблиці 1.7

Фотоальбоми	Електронні або паперові альбоми, які містять фотографії, символи або зображення, що допомагають дітям візуально спілкуватися та розуміти світ навколо.
Комуникатори	Пристрої з кнопками або сенсорними екранами, які дозволяють дітям вибирати та відтворювати певні повідомлення або символи для комунікації.
Сенсорні екрани	Спеціальні екрани, які реагують на дотик та дозволяють дітям взаємодіяти з символами, іконами чи зображеннями для спілкування.
Синтезатори мовлення	Програми або пристрої, які перетворюють текст або символи на мовлення, дозволяючи дітям аудіально спілкуватися.
Іграшки, що розмовляють	Спеціальні іграшки, які містять звукові чи мовленнєві елементи та можуть допомагати дітям навчатися спілкуванню та розумінню мовлення.
Комп'ютери та планшети з функцією управління очима	Електронні пристрої, оснащені програмами або додатками, які допомагають дітям виражати думки та ідеї, а також візуально комунікувати.

Електронні засоби комунікації, представлені в таблиці 1.7 допомагають дітям старшого дошкільного віку розвивати навички спілкування та сприяють їхньому пізнавальному та соціальному розвитку.

Серед комбінованих засобів комунікації найбільш ефективною вважається система МАКАТОН. Спрощене уявлення про цю систему зводиться до того, що вона є жестовою мовою зі спрощеними елементами. У процесі викладання МАКАТОНУ використовують слова, які вимовляє вихователь, жести та ілюстрації для підтримки. Ця система ґрунтується на повсякденних жестах. Система МАКАТОН є ефективною не тільки з точки зору її

застосування при порушеннях мовлення у дітей, але і якщо б можна було використовувати її матеріали для навчання слів та соціалізації дітей.

Мову МАКАТОН створила британська логопед М. Уокер у 70-х роках ХХ століття. Упродовж року Маргарет записувала всі розмови вдома і всі бесіди в консультаційних центрах, де вона працювала. Потім вона підрахувала, скільки разів вживалось кожне слово. Виявилось, що слово «я» вживалося 400 000 разів, слово «дім» – 800 000 і так далі. Після цього вона розподілила слова по різних рівнях. Вона створила 8 рівнів, приблизно по 30 слів на кожному, і намагалася розподілити на кожному рівні займенники, іменники та дієслова. Таким чином, можна було скласти фразу з трьох слів.

У повсякденному житті ми використовуємо близько 1500 слів, хоча знаємо їх набагато більше. Дослідниці вдалося виділити 350 слів, які є найбільш важливими для повсякденного життя в першу чергу. Слова першого рівня стосуються дуже близьких людині понять: «їсти», «пити», «спати», «дім», «я», «ти», «батько», «мати» і так далі. Поступово, на рівень за рівнем, з'являються дієслова, які виражають різні почуття.

Проблема полягала в тому, що слово було невидимим, і після вимови воно одразу ж зникало. За думкою вчених, слово - це шум. Люди, які мають труднощі у спілкуванні, можуть почути слово, але не зрозуміти його або втратити згадку про нього миттєво. Маргарет вирішила, що для них потрібен інший спосіб передачі інформації. З ними слід продовжувати говорити, і говорити якнайпростіше, але супроводжувати слово жестом, який викличе в них конкретні спогади або відчуття. Ідея полягає в тому, щоб використовувати жест одночасно зі словом, не дотримуючись граматичних правил жестової мови [56, с. 12].

З 1976 р. словник МАКАТОН був переглянутий і оновлений і в даний час використовується в роботі зі наступними категоріями осіб:

- глухі та слабочуючі діти та дорослі з розумовою відсталістю, які не розмовляють взагалі чи погано розмовляють та слабо розуміють мову;
- діти та дорослі з розумовими та фізичними вадами;

- віднесені до аутичних;
- глухі діти із звичайними розумовими здібностями;
- діти з серйозними проблемами артикуляції або проблемами ритму мови, які потребують тимчасової альтернативи;
- нормальні дорослі із набутими проблемами комунікації.

Дослідження та експерименти свідчать, що використання мовної програми МАКАТОН сприяє розвитку мовлення, підвищує візуальний контакт, поліпшує увагу, комунікативність, розуміння, виразність мови та вокалізацію.

Також є дані про зменшення проблемного поведіння, подолання агресії та самоагресії. Система МАКАТОН застосовується приблизно в 80 країнах і має такі переваги:

1. Система Макатон є єдиною альтернативною комунікаційною системою, яка розділена на «розвиваючі рівні». МАКАТОН надає певний словник, побудований на рівнях з зростанням складності.

2. Система МАКАТОН – це контрольований метод навчання. Пріоритети у розвитку спілкування визначає словник, який також надає керівництво щодо планування та оцінки успіхів. Рівні надають реалістичне та економне обмеження в словнику, розташованому у певній послідовності для дітей з обмеженими можливостями, і хоча свобода вибору обмежена на рівні, є можливість творчого вирішення в залежності від бажання інструктора.

3. Діапазон словника та вивчені концепції ретельно відбираються з урахуванням їх важливості для людини та частоти повсякденного використання, а також можливості їх використання для з'єднання та складання речень у 2-3 слова та довше. Ця особливість присутня від першого рівня і протягом усього словника.

4. Не потрібні попередні тренування та довготривале накопичення словника. Структурування системи дозволяє почати спілкування вже на етапі оволодіння словами/знаками першого рівня.

5. Словник МАКАТОН може служити довідником при виборі словника при використанні інших альтернативних систем комунікації для

людей зі складними порушеннями спілкування. Символи, малюнки та інші альтернативні системи комунікації зазвичай залежать від рішення вчителя/терапевта щодо вибору словника, який потрібно вивчити.

6. Система МАКАТОН надає можливість створювати індивідуальний словник в залежності від особливостей порушення, віку досвіду тощо. Мову МАКАТОН можна вчити у будь-якому віці, починаючи з малюка.

7. Система надає унікальну можливість збирати дані про мовний розвиток людей зі складними порушеннями спілкування.

В таблиці 1.8 представлено групи користувачів засобів альтернативної комунікації.

Таблиця 1.8

**Групи дітей старшого дошкільного віку – користувачі засобів
альтернативної комунікації [44]**

Група користувачів	Особливості розвитку комунікативної системи	Приклади порушень
Група 1	Підтримувальна комунікація є експресивний засіб. Діти розуміють мовлення, але не можуть висловити свої потреби вербально.	мовленнєвими порушеннями, втратою мовлення внаслідок травми та діти з ДЦП.
Група 2	Діти, які мають труднощі в оволодінні мовленням, з можливістю навчитися розмовляти, але з уповільненим мовленнєвим розвитком, діти, мовлення яких зрозуміле лише за наявності спеціальних додаткових засобів (наприклад, при аутизмі).	Діти з інтелектуальними порушеннями, моторною алалією, аутизмом, тощо.
Група 3	Діти, для яких усне мовлення є складним або недоступним засобом комунікації (наприклад, при тяжких комплексних порушеннях, порушеннях слуху, аутизмі). Вони постійно або на тривалий час потребують альтернативи у процесі комунікації.	Діти зі складними порушеннями спілкування, важкими аутистичними розладами, втратою слуху.

Таблиця 1.8 поділяє користувачів засобів альтернативної комунікації на три групи відповідно до їхніх особливостей розвитку комунікативної системи та наводить приклади порушень, які можуть впливати на їхню спроможність спілкуватися.

На сьогодні сформовано 5 основних принципів використання засобів альтернативної комунікації:

- природність – процес має відбуватися без напруження, в спокійній і дружній атмосфері;
- гри – впровадження різних методів комунікації вигідно робити через ігровий контекст, щоб привернути увагу дитини і зняти напруження;
- підтримки – надавати підтримку дорослого в обмеженій дозі, враховуючи рівень розвитку дитини;
- мотивації – спонукати дитину до активної участі у спілкуванні в групі;
- систематичності і послідовності – застосовувати обраний метод використання засобів альтернативної комунікації у всіх спілкувальних ситуаціях відповідно до рівня володіння цим навчанням.

Ключовим принципом альтернативних комунікативних програм є інтеграція усіх аспектів звичного середовища дитини у процес навчання, з акцентом на розвиток її самостійності та активної участі в соціальному житті.

Оцінювання потреб дитини в альтернативних засобах комунікації здійснюється з метою вибору їх найбільш підходящого типу та визначення необхідних обсягів послуг для ефективного спілкування дитини. Цей процес важливий для дітей, які не можуть використовувати звичайне мовлення або мають унікальні способи комунікації. Оцінку здійснюють кваліфіковані фахівці з освіти, медицини чи соціальної сфери, які пройшли спеціалізоване навчання.

Спеціалісти, що працюють з такими комунікаційними технологіями, можуть отримати підтвердження своєї кваліфікації, успішно завершивши сертифіковані курси. Ці курси проводяться в акредитованих державних та приватних освітніх закладах, що спеціалізуються на відповідних програмах

згідно з встановленими правилами підвищення кваліфікації [15].

Батьки, опікуни, шкільні чи медичні працівники можуть ініціювати оцінку потреб дитини в засобах альтернативної комунікації, рекомендуючи звернутися до ІРЦ.

Отримавши діагностичні дані, фахівець пропонує різні види засобів альтернативної комунікації, пояснюючи їх переваги та недоліки. Вибір виду засобів альтернативної комунікації залежить від батьків або дитини (після 14 років).

Впровадження засобів альтернативної комунікації здійснюється з підтримкою спеціалістів у відповідних закладах, де дитина отримує допомогу. Фахівець відповідає за якість оцінки потреби в засобах альтернативної комунікації і надання інформації батькам, а вони – за впровадження обраного виду засобів альтернативної комунікації для своєї дитини.

Таким чином, альтернативна та додаткова комунікація – це інтердисциплінарна галузь знань, що об'єднує логопедію, психологію, педагогіку та медицину для задоволення комунікативних і пізнавальних потреб осіб з глибокими і складними мовленнєвими та комунікативними розладами. Дані розлади включають труднощі у використанні та розумінні як усного, так і писемного мовлення. Засоби альтернативної комунікації – це комплекс інструментів та методик, які застосовують для вирішення повсякденних завдань у сфері спілкування. При цьому комунікація може приймати різні форми, включаючи мовлення, погляд, текст, міміку, дотик, жести та рухи тіла, жестову мову, символи, малюнки, а також використання спеціальних пристроїв для генерації мовлення. Особливо важливим використання засобів альтернативної комунікації є при навчанні дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Стан сформованості соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку

З метою оцінки стану сформованості соціальних компетентностей було організовано констатуючий експеримент в закладі дошкільної освіти з дітьми старшого дошкільного віку.

Завданнями констатуючого експерименту були:

1. Вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.
2. Визначення критеріїв та показників, що дозволяють розробити методики виявлення рівня сформованості соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.
3. Проведення діагностичних завдань з дітьми старшого дошкільного віку за розробленими методиками та визначення їх рівня соціальної компетентності на початок корекційної роботи.

Експериментальна робота проводилася на базі закладу дошкільної освіти № 144 «Запорожець» Запорізької міської ради, який розташований за адресою: м. Запоріжжя, Комунарський район, вул. О. Говорухи 34-Б.

В дослідженні приймали участь дві групи дітей, які включали 46 дітей, по 23 дитини в кожній (контрольна та експериментальна). В кожній групі навчається по 3 дитини з особливими освітніми потребами. Експеримент проводився в умовах дистанційної освіти (онлайн).

Для оцінки рівня сформованості соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку необхідно обрати відповідні критерії.

