


**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРИУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

До захисту допустити:
Завідувач кафедри


Ю.О. Демидова
«15» грудня 2023 р.

**«ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ
ВІДНОСИН ДОШКІЛЬНИКІВ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ»**

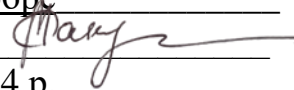
Кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти другого
(магістерського) рівня вищої освіти
освітньо-професійної програми
«Дошкільна освіта»
Тимошенко Аліни Денисівни

Науковий керівник:

Крутії Катерина Леонідівна,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри дошкільної освіти

Рецензент:

Зданевич Лариса Володимирівна,
д.пед.н., професор кафедри
дошкільної педагогіки, психології
та фахових методик Хмельницької
гуманітарно-педагогічної академії

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою добре
Секретар ЕК 
«16» січня 2024 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ДОШКІЛЬНИКІВ У ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ.....	12
1.1. Особливості формування міжособистісних відносин дошкільників у інклюзивному закладі дошкільної освіти.....	12
1.2. Методика формування міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку у інклюзивних групах.....	38
Висновки до розділу 1	55
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ДОШКІЛЬНИКІВ У ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ.....	56
2.1. Діагностика сформованості міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку у інклюзивних групах.....	56
2.2. Методика реалізації педагогічних умов формування міжособистісних відносин старших дошкільників у інклюзивних групах.....	69
2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи	81
Висновки до розділу 2	84
ВИСНОВКИ.....	86
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	89
ДОДАТКИ.....	104

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна дошкільна освіта стрімко розвивається, і одним з пріоритетних напрямів – є запровадження концептуальних засад та світових досягнень інклюзивної освіти, що є актуальною вимогою для демократичного суспільства. Світова спільнота дотримується думки, що спільне навчання нормотипових дітей та дітей з особливими освітніми потребами є найгуманнішим та найефективнішим.

Важливим документом, що регламентує реалізацію засад інклюзивної освіти є «Концепція розвитку інклюзивної освіти України», поява якого викликана потребою суспільства у вирішенні завдань, пов'язаних з забезпеченням необхідних умов здобуття якісної освіти усіма дітьми. Зміни, які відбуваються у дошкільній освіті, спрямовані насамперед на те, щоб кожна дитина, залежно від її потреб і відповідно до її можливостей, мала змогу отримувати якісну освіту на усіх етапах [59, с. 1].

У 2017 році було прийнято постанову «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», у якому визначено «право на освіту осіб з особливими освітніми потребами і надання їм можливості здобувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема безоплатно в державних і комунальних навчальних закладах» [96].

У цих та інших нормативних документах закладено передумови для розвитку інклюзивної освіти в Україні, наголошено на необхідності створення відповідних умов для виховання, навчання й надання соціальних послуг дітям з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної і середньої освіти.

Інклюзивна освіта – це спеціально організований освітній процес, який забезпечує дитині з ООП навчання в середовищі однолітків в загальноосвітньому закладі за стандартними програмами з врахуванням її особистих освітніх потреб. Навчаючись разом, спілкуючись, граючи, дітям набагато простіше адаптуватися до умов зовнішнього середовища,

підвищується рівень соціалізації, руйнуються комунікативні бар'єри. Виходячи з цього, формування і розвиток навичок взаємодії дітей одне з одним в умовах ЗДО є високо значущим аспектом педагогічної діяльності.

Здатність успішно організувати комунікацію з оточуючими є одним із домінуючих чинників розвитку та навчання дитини, що особливо актуалізує проблему залучення дитини з особливими освітніми потребами до колективу у закладі дошкільної освіти. Від того, наскільки швидко дитина з особливими освітніми потребами спроможна встановити позитивний емоційний, комунікативний контакт з однолітками та дорослими, залежить її соціалізація в колективі, фізичний та розумовий розвиток, емоційний стан і психологічна атмосфера у групі дітей.

Реалізація засад інклюзивної освіти у практику потребує глибокого вивчення особливостей міжособистісних взаємин усіх учасників освітнього процесу, що пов'язано з появою ситуацій спілкування з дітьми, які мають особливі освітні потреби та виховуються в різних соціокультурних умовах.

Дослідження особливостей міжособистісних взаємин всіх учасників освітнього процесу – дітей, батьків та педагогічних працівників освітнього закладу має вагоме значення у особистісному розвитку дошкільника і формуванні його психічних новоутворень.

Міжособистісні відносини слугують для дітей дошкільного віку важливим чинником психічного розвитку. Потреба у спілкуванні з однолітками з'являється у них досить рано, а спектр його складових формується і розширюється протягом всього вікового періоду. Дошкільники утворюють не просто групу у дитячому садку, а малий соціально-психологічний колектив, що має достатньо складну і не до кінця вивчену структуру. Заклад дошкільної освіти, де взаємозв'язки дітей є моделлю взаємодії дорослих і їх норм поведінки, є підґрунтям для формування основ майбутніх колективних відносин.

Зарубіжні науковці також вказують на необхідність включення всіх дітей у освітнє середовище з повним доступом до всіх ресурсів та соціальних

можливостей освітнього закладу, беззаперечним є врахування особистісних відмінностей дітей, зокрема й психофізичним порушенням та соціальним проблемам. Так, американська дослідниця М. Волш (M. Walsh) зазначає, що в інклюзивному освітньому середовищі має проводитися постійна робота педагогічними працівниками з дітьми [144].