Вивчення наукових робіт, що зосереджене на визначенні та обґрунтуванні критеріїв для встановлення ключових вимог з боку дослідників, включає кілька основних аспектів:

- 1) вибір критеріїв має відбивати головні принципи функціонування досліджуваного об'єкта;
- 2) обрані критерії повинні включати важливі характеристики об'єкта, що є незмінними та постійними;
- 3) критерії мають слугувати для виявлення взаємозв'язків між усіма елементами аналізованого феномена;
- 4) критерії мають бути конкретизовані через різні індикатори, спостереження за якими дозволяє оцінити міру вираженості кожного критерію;
- 5) критерії повинні відображати зміни вимірюваної характеристики у часі та просторі;
- 6) кількісні та якісні індикатори мають бути інтегровані та взаємодоповнювати один одного.

Проведений в розділі 1 теоретичний аналіз соціальної компетенції дозволяє використати наступні її компоненти (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Компоненти соціальної компетенції дітей старшого дошкільного віку

Компонент	Характеристика
Когнітивний	Визначає процес, за допомогою якого дитина розрізняє себе серед оточення і встановлює відношення між собою та ним, включаючи розуміння себе як активного учасника власного життя та формування уявлень про соціальне середовище.
Емоційно-комунікативний	Зумовлений значенням емоційної та комунікативної сфер, досвідом мовленнєвого спілкування та використанням комунікативних стратегій, що допомагає дитині ефективно взаємодіяти з іншими для досягнення бажаних результатів.

Продовження таблиці 2.1

Поведінково-практичний	Характеризується здатністю дитини адаптуватися в новій ситуації, вибирати адекватну поведінку, оцінювати власні можливості, просити та надавати допомогу, поважати потреби інших, ефективно співпрацювати з однолітками та дорослими, контролювати власну поведінку і виражати особисті потреби соціально прийнятним способом.
------------------------	--

Когнітивний аспект соціальної компетентності дитини охоплює її розуміння базових соціальних правил, а також здатність застосовувати отримані знання у реальних життєвих обставинах, аналізувати різні ситуації та знаходити різноманітні способи їх вирішення. Ключовими індикаторами когнітивної складової є наявність у дитини конкретних знань, соціальних переконань, ціннісної системи та глибокого розуміння соціальної реальності.

Емоції займають значне місце у розвитку особистості дитини, виражаючись через міміку, жести та позу. Наприклад, радість можна пізнати по усмішці, сміху, блискучих очах та енергійних рухах; смуток проявляється через похмуре обличчя, згаслі очі, опущені плечі та повільні рухи; гнів виражається через напружене обличчя, іскристі очі та енергійні жести; упертість можна визначити по стиснутим губам, непорушному погляді та обмеженим рухам. Вивчення цієї мови емоцій дозволяє краще розуміти емоційні стани інших, що є ключем до ефективної взаємодії.

Поведінкова оцінка соціальної компетентності відображає розвиток у дитини навичок спілкування та взаємодії, зокрема через гру та спільні з однолітками діяльності. Особливо важливо в цьому контексті оцінити здатність дитини застосовувати здобуті навички в активній соціальній діяльності та встановити, наскільки поведінка дитини відповідає встановленим соціальним стандартам. Важливо враховувати, що саме через діяльність, вчинки та поведінку виявляються основні життєві орієнтації особистості.

В цілому розвиток основ соціальної компетентності у дітей старшого

дошкільного віку залежить від характеру їхніх активностей, мотивації до комунікації, вікових особливостей у використанні як словесних, так і невербальних засобів спілкування, а також унікальності їхнього особистісного та емоційного розвитку.

На підставі визначених даних, таких як критерії та показники соціальної компетентності дітей схарактеризовано рівні соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку: високий, середній, низький. Їх характеристика представлена в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні сформованої соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку

Рівень сформованості	Характеристика
Високий	Дитина має чітке уявлення про себе та своє місце в соціумі, знає основи соціально-моральних норм, вміє дотримуватися правил міжособистісного спілкування, самостійно налагоджує контакти, здатна до взаємодії та допомоги іншим, обирає адекватні форми спілкування, володіє навичками поведінки у конфліктних ситуаціях, ідентифікує емоції інших і висловлює власну позицію, може морально оцінювати вчинки та діє відповідно до соціальних стандартів.
Середній	Дитина має загальне уявлення про себе, але відчуває труднощі з визначенням свого місця у соціальному середовищі, знає елементарні соціально-моральні норми, проте має проблеми з дотриманням норм міжособистісних взаємин, встановленням контактів, частково вміє обирати способи спілкування, ідентифікація емоцій та висловлення особистої позиції залежить від зовнішніх обставин, діє відповідно до соціальних еталонів епізодично.

Продовження таблиці 2.2

Низький	Дитина не має чіткого розуміння свого «Я» та місця в соціумі, не знайома з основними соціально-моральними нормами, відчуває труднощі у спілкуванні та встановленні контактів, не вміє адекватно вибирати способи спілкування та поводитися у конфліктах, не здатна самотійно допомагати іншим без підказок дорослого, відсутність уміння адекватно оцінювати вчинки та діяти відповідно до соціальних норм.
---------	---

На підставі даних таблиці 2.1 та таблиці 2.2 було сформовано інструментарій для оцінки рівня розвитку основ соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку (табл. 2.3), який окреслює вікові особливості навичок дітей старшого дошкільного віку вербальних та невербальних засобів спілкування а також їх мотивів, специфіку дитячої групової діяльності.

Матеріали діагностичного інструментарію сформованості соціальних компетентностей сформовано з урахуванням захоплень та інтересів досліджуваних.

Таблиця 2.3

Критерії, показники та методики діагностики рівнів сформованості соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку

Критерії сформованості соціальної компетентності	Показники, які оцінюються	Методики оцінки рівня сформованості
Когнітивний	Особливості формування взаємодій, характеристики спілкування та одночасне визначення факторів, що мають важливе значення для соціалізації дитини.	Ситуаційна гра «Робінзонада»

Продовження таблиці 2.3

Емоційно-комунікативний	Моральні уявлення дітей, почуття, розрізняння добра та зла	Що таке добре і що погано
Поведінково-практичний	Здатність аналізувати ситуацію, передбачати варіант розвитку подій	Ситуація з вибору карток
	З'ясування пріоритетів дітей, вміння адаптуватися до умов	Дидактична гра «Доручення»

Опис запропонованих дітям завдань відповідно до критеріїв та показників соціальної компетентності представлено в додатках Б, В, Г, Д. Проведений констатуючий експеримент дозволив отримати наступні результати. На рисунку 2.1 представлено результати оцінки сформованості емоційно-комунікативного компоненту соціальної компетентності у дітей контрольної та експериментальної групи, визначеного за методикою «Що таке добре і що погано».

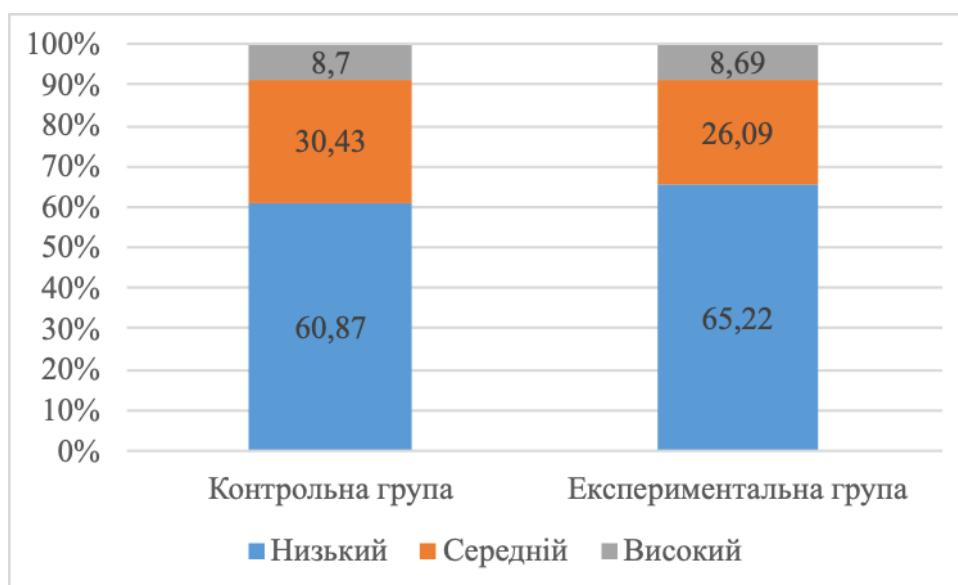


Рисунок 2.1. Результати сформованості емоційно-комунікативного компоненту соціальної компетентності у дітей контрольної та експериментальної групи

З рисунка 2.1 видно, що 60,87% контрольної та 65,22%

експериментальної групи дітей старшого дошкільного віку мають труднощі з розумінням та вираженням власних емоцій, а також з інтерпретацією емоцій інших людей. Вони виявляють недостатню емпатію, мають обмежений емоційний словник і використовують простіші або менш адекватні способи вираження своїх почуттів. Ці діти часто уникають соціальних взаємодій або ведуть себе агресивно чи замкнуто через невміння адекватно спілкуватися.

Натомість 30,43% дітей в контрольній групі та 26,09% дітей в експериментальній групі мають базові навички емоційно-комунікативної взаємодії. Вони здебільшого розуміють та виражають основні емоції, взаємодіють з однолітками та дорослими на адекватному рівні, але іноді можуть мати труднощі з більш складними аспектами комунікації, такими як розуміння невербальних сигналів або розв'язання конфліктів, що ускладнює їх взаємодію з дітьми з обмеженими освітніми потребами. Вони також можуть потребувати підтримки для розвитку більш глибокої емпатії та ефективного використання мовних засобів для вираження складних емоцій.

На кінець 8,7% та 8,69% дітей у контрольній та експериментальній групах добре вміють розуміти власні емоції та емоції інших, а також ефективно використовувати вербальні та невербальні засоби для спілкування. Вони виявляють високу емпатію, можуть розглядати ситуації з різних точок зору та вирішувати конфлікти конструктивно. Такі діти часто є лідерами у групі, вміють підтримувати дружні відносини та адаптуватися до нових соціальних ситуацій. Вони мають розвинені комунікативні навички, які дозволяють їм висловлювати складні емоційні стани та ефективно спілкуватися з різними людьми.

На рисунку 2.2 представлено результати оцінки рівня сформованості когнітивного компоненту соціальної компетентності у дітей контрольної та експериментальної групи, який визначався на підставі ситуативної гри «Робінзонада» (адаптований варіант методики В. Авраменкової).

З рисунку 2.2 видно, що 56,52% дітей контрольної та 56,52% дітей експериментальної групи виявляють труднощі у розумінні причинно-

наслідкових зв'язків у соціальних ситуаціях, а також у передбаченні наслідків власних дій чи дій інших людей. Вони часто не розуміють соціальні правила або не вміють їх застосовувати у відповідних контекстах. Це може призводити до проблем з встановленням та підтримкою відносин з однолітками та дорослими.