Подібної думки дотримуються й румунські дослідники Л. Мата (L. Mata) та О. Кліпа (O. Clipa), які вказують на важливість вивчення ставлення педагогів до інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні заклади. Це допоможе визначити необхідні заходи впливу, щоб налагодити взаємини, що ґрунтуються на засновані взаємній довірі та сприянні рівним можливостям для отримання освіти усіма учасниками освітнього процесу [139].

Саме дошкільна освіта, на думку І. Кузави, є оптимальною для початку включення дітей з порушеннями психофізичного розвитку, у освітнє середовище, оскільки в цей час формується прийняття різноманітних особистісних проявів. На її думку, саме у дошкільників необхідно починати формувати вміння будувати взаємини на основі співпраці, готовності розуміти та сприймати інших людей. Варто розвивати здатність дитини з ООП сприймати, розуміти та оцінювати емоційний стан інших людей [66].

У практиці дошкільної освіти завжди існували групи з дітьми, що мають певні психофізичні порушення. Статистика демонструє, що кількість дітей з ООП у закладах дошкільної освіти з роками неухильно зростає, що вказує на затребуваність суспільством реалізації інклюзивної дошкільної освіти.

Невтішною для українського суспільства є статистика, яка демонструє збільшення кількості дітей із особливими освітніми потребами – дані свідчать, що 129 тис. дітей з ООП, які інтегровані до загальноосвітніх закладів, 45 відсотків складають діти з інвалідністю.

Як зазначає у своєму дослідженні В. Ляпунова «це стало справжнім викликом для вітчизняної системи навчання, адже однією з ключових тенденцій сучасної освіти розвинених демократичних країн світу є

забезпечення можливості здобувати освіту дітям з особливими потребами разом зі своїми однолітками, які таких потреб не мають» [96, с.104].

Варто зазначити, що статус «діти з особливими освітніми потребами», мають діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти-біженці, мігранти, діти – представники релігійних та національних меншин, діти-сироти та інші [80].

З огляду на вище зазначене, беззаперечно актуалізується проблема взаємодії, співпраці та налагодження міжособистісних відносин між дітьми з особливими освітніми потребами та нормотиповими дошкільниками. У інклюзивній групі об'єднуються різні за своїми фізичними та розумовими можливостями діти, тому і відносини між такими різними дітьми мають свою специфіку й істотно відрізняються від міжособистісних відносин у типових групах ЗДО.

Потреба в спілкуванні у дошкільників – одна з основних соціальних потреб, яка з віком розширюється та заглиблюється як за формою, так і за змістом. В дошкільному віці гостро виявляється потреба у спілкуванні з однолітками у тих дітей, які опинилися у важких життєвих ситуаціях. У дошкільників виникають труднощі у виборі конструктивних способів вирішення проблемних ситуацій в процесі спілкування та з'являється потреба у позитивних відносинах з однолітками у інклюзивних групах. Спілкування з однолітками відіграє ключову роль в інтелектуальному, мовленнєвому, емоційному і моральному розвитку дошкільників.

Проте у міжособистісній взаємодії дошкільників у інклюзивних групах виникають певні труднощі: невдоволеність відносинами, що склалися з однолітками, почуття неоціненності та відчуженості, агресивність, тривожність, закріплення негативних емоцій.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що вивченням проблем спілкування дітей дошкільного віку присвячена значна кількість наукових праць (Р. Бедрань, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Горецька, І. Зотова, Л. Калмикова, І. Луценко, С. Михальська, І. Мартиненко,

О. Пісарєва, Л. Тарасюк та інші).

Доцільно констатувати, що останні роки актуальнішим стає питання формування міжособистісних взаємин нормотипових дітей з дітьми з особливими освітніми потребами (І. Брушневська, О. Войчук, Л. Кашуба, І. Кузава, З. Ленів, В. Сергєєва, Н. Тарапка, А. Колупаєва, К. Ляшенко, Л. Ліхіцька, С. Логачевська).

Вивчається значення та вплив міжособистісних взаємин дошкільників в різних видах діяльності: пізнавальній (О. Смірнова), ігровій (С. Кулачківська, С. Ладивір), самостійній (О. Кононко, Т. Піроженко). Вплив міжособистісних взаємин на психо-емоційний розвиток дошкільників, на формування їхньої особистості розглянуто у працях В. Котирло, Т. Піроженко та інші.

Отже, можна виокремити наступні напрями дослідження проблеми:

- розробка теоретичних засад формування відносин, що розглядаються як одна з головних вікових цінностей дошкільника;
- виділення різноманітних методів, засобів формування міжособистісних відносин дітей дошкільного віку;
- соціально-психологічної, соціокультурної адаптації дітей;
- розробка технологій виховання і особистісного розвитку дітей дошкільного;
- вивчення особливостей соціальної адаптації дітей особливими освітніми потребами до умов загальноосвітнього закладу.

З огляду на вище зазначене проблема формування особливостей міжособистісних взаємин дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти є однією з ключових серед вітчизняних наукових досліджень у галузі педагогіки.

Проте, незважаючи на існуючі дослідження, присвячені проблемі формування міжособистісних відносин дошкільників у інклюзивному освітньому просторі маємо констатувати ряд неопрацьованих і недосить вивчених проблем, а саме:

- не достатньо вивчений аспект реалізації та підтримки формування міжособистісних взаємин з боку вихователів і батьків;
- не розроблена технологія формування міжособистісних відносин дошкільників в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти у повсякденному житті.

На педагогічному рівні існують суперечності між потребою сучасного суспільства у високо соціалізованому розвитку кожної людини, для її успішної життєдіяльності і готовністю системи дошкільної освіти забезпечити реалізацію цього процесу. Теоретичний рівень характеризується суперечностями між: потребою в розвитку соціально-адаптивної особистості і недостатньою орієнтацією системи дошкільної освіти на формування міжособистісних відносин дитини-дошкільника. Методичний рівень актуальності проблеми дослідження пояснюється суперечностями між визнанням значущості соціального становлення особистості дошкільника в системі дошкільної освіти і відсутністю достатнього організаційно-методичного забезпечення даного процесу.

Ґрунтуючись на актуальності та недостатній розробці теоретичного та практичного аспектів означеної проблеми, було обрано тему дослідження: **«Педагогічні умови формування міжособистісних відносин дошкільників в інклюзивних групах».**

Об'єкт дослідження: процес формування міжособистісних відносин дошкільників у інклюзивних групах ЗДО.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку у інклюзивних групах.

Мета дослідження полягає теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку у інклюзивних групах.

Відповідно до мети дослідження сформульовано його **завдання:**

- виявити особливості міжособистісних відносин нормотипових дітей та дітей з ООП у інклюзивних групах;

- теоретично обґрунтувати педагогічні умови ефективності процесу формування міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку у інклюзивних групах;
- визначити критерії, показники та рівні сформованості міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку в інклюзивних групах;
- реалізувати і перевірити ефективність педагогічних умов формування міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку у інклюзивних групах.

Гіпотеза дослідження полягає у тому, що формування міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку у інклюзивних групах відбуватиметься успішніше, якщо: забезпечується доступність для дітей дошкільного віку широкого спектру засобів колективної життєдіяльності; надаються можливості дошкільникам для здійснення соціальних проб міжособистісного спілкування; визначається специфіка міжособистісних відносин дошкільників в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти.

Теоретичні основи дослідження: праці присвячені вивченню проблем спілкування дітей дошкільного віку (Р. Бедрень, А. Богущ, Н. Гавриш, О. Горецька, І. Зотова, Л. Калмикова, І. Луценко, С. Михальська, І. Мартиненко, О. Пісарєва, Л. Тарасюк та інші); дослідження проблем формування міжособистісних взаємин нормотипових дітей з дітьми з особливими освітніми потребами (І. Брушневська, О. Войчук, Л. Кашуба, І. Кузава, З. Ленів, В. Сергєєва, Н. Тарапка, А. Колупаєва, К. Ляшенко, Л. Ліхіцька, С. Логачевська); положення та ідеї інклюзивної дошкільної освіти (І. Белякова, В. Бондар, А. Колупаєва, М. Малофєєв, Н. Назарова, М. Нікітіна, В. Постовий, Т. Сак, В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Шматко); ідеї толерантного ставлення до дітей з ООП в умовах закладів освіти (Н. Бідюк, М. Волш, О. Гутник, О. Матієнко, О. Столяренко).

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури (психологічної, педагогічної, методичної); емпіричні методи (включене

спостереження, бесіда, анкетування); педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний); кількісний і якісний аналіз одержаних результатів.

Дослідження проблеми проводилося з 2022 р. по 2023 р. і складалося з таких етапів.

Перший етап – пошуково-аналітичний, присвячений вивченню психолого-педагогічної і методичної літератури з проблеми дослідження, узагальненню передового педагогічного досвіду, його порівняльний аналіз. В результаті виконаної роботи на даному етапі був визначений науковий апарат дослідження, спроектована модель формування міжособистісних відносин дошкільників в ЗДО.

Другий етап – експериментальний, на якому здійснювалась перевірка гіпотези і теоретичних положень дослідження. Виявлені та сформульовані педагогічні умови формування міжособистісних взаємин дошкільників у інклюзивних групах.

Третій етап – узагальнювальний. На даному етапі узагальнені й систематизовані матеріали дослідження, проаналізовані результати експериментальної роботи, проведена їх кількісна й якісна обробка, сформульовані висновки, уточнені теоретичні положення, оформлена кваліфікаційна робота.

Теоретична значущість дослідження полягає в тому, що охарактеризовано особливості міжособистісних відносин дітей у інклюзивних групах закладів дошкільної освіти; виявлені критерії і показники формування міжособистісних відносин дошкільників, а саме: здатність до безконфліктного спілкування, соціально-пізнавальна активність, індивідуально-особистісний потенціал; розроблена методична модель міжособистісних відносин дошкільників в інклюзивній освіті. Уточнено поняття «міжособистісні відносини дошкільників в інклюзивній групі»; виявлено педагогічні умови ефективності формування міжособистісних відносин дошкільників в

інклюзивних групах.

Практичне значення отриманих результатів полягає в розробленні діагностичного інструментарію, критеріїв, показників і рівневих характеристик сформованості міжособистісних відносин дошкільників у інклюзивних групах; розробка методики з організації освітнього процесу у інклюзивній групі, спрямованої на формування міжособистісних відносин дошкільників.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Зміст дослідження викладено на 116 сторінках, з них 88 – основного тексту. В тексті містяться 2 таблиці та 2 малюнків. Список використаних джерел містить 145 найменувань. У роботі представлено 2 додатків, які розміщено на 13 сторінках.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ДОШКІЛЬНИКІВ У ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ

1.1. Особливості формування міжособистісних відносин дошкільників у інклюзивному закладі дошкільної освіти.