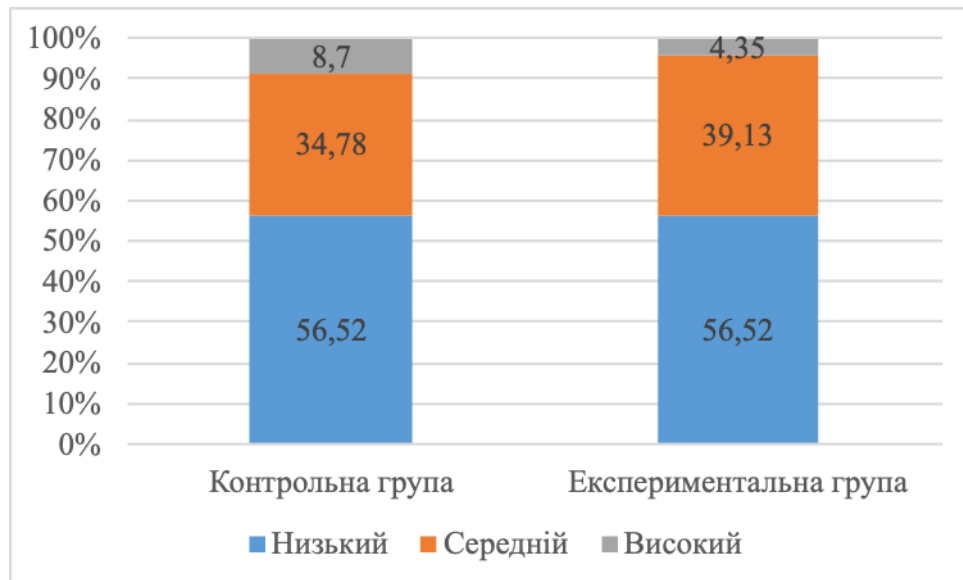


Рисунок 2.2. Результати оцінки сформованості когнітивного компоненту соціальної компетентності у дітей контрольної та експериментальної групи

Натомість 34,78% дітей контрольної та 39,13% дітей експериментальної групи мають базове розуміння соціальних ситуацій та здатні застосовувати це розуміння для адекватної взаємодії з оточуючими. Вони розпізнають емоції інших, розуміти прості соціальні правила, але іноді можуть зіткнутися з труднощами при аналізі більш складних соціальних взаємодій або при плануванні дій, які вимагають глибшого розуміння соціальних норм та очікувань.

На кінець 8,7% дітей контрольної та 4,35% дітей експериментальної груп мають високий рівень сформованості когнітивного компоненту соціальної компетентності. Це означає, що вони демонструють глибоке розуміння соціальних ситуацій, включаючи здатність аналізувати складні соціальні взаємодії, передбачати поведінку інших і планувати власні дії відповідно до соціальних очікувань. Вони можуть використовувати ці навички для

ефективного спілкування, вирішення конфліктів та підтримки позитивних відносин з однолітками та дорослими.

На рис.2.3 відображено результати оцінки сформованості поведінково-практичного компоненту соціальної компетентності у дітей контрольної та експериментальної групи, який визначався на підставі методик «Ситуація з вибору карток» та дидактичної гри «Доручення».

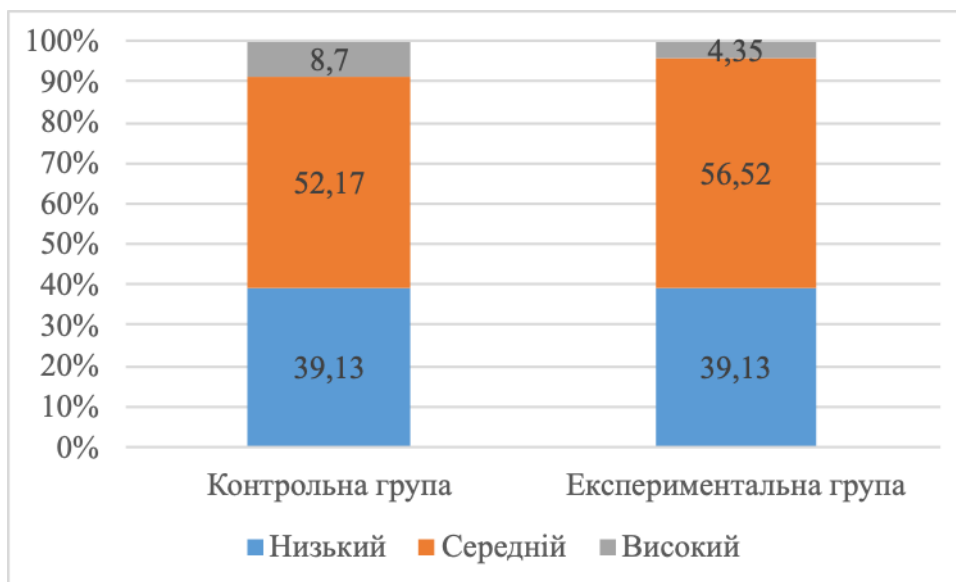


Рисунок 2.3. Результати оцінки сформованості поведінково-практичного компоненту соціальної компетентності у дітей контрольної та експериментальної групи

З рисунка 2.3 видно, що 39,13% дітей контрольної та 39,13% дітей експериментальної групи мають низький рівень сформованості поведінково-практичного компоненту соціальної компетентності. Вони мають труднощі з встановленням взаємодії з однолітками та дорослими, проявляють невпевненість у соціальних ситуаціях, уникають участі в групових іграх або активностях, ведуть себе агресивно чи імпульсивно через невміння адекватно реагувати на соціальні стимули. Ці діти виявляють труднощі з дотриманням правил та вимог, що ставить їх у вразливе положення у взаємодіях з іншими.

У 52,17% дітей з контрольної та 56,52% дітей з експериментальної групи спостерігається середній рівень сформованості поведінково-практичного компонента соціальної компетентності. Такі діти мають базові навички

соціальної взаємодії, здатні дотримуватися правил та вимог у групових ситуаціях, і можуть адекватно реагувати на прості соціальні ситуації. Вони можуть проявляти готовність до участі в спільних іграх і активностях, хоча іноді можуть потребувати додаткової підтримки або заохочення з боку дорослих для активнішої взаємодії або вираження себе. Ці діти також починають розуміти важливість співпраці та ділення, але можуть іноді мати конфлікти через недоліки у навичках вирішення проблем.

8,7% дітей контрольної та 4,35% дітей експериментальної групи мають високий рівень сформованості поведінково-практичного компонента соціальної компетентності. Вони демонструють розуміння та дотримання соціальних норм та правил поведінки, вміло взаємодіють з іншими, продемонструвавши здатність до співпраці, гнучкості у поведінці та вирішення конфліктів, вміють ділитися, допомагати іншим і показують емпатію та розуміння емоцій інших.

Узагальнення результатів оцінки рівня сформованості соціальної компетентності представлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Узагальнення результатів оцінки рівня сформованості соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку

Критерії	Рівні сформованості					
	Низький		Середній		Високий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Емоційно-комунікативний	60,87	65,22	30,43	26,09	8,7	8,69
Когнітивний	56,52	56,52	34,78	39,13	8,7	4,35
Поведінково-практичний	39,13	39,13	52,17	56,52	8,7	4,35

За результатами констатуючого експерименту нашого дослідження з'ясувалося, що діти старшого дошкільного віку як контрольної так і експериментальної груп мають низький рівень розвитку соціальної

компетентності. Такі результати низької соціальної компетентності стало причиною для формування належних педагогічних умов розвитку соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобами альтернативної комунікації.

2.2. Педагогічні умови розвитку соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку

Метою формувального експерименту було підвищення рівня соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Завданнями формуючого експерименту були:

1. Формування педагогічних умов для розвитку соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.
2. Проведення корекційно-розвивальної роботи засобами альтернативної комунікації.
3. Оцінка результатів корекційно-розвивальної роботи щодо розвитку соціальної компетенції.

Формувальний експеримент проводився з дітьми експериментальної групи. Діти контрольної групи проводжували навчатися за програмою закладу дошкільної освіти № 144 «Запорожець» Запорізької міської ради.

С. Течнер у своїй книзі «Вступ в альтернативну та додаткову комунікацію: жести та графічні символи для людей з руховими та інтелектуальними порушеннями, а також з розладами аутистичного спектру» [51] виділяє три основні групи користувачів альтернативної та підтримуючої комунікації:

- група експресивної мови;
- група допоміжної мови;
- група альтернативної мови.

Основні відмінності між групами (на підставі яких і виділяються самі

групи) перебувають у різному ступені розуміння усної мови та в різній здатності навчитися її розуміти та використовувати в майбутньому.

Діти та дорослі, які належать до групи експресивної мови, мають великий розрив між рівнем розуміння мови інших людей та здатністю самим користуватися промовою. Деякі індивідууми мають відповідне віку розуміння мови, але нормальний інтелект не є обов'язковою умовою для включення до групи експресивної мови.

Для людей із групи експресивної мови метою програм розвитку соціальної компетенції є забезпечення їх такою формою комунікації, яка стане їх постійним засобом вираження, тобто засобом комунікації, який використовуватиметься ними у всіх ситуаціях протягом усього їхнього життя. Поліпшення розуміння зазвичай не є суттєвою метою терапії. У фокусі основної уваги відносини між розмовною мовою, що використовується в оточенні людини та альтернативною мовною формою, якою користується сама людина. Однак програма розвитку комунікації може включати і навчання розуміння простих чи складних графічних систем (PECS, PICS або Bliss-символи). Навчання звичайним буквам також може входити у програму. Якщо використовуються жести, то до програми входить навчання розуміння жестів.

Для індивідів групи альтернативної мови альтернативна форма комунікації є мовою, якою вони користуватимуться все життя. При цьому іншим людям при спілкуванні з ними теж доведеться переважно використовувати цю форму мови. Група альтернативної мови характеризується тим, що вона майже чи зовсім не використовує мову як засіб комунікації.

Отже, мета полягає в тому, щоб діти цієї групи навчилися користуватися альтернативною формою комунікації як рідною мовою.

Для закладу дошкільної освіти ясла-садок №144 «Запорожець» Запорізької міської ради дітей старшого дошкільного віку можуть бути віднесені до групи допоміжної мови.

Групу допоміжної мови можна поділити на дві підгрупи. Для першої підгрупи, або так званої розвиваючої групи, альтернативна комунікація в

основному є сходинкою на шляху до розвитку соціальної компетенції. Ця підгрупа схожа на групу альтернативної мови, але в її членів менш серйозні порушення, і вони не потребують у постійному використанні альтернативної комунікації. Не передбачається, що альтернативна комунікація стане заміною мови для взаємодії цих дітей та їх комунікативних партнерів. Основна функція альтернативної комунікації – підтримати розуміння та використання усної мови, виконуючи роль «підтримки» для нормальної розвитку мови. Найбільш очевидним є використання альтернативної комунікації як допоміжної мови з дітьми, які сильно відстають у соціальному розвитку, але, як очікується, наздоженуть інших дітей.

Основне завдання програм допомоги для цієї підгрупи – встановити чіткий зв'язок між мовою та альтернативною формою комунікації, а також вирішити соціальні проблеми, зумовлені недостатнім розвитком мови. Рівень розуміння мови у представників цієї групи може змінюватись, відповідно, змінюється обсяг роботи над розумінням у програмі навчання.

Інша підгрупа у групі допоміжної мови, ситуаційна група, що складається з дітей, які навчилися говорити, але їх важко розуміти, коли вони користуються лише мовою. Ця підгрупа найбільш схожа на групу експресивної мови, але для дітей, що входять до неї, альтернативна система не є основною формою комунікації. Ступінь зрозумілості їхньої мови залежить від того, наскільки добре їх знають співрозмовники, від змісту ситуації, рівня шуму.

Наприклад, слухач може легко розуміти дитину з цієї групи, якщо вони обговорюють щось, що їм обом відомо, і не зрозуміти, скажімо, опис мультфільму, незнайомого слухачеві. Мова дитини, яку добре розуміють у маленькій групі, може бути майже незрозумілою для більшої групи або на вулиці. У таких ситуаціях або під час спілкування з незнайомими людьми, дитині із ситуаційної підгрупи може потрібно використовувати жести або графічні символи, написані слова або літери, що відповідають звукам мови, які комунікативний партнер не зрозумів.

Основне завдання навчання у такій підгрупі – допомогти дітям зрозуміти,

коли їм потрібно доповнювати свою мову, навчити їх слідувати за тим, чи розуміє їх комунікативний партнер, навчити використовувати засоби та стратегії альтернативної комунікації в різних ситуаціях.