Проблема соціальної взаємодії дітей-дошкільників в дитячому колективі завжди була актуальною для дошкільного дитинства. У зв'язку з упровадженням одного з провідних напрямів оновлення системи освіти – інклюзії – дана проблема вимагає сьогодні пильнішого розгляду. Інклюзія дає право на отримання дошкільної освіти дітям з особливими освітніми потребами, а практика знаходження таких дітей в загальноосвітніх закладах стає звичною. Останніми роками спостерігається тенденція зниження відсотка здорових дітей, тоді як число дітей з ООП неухильно зростає. Тому не викликає сумніву той факт, що назріла гостра необхідність в розумінні проблем даної категорії дітей, повазі і визнанні їх прав на дошкільну освіту, бажання і готовність включати їх в співтовариство нормотипових однолітків.

Рішення даної проблеми вимагає серйозного ставлення до всіх категорій дітей з особливими освітніми потребами. Головна мета інклюзивної освіти – створення адекватних умов для соціалізації всіх дітей, що мають відхилення в розвитку, включення їх в соціум, розвиток у них «життєвих навичок», тобто уміння жити серед людей. Саме тому основним завданням сучасної дошкільної освіти у світлі оновленого змісту є інтеграція в дитяче співтовариство дітей з ООП, а однією з основних умов успішної соціалізації можна вважати взаємодію зі всіма суб'єктами освітнього процесу – педагогами, батьками, а особливо однолітками, що дозволяє істотно поліпшити включення таких дітей в ЗДО.

У даному процесі треба розуміти головне: якщо дитина з ООП виключена із спілкування в повсякденному житті із здоровими дітьми, то

внаслідок цього вона майже повністю позбавляється можливості розвивати навички, необхідні для повноцінного функціонування в суспільстві, а також для того, щоб успішно брати участь у всіх сферах життя, тому група дітей дитячого садка є тим співтовариством, рівноправним членом якого повинна стати нетипова дитина.

Загальновідомий той факт, що основною умовою виникнення будь-якого об'єднання є загальні інтереси його учасників (емоційні, пізнавальні, особистісні), звідси стає зрозуміло, що дитяче співтовариство може будуватися тільки на основі розвитку соціальної взаємодії, тобто схожих інтересів, оволодіння дітьми уміння будувати міжособистісні взаємовідносини, важливе місце в яких займають комунікативні навички [77].

Побудова в закладі дошкільної освіти оптимальної системи взаємовідносин дитини з ООП з іншими дітьми можна назвати однією з основних умов, що допомагають дитині органічно увійти до колективу однолітків і інтегруватися в ньому. Найбільш актуальне виконання цієї умови для дітей з ООП, оскільки фокус уваги на наявні порушення в розвитку часто гальмує даний процес. Позитивний розвиток системи взаємовідносин заснований перш за все на формуванні соціальної компетентності дошкільника у межах його взаємодії з однолітками.

Вік дітей 3 років є сензитивним для включення дитини з ООП в соціальну взаємодію в ЗДО, оскільки вважається періодом первинного формування особистісних механізмів поведінки, становлення самосвідомості, образу «Я» дитини з особливостями і розвитку міжособистісних відносин з іншими людьми.

До 5-6 років диференціація в групі дитячого садка підвищується, починають виділятися діти, яким надається перевага більшістю однолітків, інші ж діти можуть довгий час знаходитися в положенні відсторонених. Аналіз досліджень дає можливість зробити висновок, що виборчі переваги дітей-дошкільників можуть ґрунтуватися на найрізніших якостях: активність, успішність в ігровій або навчальній діяльності, потреба в спілкуванні,

допитливість тощо. Дошкільники, осягаючи свою унікальність, легше сприймають відмінності інших, вони відкритіші до спілкування, більш дистанційовані від стереотипів поведінки дорослих людей. Відповідно, і інтеграція дітей з ООП відбувається значно легше.

Проте не кожна дитина своєчасно досягає відповідного рівня соціальної компетентності. Основним показником успішності процесу включення дітей з ООП в освітнє середовище однолітків – є відносини, які складаються між дітьми у групі, виявляючись на основі їх соціальної взаємодії і спілкування.

Освітній простір ЗДО має свою специфіку, що пов'язано з реформуванням сучасної дошкільної освіти як частини модернізації всієї системи освіти в Україні. Освіта як педагогічний процес – спеціально організована взаємодія педагогів і вихованців, у змісті якого використовуються засоби навчання і виховання з метою вирішення завдань освіти, спрямованих на задоволення потреб як суспільства, так і самої особистості у її розвитку і саморозвитку [10].

Освіта як загальнолюдська цінність виконує наступні функції:

- розвиток духовних сил, здібностей і умінь, що дозволяють людині долати життєві перешкоди;
- формування характеру і моральної відповідальності у ситуаціях адаптації до соціальної і природної сфер;
- створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності і розкриття духовних потенцій [81].

Освіта виступає засобом трансляції культури, опанувавши яку людина не тільки адаптується до умов постійної активності, що дозволяє виходити за межі заданого, розвивати власну суб'єктність і примножувати потенціал світової цивілізації.

У психолого-педагогічній літературі виділено принципи традиційної і гуманістичної, «центрованої на світі дитинства», парадигм освіти, які знайшли своє віддзеркалення в наступній таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Принципи традиційної і гуманістичної парадигм освіти

Традиційна парадигма	Гуманістична парадигма
<i>Принцип субординації</i> – світ дитинства як частина світу дорослих, його несамостійний придаток.	<i>Принцип рівності</i> – світ дітей і світ дорослих як абсолютно рівноправні частини світу людини.
<i>Принцип монологізму</i> – світ дітей як світ учнів і вихованців, а світ дорослих – це світ вчителів. Зміст взаємодії у інклюзивній освіті транслюється тільки у одному напрямі: від дорослих до дітей.	<i>Принцип діалогізму</i> – світ дитинства, як і світ дорослих, володіє своїм власним змістом, взаємодія цих двох світів повинна будуватися як діалогічний і цілісний «освітній» процес, як процес спілкування і взаємодії.
<i>Принцип свавілля</i> – світ дорослих нав'язує свої закони світу дітей, які ніяк не впливають на неї.	<i>Принцип спільного існування</i> – світ дітей і світ дорослих повинні підтримувати обопільний суверенітет: діти не повинні страждати від дій дорослих, якими б спонуками ці дії ні мотивувалися.
<i>Принцип контролю</i> – контроль з боку світу дорослих, розглядається як необхідний елемент навчання і виховання, забезпечує примусове сприйняття дитиною оточуючого.	<i>Принцип свободи</i> – світ дорослих повинен виключити всі види контролю життя і здоров'я, надати світу дитинства можливість обирати свій шлях.
<i>Принцип дорослості</i> – розвиток, рух дітей по створених світом дорослих «сходах». Порушення процесу – аномалія.	<i>Принцип спільного розвитку</i> – розвиток світу дитинства – це процес, паралельний з розвитком світу дорослих; гармонізація зовнішнього і внутрішнього «я» -

	мета розвитку.
<i>Принцип ініціації</i> – існування меж між світами дорослих і дітей.	<i>Принцип єдності</i> – світ дитинства і світ дорослих не утворюють двох розмежованих світів.
<i>Принцип деформації</i> – світ дитинства завжди деформований вторгненням дорослих.	<i>Принцип прийняття</i> – людина повинна сприйматися такою, якою вона є, безвідносно до норм, оцінок «дорослості» і «дитячості».

З даної таблиці витікає, що культурно-історичний розвиток особистості дитини може бути представлено як процес входження у культуру, в нове соціальне середовище. Самоцінність і унікальність дитинства полягає у тому, що це – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя.

Зміст освіти – сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів і переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки, досягнутий в результаті освітньої роботи [81].

У традиційному розумінні освіта – це, без сумніву, система. Існує система освітніх (державних і недержавних) установ, що розрізняються за певними параметрами, але перш за все за рівнем і профілем. Проте система, як відомо, це не просто множина об'єктів, а їх взаємозв'язок. Саме в цьому випадку система набуває нових якостей.

Звідси витікає, що вчитель (викладач, вихователь) – це головна дійова особа будь-яких перетворень і реформ у сфері освіти. Освіті додає системні властивості, перш за все, наявність загальних, інваріативних якостей, що характеризують систему в цілому, так і всі без виключення її компоненти, незалежно від того, на якому рівні, у якому просторово-часовому середовищі вони функціонують.

Проблема співвідношення соціалізації, розвитку і виховання дитини вивчалася на різних етапах становлення наукової думки і суспільства, про що

свідчать роботи Я. Коменського, Ж.Ж. Руссо, І. Гербарта, Й. Песталоцці, А. Дістервега та інших.

В психолого-педагогічної літературі виділяються три теорії, що розглядають питання співвідношення розвитку, виховання і навчання.

Згідно однієї системи поглядів (А. Газелл, З. Фрейд, В. Штерн), розвиток дитини відбувається незалежно від процесів навчання.

Друга теорія розглядає навчання як процес розвитку. Згідно якої будь-яке навчання є розвивальним, а прихильниками даної теорії є В. Джемс, Е. Торндайк, К. Каффа.

Третя позиція: розвиток природи дитини обумовлений вихованням і навчанням, яка знайшла найповніше наукове обґрунтування в працях Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна, Ш. Амонашвілі, О. Запорожця, Л. Венгера, Л. Божович. Згідно даної концепції дитячого розвитку виходить, що розвиток (дозрівання) готує і робить можливим навчання, а останнє стимулює і просуває вперед розвиток. Між процесами навчання і розвитку встановлюються складні динамічні зв'язки і залежності.

Згідно Л. Виготського, процеси розвитку йдуть слідом за процесами навчання і створюють «зону найближчого розвитку», тобто викликають у дитини до життя, приводять у рух ряд внутрішніх процесів розвитку, які спочатку можливі в середовищі взаємодії з оточуючими, але потім вони стають внутрішнім надбанням самої дитини [80].

Розглядаючи психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти як єдиної системи, можна виділити основні тенденції її розвитку:

- усвідомлення кожного рівня освіти як органічної складової частини системи безперервної освіти;
- «індустріалізація» навчання, тобто його комп'ютеризація, яка дозволяє суттєво підсилити інтелектуальну діяльність дітей;
- перехід від «школи відтворення» до «школи розуміння», тобто перехід від інформативних форм до активних методів і форм навчання з включенням проблемної, пошукової, самостійної роботи дітей;

- пошук психолого-дидактичних умов переходу від жорстко регламентованих способів організації освітнього процесу до розвивальних, активізуючих, ігрових;

- перенесення акценту з повчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність дитини.