Найлегше використовувати систему альтернативної комунікації як допоміжну мову, що полегшує використання і розуміння мови, у випадках, коли дитина має певний діагноз, тобто відноситься до дітей з особливими освітніми потребами. Однак в більшості випадків на початку немає ясності, як це буде відбуватися. Наприклад, у дітей із розладом аутичного спектру. Серед них є діти, у яких розвинеється дуже хороша мова, діти, мова яких буде важко розуміти, і такі, хто зовсім не буде розмовляти. Фахівці можуть сподіватися і вірити, що дитина навчиться говорити, але лише час покаже, чи це так.

Соціальні та психіатричні проблеми набагато частіше зустрічаються серед дітей із мовними порушеннями, ніж серед дітей загалом. Мовні порушення часто породжують конфлікти в сім'ї, і пов'язані з цим труднощі та фрустрація можуть створити надзвичайно важкі сімейні ситуації, що негативно впливають на соціалізацію дитини та розвиток їх соціальної компетенції. Тому одна з цілей програм допомоги для цієї групи – дати їм тимчасовий інструмент, який може зменшити негативні ефекти, що виникають через порушення мови.

Робимо висновок, формувальний експеримент базувався на врахуванні вищевказаних аспектів та постулаті, згідно з яким одним із способів розвитку соціальної компетентності для дітей старшого дошкільного віку може стати формування у них навичок спілкування за допомогою засобів альтернативної комунікації: графічних символів (піктограм, слів-табличок) та загальноповсюджаних в повсякденному житті жестів.

Для проведення формувального експерименту було виділено наступні педагогічні умови розвитку соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку, такі як: готовність педагогів до використання інтеграції видів діяльності в дитячому колективі, створення інтерактивного середовища, а також умов для емпіричної реалізації дітьми навичок соціально-комунікативної взаємодії.

1. Спираючись на літературні джерела у галузі психології та педагогіки, а також на практичному досвіді вихователів дошкільних навчальних закладів, розвиток соціальної компетенції має базуватися на таких ключових напрямках:

- самопізнання;
- розуміння інших людей;
- навички взаємодії з оточуючими.

2. В дошкільному закладі необхідно створити середовище, що сприятиме розвитку соціальної компетентності дитини як при дистанційному, так і при очному навчанні, враховуючи основні принципи, що базуються на наукових дослідженнях цього явища.

3. В контексті реалізації дистанційного навчання у дошкільних закладах, співпраця між педагогами та батьками набуває нового формату, який можна охарактеризувати як «трикутник взаємодії: вихователь - батьки – дитина».

4. Для забезпечення розвитку соціальної компетенції дітей старшого дошкільного віку під час періоду дистанційного навчання, дошкільний заклад повинен створити спеціальний онлайн-платформа, де будуть надаватися цікаві та корисні матеріали для дітей. Вихователі повинні пильно стежити за соціальним розвитком дітей, підбираючи або створюючи навчальні матеріали для них, такі як книги відповідного віку, аудіокниги, творчі майстер-класи, і надсилати їх батькам.

5. Однак вихователь повинен не лише інформувати батьків, а й проводити виховну роботу з дітьми. Для цього дотримуватися встановлених санітарних норм для дошкільних установ, які були затверджені наказом Міністерства охорони здоров'я України від 24 березня 2016 року № 234 [43].

Це необхідно для запобігання проблемам зору та серцево-судинним захворюванням. Зокрема дітям дошкільного віку дозволяється переглядати розважальні телепередачі, мультфільми та діафільми не більше одного разу на день. Максимальний час перегляду розважальних телевізійних шоу складає 20

хвилин для дітей віком від 3 до 4 років і 30 хвилин для п'яти і шестирічних дітей.

У випадку, якщо дитина має працювати з гаджетом, необхідно дотримуватися таких правил: комп'ютерні заняття дозволяються дітям дошкільного віку двічі на тиждень (максимум один раз протягом дня), і час безперервної роботи з комп'ютером не повинен перевищувати 10 хвилин. По завершенню таких занять обов'язково проводиться зорова гімнастика. Для дітей, які часто хворіють, мають хронічні захворювання або нещодавно перенесли захворювання (протягом двох тижнів), а також для дітей із порушеннями зору, тривалість комп'ютерних занять скорочується до 5-7 хвилин.

Під час роботи з комп'ютером важливо забезпечити розумну організацію робочого місця: меблі повинні відповідати зросту дитини, верхня горизонтальність екрану монітора має бути на рівні очей, а відстань від очей до екрану - не менше 50 см.

Час заняття зі старшими дошкільнятами з використанням технічних засобів навчання, таких як: інтерактивні дошки та відеопроєктори, має бути обмежений і не перевищувати 15 хвилин.

6. Важливим завданням вихователя є отримання підтримки від батьків, для чого необхідно створити для них комфортні умови співпраці.

Важливо організувати роботу таким чином, щоб батькам було цікаво виконувати завдання у зручний для них час, створити можливість для дитини спілкуватися з друзями, а також підвищити інтерес дитини до навчання, підбираючи захоплюючі завдання та інші стимулюючі активності.

Дорожня картка формуючого експерименту передбачала:

1. Проведення аналізу дитини. Встановлення сфери інтересів дитини, визначення конкретних дій та предметів, які вона зазвичай запитує. Оцінка факторів мотивації.

2. Створення дидактичного матеріалу з усіма улюбленими мотивуючими стимулами та заняттями.

Відзначимо, що невербальні засоби спілкування дозволяють створити умови для підвищення у дитини, з низьким рівнем соціальної компетенції, мотивації до спілкування: дитина за допомогою жестів, піктограм, слів-табличок бере участь у комунікативних ситуаціях і висловлює свої думки та бажання. Також дитина отримує можливість брати участь у безпосередньо освітньої діяльності закладу дошкільної освіти.

Засоби альтернативної комунікації надають дитині можливість відповідати на відкриті та альтернативні питання, фіксувати результати своїх дій (звіт), планувати майбутню діяльність, оцінювати свої дії та вчинки, а також висловлювати своє ставлення до того, що відбувається навколо.

Тому в якості дидактичного матеріалу було використано дидактичний комплект «Розмовляючі картинки» представлений у двох частинах і складається з методичних рекомендацій та розрізного піктографічного матеріалу до двадцяти лексичних тем. Він може бути доповнений в залежності від результатів діагностики дітей різними улюбленими мотиваційними стимулами.

Метою даного комплекту є створити предметно-розвивальне середовище для формування у дитини з низьким рівнем соціальної компетенції навичок застосування, засобів альтернативної та підтримуючої комунікації, що сприяє її гармонійній взаємодії з навколишнім світом, підвищує якість життя.

Актуальність комплекту зберігається і для дітей, які мають більш високий рівень соціальної компетенції, якщо вони зазнають окремих труднощів при самостійній побудові пропозицій, а також із самостійною розповіддю завченого напам'ять тексту чи переказом. Піктографічні схеми виконують підтримуючу функцію вербальної комунікації дитини та знижують її залежність від допомоги дорослого. Методичні рекомендації містять короткий опис зразкового змісту спільної діяльності дорослого та дитини.

3. Наявність спеціальної дошки для розміщення карток може бути замінено в домашніх умовах липучками, папками і пластиковими роздільниками, на які можна буде приліпити графічний матеріал на липучках.

Роздільники розташовуються в папці, як сторінки книги.

4. Створення середовища для дитини. Ключовою є недоступність бажаних предметів для дитини, що стимулює її активність та спонукає до спілкування (прохання дати ці предмети).

5. Використання дидактичного матеріалу в процесі проведення корекційно-розвиваючої програми засобами альтернативної комунікації.

Корекційно-розвиваюча робота з формування педагогічних умов для розвитку соціальної компетенції у дітей старшого дошкільного віку проводилася із застосуванням дидактичного комплексу «Розмовляючи картинки» та спиралася на принципи навчання застосування засобів альтернативної та підтримуючої (невербальної) комунікації:

- принцип «від реальнішого до більш абстрактного»: предмет (фотографія) - малюнок - графічний символ (пиктограма, слово-табличка);

- принцип надмірності символів: поєднання пиктограм, жестів, слів-табличок з обов'язковим вербальним супроводом невербального символу співрозмовником;

- принцип постійної підтримки мотивації.

В процесі проведення експерименту дидактичний комплект «Розмовляючи картинки» було розміщено на окремій сторінці веб-ресурсу закладу дошкільної освіти № 144 «Запорожець» Запорізької міської ради для скачування та роздруківки безпосередньо батьками.

Для ефективного проведення дистанційних навчально-розвивальних занять для старших дошкільнят вихователь використовував різні методи: надсилання посилань на веб-сторінку та окремі розвивальні завданнями, казками, піснями, фізичними вправами тощо; розсилав відеоматеріали на відповідні теми навчальних занять; організовував тематичні конкурси, флешмоби та інші виховні заходи, націлені на формування соціальної компетенції альтернативними засобами комунікації; проводив відеоконференції з групою дітей; взаємодія з дітьми через онлайн-комунікацію; створення та використання комунікативних каналів у навчальній практиці.

Окрім того, для проведення експерименту використовувався один найпопулярніших засобів створення групи для батьків за допомогою месенджера Telegram, де батьки могли спілкуватися, отримувати поради з різних тематик через фотографії, аудіо- та відеозаписи, обмінюватися листуванням, а також давати пропозиції щодо поліпшення освітньої діяльності та переглядати фотозвіти.

Для організації віртуальних зустрічей найбільш практичною платформою є Zoom, яка підходить як для індивідуальних, так і для групових занять. Тому вихователь, а також інші спеціалісти, проводили онлайн-конференції двічі на тиждень, починаючи о 11:00 годині, з урахуванням вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку.

Для забезпечення психологічного розслаблення дітей особливо важливі онлайн-зустрічі в реальному часі через гаджети. Такі заходи проводилися за згодою батьків, двічі на тиждень до 15 хвилин для старших.

Пропонована програма формування соціальної компетенції у дітей старшого шкільного віку (табл. 2.5) спиралася на 6 рівнів, на кожен з яких передбачалося 1-4 дні.

Заохочувати кожен комунікативний акт необхідно через алгоритм: «прохання – наданням предметів» похвалою, коментар – тільки соціальним заохоченням! (похвала, посмішка, вираз обличчя, і т. п.).

Використання пропонованого комплексу дозволило організувати систематичну роботу з дітьми, які мають недостатній рівень сформованості соціальної компетенції, з розвитку в альтернативній формі всіх функцій мови: комунікативної, пізнавальної, регулятивної. Регулююча функція мови дозволяє дитині з низьким рівнем соціальної компетенції супроводжувати свої дії відповідними картками-піктограмами, а також фіксувати результати своїх дій (звіт) та планувати майбутні дії.

Варто врахувати що матеріал містить номінативний, предикативний словники та словник ознак, що позначає розмір та форму. Для введення в словник ознак назв квітів пропонується вирізати з картону картки основних

кольорів (4-8) такого ж розміру, а також основні картки-піктограми. Ігри з рухами та пальчикові ігри, пропонувані для заучування та «розповідання», підібрані так, щоб їх можна було використовувати і для навчання немовлячої дитини навичкам використання природних загальнозживаних жестів.