Освіта як соціокультурний феномен стає вирішальним чинником продуктивної взаємодії з новою для людини дійсністю. Модернізація освіти визначає наступні її пріоритети:

- розвиток нових стандартів освіти, тематичним ядром яких є ключові компетенції, соціально значущі якості;

- формування компетентності, на якій має ґрунтуватись толерантне ставлення до інших та життєдіяльність особистості, подолання їх соціальної роз'єднаності, ментальної несумісності;

- створення передумов для отримання людиною безперервної освіти впродовж життя та формування її пізнавальних компетенцій;

- формування соціально компетентної особистості – виховання уміння перебувати в групі, колективі, розвиток уміння організовувати спільну діяльність, формування неконфліктної поведінки тощо;

- прагнення до самоактуалізації і самовизначення дітей в освітньому процесі, підготовка здійснення вибору різних видів життєдіяльності.

Підходи до вирішення освітніх проблем, зокрема її варіативності, у науковців різний, реформи відбуваються і у дошкільній освіті. Подібні зміни обґрунтовані і науково доведені науковцями та практиками в галузі педагогіки і психології: Ш. Амонашвілі, Л. Венгер, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонт'єв, К. Ушинський та інші.

В період реформування дошкільна освіта починає повністю переходити від парадигми інформаційної до активної педагогіки розвитку, культурно-історичної парадигми розуміння дитини.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури зумовив доцільність

при вивченні соціального виховання в ЗДО звернення до дослідження безпосереднього буття людини, суспільства, виховної організації – їх життєдіяльності.

Заклад дошкільної освіти сьогодні розглядається як соціально освітня система, яка може вирішувати завдання соціальної і педагогічної компенсації умов для повноцінної соціально-педагогічної роботи з сім'єю, організації сімейного культурного дозвілля, надання психологічної допомоги, педагогічного батьківського всеобучу. Такі підходи дадуть педагогічному процесу цілісний, послідовний характер тільки тоді, коли проблеми дошкільної і початкової загальної освіти будуть розв'язуватися не ізольовано одна від одної, а в тісному взаємозв'язку, що дозволить школі спиратися на розвиток дітей, одержаний в ЗДО. А це можливо за умови взаємодії і співпраці всіх учасників педагогічного процесу: педагоги, діти і їх батьки.

У своєму дослідженні звертаємось до ідей сучасної західної гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс), теорії прихильності (Боулбі, М. Малер) та інших. Величезні, в порівнянні з вітчизняними, досягнення сучасної практичної західної психології, перш за все їх досвід раннього втручання дозволили нам використовувати їх різноманітні практичні методи роботи з дитиною раннього віку.

Вважаємо за необхідне звернутись до вивчення понять, що є ключовими для даної проблеми: «ставлення», «міжособистісні відносини», «міжособистісні відносини дошкільників в інклюзивних групах».

Поняття «ставлення» в зарубіжній психології, широко розглядалось у працях психоаналітичного напрямку (Р. Адлера, В. Штрассера, Р. Саллівена). Процес впливу особистості на колектив виражається в таких явищах, як авторитет, керівництво, лідерство. Під авторитетом осіб розуміють визнання колективом особистості людини, відповідність її суб'єктивних якостей об'єктивним вимогам діяльності колективу. Явище авторитету багато в чому залежить від особистих якостей і властивостей людини.

Життєвий досвід, знання, професійні навички, уміння – все це виділяє

людину серед інших людей в колективі. Авторитетна людина займає високе положення в міжособистісних відносинах, в колективі до неї прислухаються, звертаються за порадою, зважають на її думку, згодні прийняти її точку зору. Проте не тільки особисті якості лежать в основі цього явища. Думка колективу, його цінності, особливості його діяльності, як правило, сприяють формуванню авторитету тієї або іншої людини або, навпаки, завдяки цьому авторитет члена колективу може бути скинутий. Звичайно авторитет вищий у тих людей, які проявляють безкорисливе прагнення допомогти людям. Авторитет вищий тоді, коли цінність людини в досягненні групових цілей представляється для всіх безумовною.

Указуючи на нечіткість самого поняття «ставлення» і на неопрацьованість шляхів і методів його вивчення, І. Богданова також убачала суб'єктивний і об'єктивний аспекти цього поняття, підкреслюючи, що тільки через вивчення ставлення самої дитини до дійсності і, в першу чергу до суспільної дійсності, лежить шлях до вивчення її особистості [4]. Межа прояву і формування відносин дитини зі світом – це суть спілкування і взаємодії; на думку Н. Гавриш, спілкування – це актуалізація відносин [5].

У педагогіці поняття «особистісні взаємовідносини» розуміються як особистісно значуще образне, емоційне, інтелектуальне віддзеркалення людьми один одного, яке є їх внутрішнім станом [17].

Вплив міжособистісних відносин на розумовий та емоційний розвиток доведено, у своїй праці С. Михальська стверджує: «Спілкування з однолітками – це необхідна умова гармонійного психічного розвитку дитини, що відіграє важливу роль у житті дошкільника. Воно є умовою формування громадських якостей особистості дитини, проявом і початком розвитку колективних взаємин дітей. Проблема формування в дитини дружніх взаємовідносин з оточуючими дітьми, взаємоповаги, взаємодопомоги актуальна сьогодні, особливо коли йдеться про взаємодію з дітьми з особливими освітніми потребами» [75, с. 118].

У своїй праці В. Ляпунова зазначає, що існують певні труднощі у

формуванні міжособистісних відносин:

- недостатня сформованість нормативно-правової бази, що має регламентувати діяльність закладів та фахівців в умовах інклюзивної освіти;
- професійна та психологічна неготовність фахівців до роботи з дітьми з ООП;
- гостра необхідність фінансування інклюзивних закладів освіти;
- відсутність ранньої діагностики відхилень у розвитку дитини;
- не прийняття та негативне ставлення батьків нормотипових дітей до дитини з ООП [69].

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок, що *міжособистісні відносини дітей дошкільного віку інклюзивних груп є складною системою взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів*, які ми представили у вигляді рис. 1.1.

Таким чином, теоретичний аналіз категорії «міжособистісні взаємини» показує, що це достатньо складне багатоаспектне поняття, з цілим рядом нюансів.

У законі України «Про освіту» зазначено, що зміст освіти є одним з чинників економічного і соціального прогресу суспільства і повинен бути орієнтований на забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації, розвиток суспільства. Зміст освіти повинен забезпечувати високий рівень загальної і професійної культури суспільства, формування людини і громадянина, інтегрованого в сучасне йому суспільство і націленого на вдосконалення цього суспільства. Зміст освіти повинен сприяти взаєморозумінню і співпраці між людьми, народами незалежно від відмінностей [107].

ЮНЕСКО виступила із закликом до толерантності, мета якої полягає в тому, щоб затвердити толерантність «як внутрішню установку кожної людини, а потім і в соціально-політичних механізмах, що визначають і формують відносини між людьми» [55].

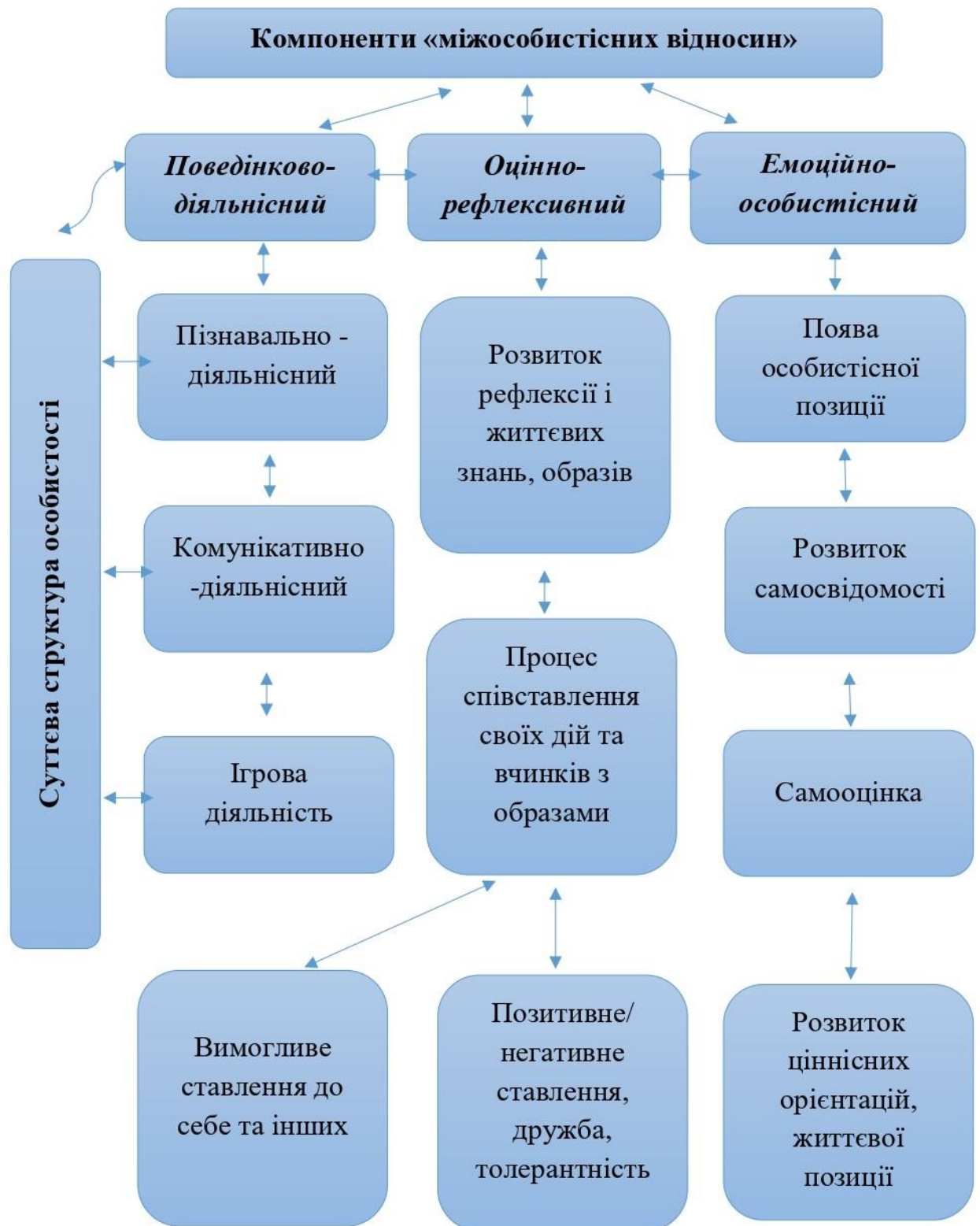


Рис.1.1. Структура міжособистісних відносин дошкільників інклюзивної групи.