Таблиця 2.5

Програма формування соціальної компетенції у дітей старшого дошкільного віку засобами альтернативної комунікації за допомогою дидактичного матеріалу

Рівень	Мета	Особливості проведення занять
1 рівень «Введення карток» (1 день)	Навчити дії подачі картки, а не надати вибір	Працюємо мовчки, озвучуємо предмет або дію тільки після вибору. Найкраще одне заняття - одна картка - поки не буде відпрацьовано набір стимулів. Відпрацьовується 30-40 разів в день. Постійна перевірка чи цікавий стимул дитині
2 рівень «Дистанція та старанність» (1 день)	Закріпити та узагальнити навик, який був отриманий на першому етапі. Картка подається комунікативному партнеру для того, щоб отримати бажаний предмет	Поступово збільшується відстань між дитиною та комунікативним партнером. Коли дитина знімає картинку з дошки і простягає комунікативному партнеру для того, щоб отримати бажаний предмет, дорослий трохи відсувається назад. Для того, щоб вкласти картинку в руку дорослого, дитина повинна встати зі стільця і наблизитися до нього
3 рівень «Розрізнення карток» (1 день)	Сформувати вибір між потрібним і непотрібним предметом	Дитина повинна знайти картку бажаного предмета серед інших та передати співрозмовнику. Далі пропонується зробити вибір між декількома необхідними предметами (вибір поступово збільшується між 2 до 3-6 та більше предметами)

Продовження таблиці 2.5

4 рівень «Побудова речень» (2 дні)	Навчитись самостійно будувати фрази, речення з використанням графічних зображень різного рівня абстракції	Алгоритм: 1. Підійти до книги / дошки / папки. 2. Вибрати символ «Я хочу» 3. Прикріпити символ «Я хочу» на смужку. 4. Вибрати картку бажаного/бажаних предмета/предметів. 5. Прикріпити картку бажаного предмета на смужку. 6. Взяти смужку. 7. Дати смужку комунікативному партнеру.
5 рівень «Розширення речень. Надання відповідей на питання» (3 дні)	Розвиток навичок спілкування	Дитина відкриває комунікативну книгу / підходить до дошки. Вибирає символ «Я хочу» + символ прикметника «блакитний» + зображення предмета «цукерки» і викладає ці символи в правильній послідовності на смужці (можливі варіації). Бере смужку і подає її комунікативному партнеру.
6 рівень «Коментування подій» (4 дні)	Формування навичок коментування подій, залучаючи до соціального середовища. (Що ти бачиш? Що ти хочеш?)	Викликається бажання коментування. Коментування призводить до соціального заохочення через залучення уваги оточуючих. Тренування до 30 разів на день в різних функціональних ситуаціях
Закріплення (2 дні)	Закріплення усіх отриманих навичок в різних ситуаціях	Комунікативних та соціальних навичок

Розрізний матеріал розташовується на листі А4 і містить десять карток-пиктограм. Усі пиктограми підписані, що дозволяє співвіднести графічне зображення предмета, дії чи ознаки зі словом. Цілісне сприйняття слова, підкріплене його зображенням, дозволяє за можливості проводити роботу з навчання глобального читання.

Для ефективного застосування «Розмовляючих картинок» в процесі зайнять в подальшому повинні виконувались наступні правила.

1. Приступаючи до вивчення лексичної теми, продублювати листи з графічними символами 2-3 рази та розрізати їх відповідно до завдань корекційної роботи. Це розширювало можливості застосування піктографічного матеріалу у різних комунікативних ситуаціях.

2. Для роботи з оповіданням та римованим текстом скопійовані графічні символи мають бути представлені:

- у вигляді єдиного тексту;
- у вигляді пропозицій (рядок римованого тексту)
- у вигляді окремих піктограм.

Наприклад, організовуючи спільну діяльність з дитиною, яка має низький рівень соціальної комунікації на тему «Посуд» можна уточнити значення граматичної форми однини та множини іменників, пропонуючи показати на аркуші з піктограмами: ложки, тарілку, вилку, каструлі і т.д. Організуючи роботу із закріплення цих знань у режимні моменти або в домашніх умовах, можна використовувати реальні предмети посуду та запропонувати дитині відповісти на відкрите питання «Що це?» окремими піктограмами.

Переказ тексту «Помічниця» подавався спочатку як пропозиції (частин пропозицій), а потім у вигляді окремих піктограм. Для зручності використання та зберігання розрізний матеріал рекомендується заламінувати та розкласти по конвертах. Кожен конверт повинен містити піктограми з однієї лексичної теми. В залежності від того, як часто буде використовуватися даний матеріал, пропоновані оповідання та римування можна розкласти в окремі конверти, супроводивши відповідною назвою друкованими літерами.

З набору можна скласти картотеку, розмістивши конверти у коробці, кошику. Це дозволить додатково простимулювати дитину самостійно застосовувати отримані на заняттях знання. Залежно від ситуації в закладі дошкільного навчання або в домашніх умовах дитина може сама зробити свій вибір: «У яку гру ти хочеш пограти?»; «Яка розповідь тобі подобається?»;

«Який віршик хочеш розповісти хлопцям (бабусі, сестрі або татові тощо)?».

Така форма організації самостійної діяльності дитини, яка має низький рівень соціальної комунікації, підвищує ефективність роботи з навчання альтернативним форм спілкування, формує стійкий емоційний контакт з дитиною та її позитивне ставлення до роботи.

Хоча проходження лексичних тем розраховано на один тиждень, необхідно пам'ятати, що визначальним є темп засвоєння матеріалу дитиною, а тому найбільш доцільним є саме 2 тижневий термін. Для аналізу динаміки формування в нього навичок спілкування за допомогою піктограм до комплексу додано динамічну таблицю.

Таблиця складена так, щоб можна було оцінити процес навчання кількісно та якісно. Таблицю рекомендується заповнювати один раз в місяць. Позитивним результатом застосування цього комплексу може бути вважатися будь-яким з пунктів динамічної таблиці, так як обсяг і темп засвоєння матеріалу залежить від індивідуальних показників розвитку дитини зі недостатнім рівнем соціальної компетенції: віку, складності дефекту, особливостей поведінки. А відправною точкою для дитини є перший пункт таблиці: «Навички застосування піктограм не сформовані».

В процесі застосування комплексу «Говорячі картинки» було досягнуто наступних результатів:

1. Діти отримали практичні навички застосування засобів альтернативної комунікації, чим було створено умови для підвищення мотивації до самостійного (ініціативного) спілкування з їх допомогою.
2. Імпресивна сторона мови засвоювалася швидше, ніж під час роботи з традиційними методиками.
3. У дітей з низьким рівнем соціальної компетенцій розкривалися внутрішні можливості (мислення та пізнавальна активність).

Таким чином, формувальний експеримент базувався на підходах С. Течнер щодо диференціації дітей на три основні групи користувачів альтернативної та підтримуючої комунікації. При цьому дітей

експериментальної групи було віднесено до група допоміжної мови, що дозволило поставити цілі та обрати засоби альтернативної комунікації для розвитку соціальної компетенції.

Для дітей старшого дошкільного віку було використано формування навичок спілкування за допомогою таких засобів альтернативної комунікації, як графічні символи (пиктограм, слів-табличок) та загальноживаних жестів. Реалізація занять проводилася упродовж 2 тижнів за наступними принципами: «від реальнішого до більш абстрактного», принцип надмірності символів, принцип постійної підтримки мотивації.

2.3. Результати дослідно-експериментального дослідження

Проведений формувальний експеримент та повторна діагностика дітей дозволила отримати наступні результати. На рисунку 2.4 представлено результати оцінки сформованості емоційно-комунікативного компоненту соціальної компетентності у дітей контрольної та експериментальної групи проведення занять з використанням засобів альтернативної комунікації, визначеного за методикою «Що таке добре і що погано».

З рисунка 2.4 видно, що 56,52% контрольної та 30,34% експериментальної групи дітей старшого дошкільного віку після формувального експерименту мають труднощі з розумінням та вираженням власних емоцій, а також з інтерпретацією емоцій інших людей.

Натомість 34,78% дітей в контрольній групі та 47,83% дітей в експериментальній групі мають базові навички емоційно-комунікативної взаємодії та характеризуються середнім рівнем розвитку емоційно-комунікативного компоненту соціальної компетентності.

На кінець 8,7 та 21,74% дітей у контрольній та експериментальній групах добре вміють розуміти власні емоції та емоції інших, що свідчить про високий рівень розвитку емоційно-комунікативного компоненту соціальної компетентності.

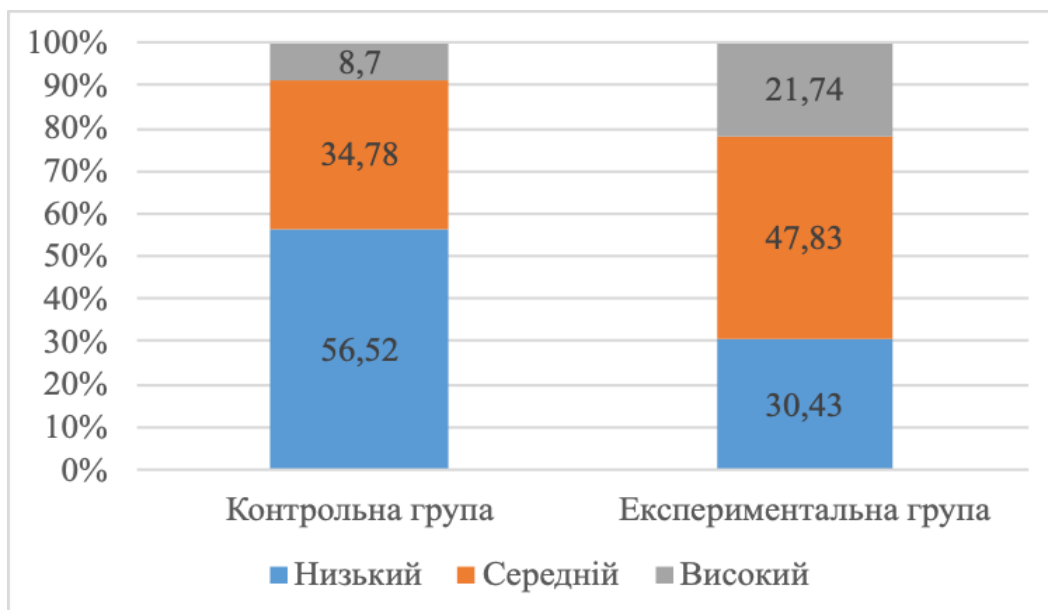


Рисунок 2.4. Результати сформованості емоційно-комунікативного компоненту соціальної компетентності у дітей контрольної та експериментальної групи після формувального експерименту

Можна зробити висновок про суттєву різницю щодо рівня розвитку емоційно-комунікативного компоненту соціальної компетентності після проведення формувального експерименту у дітей старшого дошкільного віку в контрольній та експериментальній групах.

На рис.2.5 представлено результати оцінки рівня сформованості когнітивного компоненту соціальної компетентності у дітей контрольної та експериментальної групи після проведення формувального експерименту, який визначався на підставі ситуативної гри «Робінзонада» (адаптований варіант методики В. Авраменкової).

З рисунка 2.5 видно, що 52,17% дітей контрольної та 26,09% дітей експериментальної групи виявляють труднощі у розумінні причинно-наслідкових зв'язків у соціальних ситуаціях, що свідчить про низький рівень сформованості когнітивного компоненту соціальної компетентності.

Натомість 39,13% дітей контрольної та 60,87% дітей експериментальної групи мають базове розуміння соціальних ситуацій та здатні застосувати це

розуміння для адекватної взаємодії з оточуючими, що свідчить про середній рівень сформованості когнітивного компоненту соціальної компетентності.

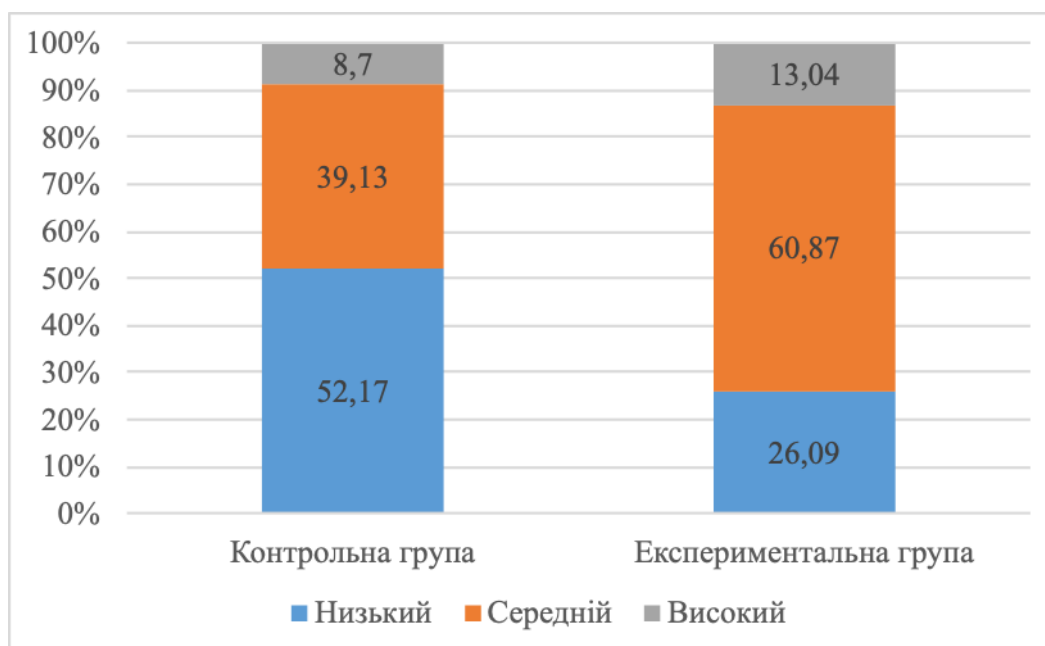


Рисунок 2.5. Результати оцінки сформованості когнітивного компоненту соціальної компетентності у дітей контрольної та експериментальної групи після формувального експерименту

На кінець 8,7% дітей контрольної та 13,04% дітей експериментальної груп мають високий рівень сформованості когнітивного компоненту соціальної компетентності, оскільки демонструють глибоке розуміння соціальних ситуацій, використовують ці навички для спілкування, підтримки позитивних відносин з однолітками та дорослими.

Порівняння результатів дітей в контрольній та експериментальній групах свідчить про появу суттєвого розриву між рівнями сформованості когнітивного компоненту соціальної компетентності.

На рисунку 2.6 відображено результати оцінки сформованості поведінково-практичного компоненту соціальної компетентності у дітей контрольної та експериментальної групи після формувального експерименту, який визначався на підставі методик «Ситуація з вибору карток» та дидактичної гри «Доручення».

З рисунка 2.6 видно, що 34,78% дітей контрольної та 13,04% дітей

експериментальної групи мають низький рівень сформованості поведінково-практичного компонента соціальної компетентності, оскільки мають труднощі з встановленням взаємодії з однолітками, проявляють невпевненість у соціальних ситуаціях та уникають участі в групових діях.

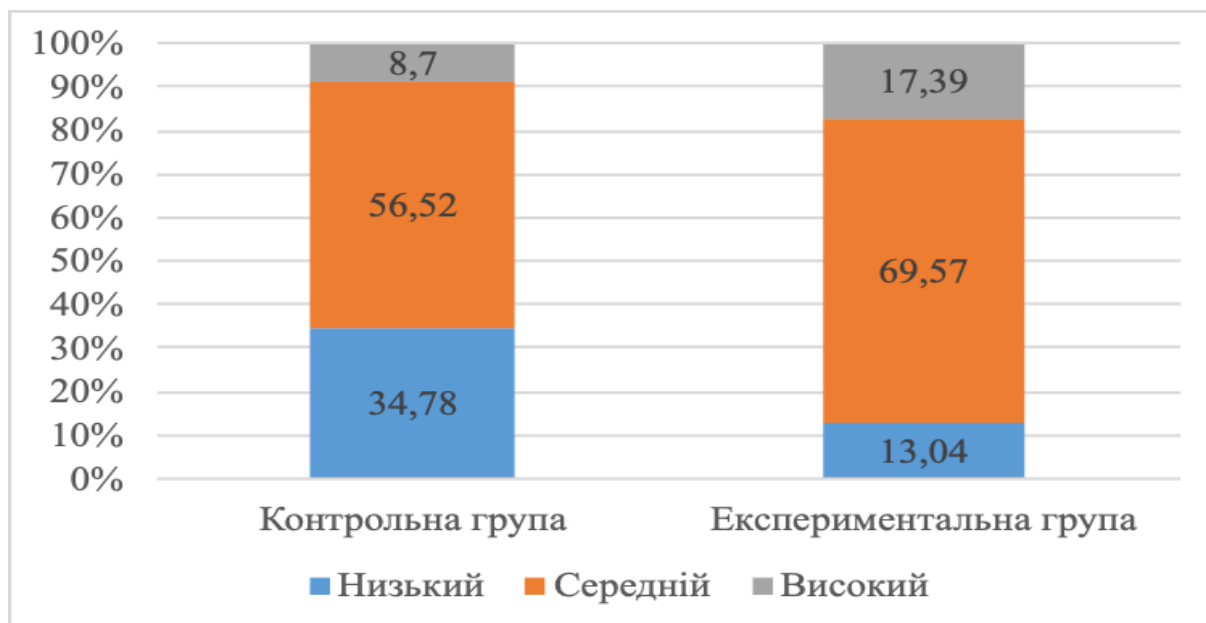


Рисунок 2.6. Результати оцінки сформованості поведінково-практичного компонента соціальної компетентності у дітей контрольної та експериментальної групи після формувального експерименту

Водночас у 56,52% дітей з контрольної та 69,57% дітей з експериментальної групи спостерігається середній рівень сформованості поведінково-практичного компонента соціальної компетентності.

На кінець у 8,7% дітей контрольної та 17,39% дітей експериментальної групи рівень сформованості поведінково-практичного компонента соціальної компетентності можна оцінити як високий, оскільки вони демонструють розуміння та дотримання соціальних норм та правил поведінки, вміло взаємодіють з іншими, продемонструвавши здатність до співпраці, гнучкості у поведінці та вирішення конфліктів, вміють ділитися, допомагати іншим і показують емпатію та розуміння емоцій інших.

Порівняння результатів оцінки сформованості поведінково-практичного компонента соціальної компетентності у дітей контрольної та

експериментальної групи після формувального експерименту дозволяє зробити попередній висновок про наявність суттєвих розривів між кількістю дітей, які мають низький, середній та високий рівень розвитку цього компоненту соціальної компетентності у дітей які приймали участь у формувальному експерименті та дітей з контрольної групи.

Узагальнення результатів повторної оцінки рівня сформованості соціальної компетентності після проведення формувального експерименту представлено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Узагальнення результатів оцінки рівня сформованості соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку після проведення формувального експерименту

Критерії	Рівні сформованості					
	Низький		Середній		Високий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Емоційно-комунікативний	56,52	30,43	34,78	47,83	8,7	21,74
Когнітивний	52,17	26,09	39,13	60,87	8,7	13,04
Поведінково-практичний	34,78	13,04	56,52	69,57	8,7	17,39

Дані таблиці 2.6 підтверджують наявність суттєвої різниці по кожному рівню емоційно-комунікативного, когнітивного та поведінково-практичного компонентів соціальної компетентності у дітей експериментальної групи, які брали участь у формувальному експерименті та дітей контрольної групи, які не приймали участь у цьому експерименті.

В таблиці 2.7 здійснено порівняння результатів дослідження по контрольній та експериментальній групам.

За результатами констатуючого експерименту нашого дослідження з'ясувалося, що діти старшого дошкільного віку як контрольної так і

експериментальної груп мають низький рівень розвитку соціальної компетентності. Такі результати низької соціальної компетентності стало причиною для формування належних педагогічних умов розвитку соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобами альтернативної комунікації.

Таблиця 2.7

Порівняння результатів дослідження по контрольній та експериментальній групам

Компонент соціальної компетентності	КГ			ЕГ		
	До	Після	Зміна	До	Після	Зміна
Емоційно-комунікативний						
Низький	60,87	56,52	-4,35	65,22	30,43	-34,79
Середній	30,43	34,78	4,35	26,09	47,83	21,74
Високий	8,7	8,7	0,0	8,69	21,74	13,05
Когнітивний						
Низький	56,52	52,17	-4,35	56,52	26,09	-30,43
Середній	34,78	39,13	4,35	39,13	60,87	21,74
Високий	8,7	8,7	0	4,35	13,04	8,69
Поведінково-практичний						
Низький	39,13	34,78	-4,35	39,13	13,04	-26,09
Середній	52,17	56,52	4,35	56,52	69,57	13,05
Високий	8,7	8,7	0	4,35	17,39	13,04

Таким чином, завершення формувального експерименту, який був спрямований на підвищення соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку через впровадження альтернативних комунікативних засобів, виявило суттєві позитивні зрушення. Використання піктограм, жестів та інших

невербальних засобів спілкування не лише сприяло покращенню взаєморозуміння та виразності дітей, але й відкрило нові шляхи для їхнього соціального та емоційного розвитку. Ретельно підібрані методики та дидактичні матеріали, зокрема комплект «Говорячі картинки», забезпечили ефективне навчання та розвиток, дозволивши дітям краще адаптуватися в соціальному середовищі та виражати свої думки та почуття. Цей підхід не тільки підвищив рівень соціальної компетентності у дітей експериментальної групи порівняно з контрольною групою, але й надав міцну основу для подальшого гармонійного розвитку особистості кожної дитини.

ВИСНОВКИ

На підставі результатів проведеного дослідження можна зробити наступні висновки.

1. Проаналізовано, що в останні роки прогресивна наука зосереджується на розробці психолого-педагогічних основ для підготовки дітей до самостійного життя, наголошуючи на важливості соціалізації та соціальної взаємодії. Компетентність, яка раніше асоціювалася переважно з професійною сферою, тепер розширює своє застосування, охоплюючи широке коло аспектів людського життя, включаючи соціальну компетентність. Вона визначається як здатність особистості ефективно взаємодіяти у суспільстві, що включає знання, самостійність, життєві та професійні цінності. Соціальна компетентність стає ключовою в умовах сучасного динамічного суспільства. Саме тому в освітніх закладах акцентується увага на необхідності розвитку особистісного потенціалу, самопізнання та адаптації до соціального середовища.

2. Досліджено розвиток соціальної компетентності у дошкільників розпочинається в домашньому оточенні та продовжується у дошкільному навчальному закладі. Соціальний прогрес дитини залежить від співпраці між батьками та вихователями. Початковим етапом соціалізації є виховання в родині, де дитина формує свої перші соціальні зв'язки з родичами та близькими. Наступним кроком у соціалізації є розвиток соціальних контактів дитини за межами сім'ї. У дошкільних навчальних закладах діти вступають у взаємодію з однолітками та новими дорослими, здобуваючи цінний соціальний досвід, який є важливим для їхнього подальшого розвитку.

3. Визначено поняття «альтернативної та додаткової комунікації» як інтердисциплінарна галузь знань, що об'єднує логопедію, психологію, педагогіку та медицину для задоволення комунікативних і пізнавальних потреб осіб з глибокими і складними мовленнєвими та комунікативними розладами. Ці розлади включають труднощі у використанні та розумінні як усного, так і

писемного мовлення. Засоби альтернативної комунікації – це комплекс інструментів та методик, які застосовують для вирішення повсякденних завдань у сфері спілкування. При цьому комунікація може приймати різні форми, включаючи мовлення, погляд, текст, міміку, дотик, жести та рухи тіла, жестову мову, символи, малюнки, а також використання спеціальних пристроїв для генерації мовлення. Особливо важливим використання засобів альтернативної комунікації є при навчанні дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти.

4. Визначено елементи соціальної компетентності (емоційно-комунікативний, когнітивний, поведінково-практичний), встановлено критерії їх сформованості у дітей, показники їх оцінки та методики, які можуть використовуватися для оцінки (ситуаційна гра «Робінзонада», методика «Що таке добре і що погано», ситуація з вибору карток та дидактична гра «Доручення»), здійснено вибірку дітей старшого дошкільного віку на базі закладу дошкільної освіти ясла-садок №144 «Запорожець» Запорізької міської ради (дві групи (контрольна та експериментальна) по 23 дитини в кожній). В процесі проведення констатуючого експерименту було встановлено, що діти старшого дошкільного віку мають низький рівень розвитку соціальної компетентності за усіма компонентами (більш як у половини дітей обох груп).

5. Досліджено формувальний експеримент, який базувався на підходах С. Течнер щодо диференціації дітей на три основні групи користувачів альтернативної та підтримуючої комунікації. При цьому дітей експериментальної групи було віднесено до групи допоміжної мови, що дозволило поставити цілі та обрати засоби альтернативної комунікації для розвитку соціальної компетенції. Для дітей старшого дошкільного віку було використано формування навичок спілкування за допомогою таких засобів альтернативної комунікації, як графічні символи (пиктограм, слів-табличок) та загальноживаних жестів. Реалізація зайнять проводилася на протязі 2 тижнів за наступними принципами: «від реальнішого до більш абстрактного», принцип надмірності символів, принцип постійної підтримки мотивації.

б. Виявлено суттєві позитивні зрушення під час завершення формульовального експерименту, який був спрямований на підвищення соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку через впровадження альтернативних комунікативних засобів. Використання піктограм, жестів та інших невербальних засобів спілкування не лише сприяло покращенню взаєморозуміння та виразності дітей, але й відкрило нові шляхи для їхнього соціального та емоційного розвитку. Ретельно підібрані методики та дидактичні матеріали, зокрема комплект «Говорячі картинки», забезпечили ефективне навчання та розвиток, дозволивши дітям краще адаптуватися в соціальному середовищі та виражати свої думки та почуття. Цей підхід не тільки підвищив рівень соціальної компетентності у дітей експериментальної групи порівняно з контрольною групою, але й надав міцну основу для подальшого гармонійного розвитку особистості кожної дитини.

Отже, враховуючи вищеперераховані висновки можна вважати доцільним та обґрунтованим застосування засобів альтернативної комунікації для розвитку соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. «Голос безмовленнєвої дитини» посібник щодо формування мовленнєвої компетентності у дітей з особливими освітніми потребами засобами альтернативної комунікації / Творча група педагогів КУ Сумського НВК №34 СМР: Шрамко Л. М., Куриленко І. М., Ковальчук І. П., Краузе В. В., Павленко М. С. Суми : 2018.- 44 с
2. Айзенбарт М. М. Формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників крізь призму ігрової діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2013. Вип. 29. С. 417-422.
3. Бабій І. В. Моральне виховання старших дошкільників засобами народної педагогіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Бабій І. В. ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань : 2012. 20 с.
4. Березовчук А. Сутність та особливості формування соціальної компетентності в дітей старшого дошкільного віку. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти*: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. В. Зданевич, Л. С. Пісоцької, Н. М. Миськової, Л. О. Онофрійчук. Хмельницький : ХГПА, 2021. С. 3-7.
5. Бібік Н. М. Структура і зміст соціальної компетентності. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/720772/1/Бібік%20Дніпро.pdf> (дата звернення 19.01.2024).
6. Богуш А., Варяниця Л., Гавриш Н., Курінна С., Печенко І. Діти і соціум. Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33691109.pdf> (дата звернення 01.02.2024).
7. Бойко С. П. Формування соціальної компетентності дошкільників як запорука їх адаптації в інклюзивному освітньому просторі: теоретичний

аспект. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/3408> (дата звернення 20.01.2024).

8. Боряк О. В. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 35. Т. 1. С. 264-270.

9. Бурова А. П. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 256 с.

10. Варецька О. В. Функції соціальної компетентності вчителя початкової школи. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (4). С. 26-29.

11. Використання засобів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2022/09/14/List-4.2373-22-09.09.2022-Pro.metod.rekom.14.09.2022.pdf> (дата звернення 20.01.2024)

12. Гаяш О. В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків / Укладач О. В. Гаяш. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2016. 120 с.

13. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : навч.- метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі» / А.М. Гончаренко. Київ. 2018. 160 с.

14. Гончарова-Горянська М. В. Соціальна компетентність дошкільнят : поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. / Ін-т пробл. виховання НАПН України. Київ, 2006. С. 219-226.

15. Гриник А. Особливості становлення соціальної компетенції дітей дошкільного віку. *Педагогіка* : зб. наук. праць. *Актуальні проблеми соціальної педагогіки, початкової та дошкільної освіти* : матеріали V Міжнарод. наук.-практ. конф. науковців, аспірантів та студентів (14 трав. 2015 р., м. Луцьк) /

Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки ; за ред. П. Гусака, Н. Корпач. Луцьк, 2015. С.128-131

16. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серп.2019 р. № 800. URL: <https://nvkl.school.org.ua/kabinet-ministriv-ukraini-postanova-%E2%84%96800-18-16-55-05-11-2020/> (дата звернення 20.01.2024)

17. Дитина у сучасному соціопросторі: навч. посіб./ Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, І. М. Біла, К. В. Карасьова ; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка ; за ред. Т. О. Піроженко. Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 272 с.

18. Докторович М. Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія і суспільство*. 2009. № 3. С. 144-147.

19. Дурманенко О. Розвиток соціальної компетентності дошкільників у процесі спілкування з дорослими. *Молодь і ринок*. 2016. № 7. С. 54-60.

20. Дьякова В. Д. Психологічна абетка соціального здоров'я дошкільнят: корекційно-розвивальна програма формування соціальної компетентності дошкільників 4-6 р. *Дошк. навч. закл.* 2011. № 5. С. 7-21.

21. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 38 с.

22. Калмикова Л. О., Марченко Н. В., Дем'яненко С. Д., Порядченко Л. А. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : монографія. Київ : Вид-во: ПП Медведєв, 2007. 304 с.

23. Квас О. Організаційно-педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників засобами ігрової діяльності. *Молодь і ринок*. 2015. № 7. С. 6-12.

24. Кожекіна Л. Ю. Особливості трактування поняття «соціалізація» у соціально-гуманітарних науках. *Соціологія*. 2010. №1-2. С. 98-101.

25. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Вид. допов. та переробл. Київ :

Вид-во: АТОПОЛ, 2011. 274 с.

26. Компанець Н. М., Коваль-Бардаш Л. В. Включення дітей з особливими потребами у соціальне середовище: особливості формування комунікації та подолання поведінкових розладів : навч.-метод. посіб. Київ, 2020. 137 с.

27. Кононко О. Л. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини. *Дошкільне виховання*. 1999. № 5. С. 3-6.

28. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : наук.-метод. посіб. Київ : Світич, 2009. 119 с.

29. Кривоногова О. В. Використання альтернативної і додаткової комунікації в ранньому втручанні в умовах надзвичайної ситуації. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. 2022. Т. 33. № 5. С. 74-81.

30. Кузьменко В. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку. *Дошкільне виховання*. 2001. № 9. С. 22-25.

31. Матвієнко С. І. Методика формування у дошкільників соціальної компетентності : навч.-метод. посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 103 с.

32. Мельник Л. П. Ігрові технології як засіб продуктивної діяльності соціального працівника з дітьми у складних життєвих обставинах. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / За ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. Вип. XXX. Серія : соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2018. С. 141-151

33. Методика діагностики рівнів соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку. URL: <https://vseosvita.ua/library/metodika-diaagnostiki-rivniv-socialnoi-kompetentnosti-ditej-starsogo-doskilnogo-viku-64716.html>

34. Московчук О. С. Соціальна компетентність як психолого-педагогічний феномен. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2016. № 48. С. 83-89.

35. Мудрик А. Б. Соціальна компетентність особистості: постановка проблеми і теоретичні аспекти дослідження. *Вісник Чернігівського*

національного педагогічного університету. 2011. Вип. 94. С. 26-29.

36. Нечипорук Н. І. Формування основ соціальної компетенції дітей дошкільного віку відповідно до Базового компонента дошкільної освіти. URL: [https://repository.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2016/08/3-](https://repository.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2016/08/3-Nechyporuk.pdf)

Nechyporuk.pdf (дата звернення 20.01.2024)

37. Опалюк Т. Л. Дослідження структури соціальної компетентності майбутніх учителів як дидактичного феномена. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 3. С. 124-130.

38. Пангелова Н. Організована рухова активність як провідний тип діяльності у формуванні моральних якостей особистості дошкільників 5-6 років. *Спорт. вісн. Придніпров'я*. 2012. № 1. С. 19-22.

39. Піроженко Т.О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 136 с.

40. Поніманська Т. І. Дитина в соціумі: робота за освітньою лінією. *Дошкільне виховання*. 2012. № 9. С. 8-11.

41. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення 20.01.2024)

42. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 33 від 12.01.2021 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovooho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 20.01.2024)

43. Про затвердження Санітарного регламенту для дошкільних навчальних закладів: Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 24.03.2016 р. № 234. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0563-16#Text> (дата звернення 11.02.2024)

44. Про методичні рекомендації «Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти»: Наказ Міністерства освіти та науки України від 09.09.2022 р. № 4/2373-22. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2022/09/14/List->

4.2373-22-09.09.2022-Pro.metod.rekom.14.09.2022.pdf(дата звернення 20.01.2024)

45. Семенова Н. Становлення соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку. *Реформування дошкільної освіти та становлення життєвої компетентності дошкільника* : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф. (28-29 трав. 2008 р., м. Луцьк). Луцьк, 2008. С. 82-87.

46. Січкачук Н. Д. Використання невербальним засобів спілкування на логопедичних заняттях зі старшими дошкільниками з моторною. *Науковий часопис імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. № 22. С. 243-245.

47. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету*. 2010. Вип. 50. С. 138-142.

48. Соколова Г. Соціальна компетентність особистості як провідна психологічна проблема. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського*. 2018. № 2. С. 71-75.

49. Соціальна компетентність дітей дошкільного віку : наук.-допом. бібліогр. покажч. / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Бібліотека ; уклад. Л. Дейнека. Луцьк, 2017. 59 с.

50. Тороп К. С. Дослідження соціальної компетентності у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 77. С. 64-69.

51. Фон Течнер С. Вступ в альтернативну та додаткову комунікацію: жести та графічні символи для людей з руховими та інтелектуальними порушеннями, а також із розладами аутистичного спектру / пер. з англ. Стівен фон Течнер, Харальд Мартісен. Київ : Знання, 2014. 343 с.

52. Харькова Є. Дошкільник у сучасному соціальному середовищі та особливості взаємодії. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Серія: Філософія, педагогіка, психологія зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т розвитку дитини. Київ, 2014. Вип. 32. С. 99-105.

53. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика

використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. 80 с.

54. Шарапова Т. С. Соціально-психологічні особливості формування соціальної компетентності у дитини дошкільного віку. *Дошкільне виховання*. 2007. № 10. С.8-13.

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

56. Шрамко Л. М., Куриленко І. М., Ковальчук І. П., Краузе В. В., Павленко М. С. Голос безмовленнєвої дитини : посібник щодо формування мовленнєвої компетентності у дітей з особливими освітніми потребами засобами альтернативної комунікації. Суми : [б. в.], 2018. 44 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зміст соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку

Предметно-ігрове середовище	Комунікативність	Мовленнєве спілкування	Керівництво грою
<p>– Відповідність предметів вікові дітей та їх функціональним можливостям,</p> <p>– наявність образних іграшок;</p> <p>– наявність предметів-замінників:</p> <p>– яскравість,</p> <p>– різнокольоровість іграшок, предметів-замінників, їх відповідність сучасності, здатність зацікавити дітей;</p> <p>– наявність предметів і матеріалів, які сприяють оволодінню читанням, математикою (друковані літери, слова, таблиці, тощо);</p> <p>– наявність матеріалів, що стимулюють пізнавальну активність (енциклопедії, журнали, альбоми);</p> <p>– наявність предметів для дослідно-пошукової діяльності (магніти, збільшувальне скло, мензурки, ваги, великий вибір природних матеріалів);</p> <p>– наявність</p>	<p>– вміння вступати у взаємини характерно до обраних ролей;</p> <p>– вміння самотійно і змістовно, весело спілкуватися з однолітками;</p> <p>– вміння аналізувати емоційний та інформаційний зміст ситуації спілкування для того, щоб увійти до неї;</p> <p>– вміння додержуватись зумовлених певною роллю правил поведінки та створених дітьми правил щодо організації в розвитку спільної гри до її кінця;</p> <p>– вміння виявляти в грі чуйність, помічати потребу в допомозі, знаходити засіб надавати її, спільно долати труднощі, знаходити в незвичних ситуаціях;</p> <p>– вміння гнучко і динамічно пов'язувати зміст попередньо добутих знань з потребами власної гри;</p> <p>– вміння користуватися набутими під час різних</p>	<p>– вміння адекватно висловлюватись відповідно до різних ситуацій;</p> <p>– вміння придумувати, планувати, самотійно описувати події, пояснювати уявні ситуації та власні переживання всім учасникам гри,</p> <p>– володіння рідною мовою; володіння специфічною термінологією, яка характеризує рівень володіння специфічними (енциклопедичними) знаннями;</p> <p>– вміння вести самотійні розвинуті діалоги;</p> <p>– вміння вести монологи,</p> <p>– наявність емоційного та образного забарвлення мови, оригінальність словника;</p> <p>– використання складних складнопідрядних</p>	<p>– вихователь рівний партнер (може обирати роль, але не головну);</p> <p>– вихователь вчить дітей придумувати ігри з відкритим кінцем;</p> <p>– вихователь дає можливість висловлювати дітям свої пропозиції, самотійно розподіляти ролі;</p> <p>– вихователь спонукає дітей до активного діалогу;</p> <p>– вихователь вносить нові ідеї;</p> <p>– вихователь стимулює перехід до гри від предметно-ігрових дій до рольової взаємодії;</p> <p>– вихователь акцентує увагу не на деталізації рольових дій, а на творчий розвиток сюжету</p>

<p>атрибутики, що стосується особливостей оформлення обрано дитиною ролі, її реальність;</p> <p>– розташування предметного середовища таким чином, щоб дітям надавалася можливість розміщуватися групами за інтересами;</p> <p>– наявність багато секційних ширм, м'яких низьких меблів, м яких блоків.</p>	<p>видів діяльності вміннями, необхідними для розвитку гри;</p> <p>– вміння фантазувати, перетворюючись в різних людей, які подобаються дитині,</p> <p>– вміння добирати, виготовляти чи використовувати образні іграшки з умовними, узагальненими предметами-замінниками, багатофункціональні предмети, атрибути;</p> <p>– вміння динамічно і творчо змінювати ігрове середовище відповідно до змісту знань, моральних уявлень кожного учасника гри, задовольняючи потреби кожного</p>	<p>речень</p>	
---	---	---------------	--

Додаток Б

Методика «Що таке добре і що таке погано»

Показник: виявлення моральних уявлень дітей

Вік: старший дошкільний

Форма оцінювання: індивідуальне опитування

Інструкція: на основі власного досвіду, дайте відповідь на питання

1. Тобі подобається, коли тебе поважають твої друзі?

А) Подобається

Б) Не дуже подобається

В) Не подобається

2. Що робитимеш якщо побачиш, що твій друг насмітив (-ла) на вулиці, накидав (-ла) на землю фантики від цукерок?

А) Зроблю зауваження і допоможу прибрати

Б) Зроблю зауваження і почекаю поки він все прибере

В) Розповім вихователю і нехай він змусить його прибрати

3. Ти взяв (-ла) у друга (подруги) книгу і порвав (-ла) її, як ти вчиниш?

А) Підклею книгу або попрошу своїх батьків купити нову

Б) Не знаю

В) Тихенько віддам, щоб не помітили

4. Що ти зробиш, якщо під час їжі розлив (-ла) суп і накришив (-ла) на столі?

А) Вибачуся і приберу за собою

Б) Не знаю

В) Нічого робити не буду, є ж прибиральниця

5. Часто ти приходиш в садочок в брудному одязі?

А) Ні

Б) Іноді

В) Так

6. Як ти вчиниш якщо твій друг або подруга зіпсував (-ла) річ вихователя і сховав (-ла) її?

А) Допоможу вибачитися перед вихователем і зізнатися у вчинку

Б) Скажу що треба вибачитись перед вихователем і зізнатися у

вчинку, але нехай вибачається сам

В) Зроблю вигляд, що не помітив

7. Часто ти поступаєшся місцем в автобусі літній людині або жінці?

А) Часто

Б) Іноколи

В) Майже ніколи

8. Часто ти пропонуєш батькам (друзям) допомогти у прибиранні?

А) Часто

Б) Іноді

В) Майже ніколи

Обробка даних:

За першу відповідь (А) 3 бали,

За другу відповідь (Б) 2 бали,

За третю відповідь (В) 1 бал.

Оцінка рівня

Рівень сформованості	Бали	Характеристика
Високий	17-24	Діти з високим рівнем відрізняються розвиненими пізнавальними мотивами, орієнтацією на інтереси та потреби інших, готовністю жертвувати власними інтересами на користь інших. Вони дотримуються вказівок вихователя, відповідальні, сильно переймаються негативною оцінкою своїх дій та активно долучаються до моральних вчинків, керуючись моральними нормами.
Середній	9-16	Діти з середнім рівнем комфортно себе почувають у закладі, але прагнуть задовольняти власні інтереси, враховуючи інтереси інших. Вони прагнуть до соціальної адаптації та збереження хороших відносин з оточуючими, мають менш розвинуті пізнавальні мотиви, намагаються діяти згідно з моральними принципами та виявляють моральні якості.
Низький	0-8	Діти з низьким рівнем відвідують заклад неохоче, зосереджені на реалізації власних інтересів без урахування потреб інших, уникають відповідальності та важко засвоюють моральні норми. Відчують труднощі у спілкуванні з однолітками та взаємодії з дорослими.

Додаток В

Ситуативна гра «Робінзонада»

(адаптований варіант методики В. Авраменкової)

Показник: особливості побудови взаємин, особливості комунікації, паралельно виявити значущі для дитини чинники соціалізації.

Мета: визначити особливості побудови взаємин, особливості комунікації, паралельно виявити значущі для дитини чинники соціалізації. Результати, одержані в процесі цього обстеження, досліджено методом факторного аналізу.

Матеріали: іграшкова рація для створення моменту гри, лист протоколу дослідження, картинки.

Індивідуальна бесіда.

Вихователь починав свою бесіду такими словами: «Давай пофантазуємо. Уяви себе Робінзоном на нежилому острові. На цьому острові ростуть чудові плодові дерева, живуть лагідні тварини. Однак на острові немає жодного предмета із звичайного життя, окрім рації, яка працює тільки кілька хвилин на добу. За допомогою цієї рації ти маєш шанс замовити собі предмети з наведеного переліку. Отож вирушаймо!

Але пам'ятай, що зробити замовлення ти зможеш лише тричі – через день, через тиждень, через місяць». Картинки:

- | | |
|---------------------------|------------------------------|
| 1. Ласощі, морозиво | 6. Відеомагнітофон |
| 2. Книги, журнали, газети | 7. Товариш (друг чи подруга) |
| 3. Радіоприймач | 8. Мама |
| 4. Телевізор | 9. Тато |
| 5. Комп'ютер | 10. Улюблені іграшки |

Отже, по рації, яка почне працювати через годину після вашої появи на острові, потім наступного дня, потім через тиждень, через місяць ти матимеш

можливість замовити собі на острів будь що чи будь кого.

Можливий і другий етап. Колективна ситуативна гра в якій діти можуть домовитися про спільні дії, переконуючись, що разом легше розв'язувати будь-які проблеми. Вступна бесіда: «Діти уявіть собі, що ви опинилися на острові всією групою. Крім вас на острові нікого немає, ні вчителів, ні інших дорослих. Але є рація, за допомогою якої ви маєте можливість замовити щось чи когось на острів, але це має бути щось одне і потрібне для всієї групи робінзонів».

На підставі результатів бесіди можуть бути встановлені основні тенденції, які розкривають ставлення до двох систем цінностей дітей старшого дошкільного віку: традиційної соціальної (мама, тато, друг) та сучасної технічної (комп'ютер, телевізор, відеомагнітофон).

Додаток Г

Ситуація вибору з використанням картинок

Показник: здатність дітей старшого дошкільного віку аналізувати ситуацію, передбачати можливі варіанти розгортання подій

Мета: виявити здатність дітей старшого дошкільного віку аналізувати ситуацію, передбачати можливі варіанти розгортання подій

Матеріал: сюжетні картинки із зображенням складних ситуацій (розбито вазу; порвано штани; забруднив одяг).

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дітей: «Подивись уважно на цю картинку. Що тут намальовано? Визнач, якою буде реакція мами? Що вона скаже, коли побачить, що донька розбила її улюблену вазу?»

Методичний коментар: Якщо дитина не відповідала, експериментатор пропонував варіанти відповідей сам, пропонуючи зробити вибір із запропонованих варіантів. Відповіді дітей фіксували в протоколі.

Оцінка результатів:

Високий рівень: Дитина самостійно дала оцінку ситуації, зображеній на ілюстрації. Розкрила суть побаченого і підбрала можливі варіанти поведінки (3 бали).

Середній рівень: дитина затрудняється відповісти стосовно заданої ситуації, вибирає відповідь із запропонованих вихователем, частково (2 бали)

Низький рівень: взагалі не може придумати жодного варіанту розвитку ситуації, навіть з допомогою вихователя не може змоделювати ситуацію (1 бал).

Додаток Д

Дидактична вправа «Доручення»

Мета: з'ясувати соціальні та діяльнісні пріоритети дітей, виявити вміння дітей старшого дошкільного віку адаптуватися до умов, що змінюються, будувати стосунки з однолітками.

Матеріал: картки зі схематичним зображенням різних доручень (сходити в іншу групу і запросити на виставу; організувати рухливу гру, полити квіти, зібрати іграшки на прогулянку).

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині обрати будь-яку картку, розглянути, що на ній зображено. Потім звертався до дітей з проханням: «Виконай те, що зображено на картці: запроси малюків на виставу («дітей пограти»), «полий квіти», «збери іграшки на прогулянку»».

Методичний коментар: Методика проводилась у формі спостереження, під час якого звертали увагу на такі аспекти: як дитина зрозуміла доручення; які доручення діти виконують більш охоче: чи то суто механічні (полити квіти, зібрати іграшки), чи доручення, що вимагають прояву певних організаторських та комунікативних умінь; обираючи доручення дитина орієнтується на дорослого чи робить це самостійно. Всі дані відзначили в протоколі.

Оцінка:

Високий рівень (3 бали).

Середній рівень (2 бали).

Низький рівень (1 бал).