На наш погляд одним з основних шляхів формування позитивних міжособистісних відносин у дошкільників є – формування толерантності. Суть

толерантності формується на основі визнання єдності і одночасно різноманіття людства, взаємозалежності всіх від кожного і кожного від всіх, повага до іншого (зокрема можливість бути іншим), а також стриманість від спричинення шкоди, оскільки шкода, що наноситься іншому, означає шкоду і для всіх, і для самого себе.

Толерантність входить в структуру міжособистісних взаємин і є головною умовою їх успіху. Аналізуючи соціальні аспекти толерантності, науковці зазначають, що принцип толерантності необхідно творчо застосовувати у всіх соціальних відносинах і особливо в освітньому процесі, у взаємовідносинах педагогів і дітей.

Генеральний директор ЮНЕСКО Федеріко Майєр, звертаючись до людей, відповідальних за освіту, виділив принципи навчання і виховання підростаючого покоління у дусі терпимості:

- виховання у дусі відвертості і розуміння інших народів, різноманіття їх культур і історії;
- навчання розумінню відмови від насильства, використанню мирних засобів для вирішення розбіжностей і конфліктів;
- формування ідей альтруїзму і поваги до інших, солідарності і причетності, які базуються на свідомості і прийнятті власної самобутності і здатності до визнання множинності людського існування в різних культурних і соціальних контекстах [55].

Так, у своїй праці, О. Новак схарактеризувала психолого-педагогічні особливості формування толерантної взаємодії дітей в інклюзивній групі, виділивши наступні її складові: «досягнення взаєморозуміння та раціональної взаємодії всіх членів групи; розкриття позитивних якостей і властивостей членів групи через співпрацю та діалог; свобода співрозмовників, їхня рівноправність і глибина особистісного контакту через взаєморозуміння, емпатію тощо» [79]. На думку науковці, провідну роль у опануванні толерантною взаємодією дітьми з ООП відіграє освітнє середовище ЗДО, особливо якщо мова йде про інклюзивне середовище.

Завдяки співпраці педагогів і вихованців, їхньої готовності зрозуміти і прийняти один одного залежить успішна соціалізація та адаптація, формування морально-етичних рис особистості дошкільників з особливими освітніми потребами.

Найважливіша мета виховання міжособистісних взаємин полягає в затвердженні цінності людської гідності і недоторканності кожної людської особистості, виробленні особистісної позиції.

Філософія освіти повинна активно включитися в пошук відповідей на ці запитання, проявляючи належну терпимість у вивченні і оцінках різноманітних доктрин, спрямованих на оцінку ролі і місця толерантності, розвитку ціннісних орієнтацій в культурно-освітньому процесі.

З цієї точки зору важливим є висвітлення проблеми кризи сучасної системи освіти, обумовленої переходом від одних критеріїв функціонування освітнього простору до якісно інших системних параметрів. Методика педагогічної роботи визначається цілями і завданнями, які ставить перед собою педагог.

Отже, узагальнюючи результати аналізу психолого-педагогічної літератури, можна констатувати, що проблема толерантності є достатньо складною і дискусійною. Аналіз літератури з проблеми дослідження дозволив виділити суть толерантності, яка полягає в здатності суб'єкта до незалежного і критичного мислення і вироблення думок, заснованих на моральних цінностях. Толерантність людини виявляється в індивідуальній діяльності, істотною складовою її є дія (спілкування, діалог, взаємодія) на основі ціннісних установок і орієнтації, що визнає універсальні права і основні свободи людини, які і є метою даної діяльності.

Сучасний етап становлення і розвитку інклюзивної освіти в Україні відображає світову тенденцію змін в системі загальної і професійної освіти, зберігаючи при цьому свої особливості, неабиякою мірою пов'язані з соціально-економічними умовами розвитку країни. Процес розвитку інклюзивної освіти у нашій країні пов'язаний не тільки з економічними

труднощами, але і рівнем готовності освітніх організацій країни стати відкритими для навчання дітей з ООП.

У зв'язку з цим актуальним стає вивчення і теоретичне узагальнення передового досвіду освітньої інклюзії і побудова національної моделі якісної освіти для осіб з психофізичними порушеннями та соціальними проблемами. Ефективність рішення проблем інклюзивної освіти передбачає глибинний аналіз сучасного стану навчання і виховання осіб з ООП і інвалідністю в нашій країні і можливих ризиків інтеграційних процесів, вивчення позитивних досягнень інклюзивних практик. З вдосконаленням нормативної бази, що регламентує права осіб з порушеннями психофізичного розвитку, починає активно розвиватися ідея інклюзивних практик, зростає число освітніх організацій, що прийняли і реалізують ідеї інклюзії.

В ході дослідження була виявлена специфіка інклюзивної освіти дошкільників. Дакарська рамкова концепція дій (Dakar Framework for Action) і подальші за нею цілі розвитку тисячоліття в освіті (Millennium Development Goals on Education) пропонують найповніший і сучасніший підхід. Розвиток системи освіти для дітей з ООП на сучасному етапі освітньої політики набуває нових контурів. З метою реалізації Конвенції ООН з захисту прав інвалідів держава, що ратифікувала її, повинна забезпечити право людини з особливими освітніми потребами на освіту.

Найважливішу роль в становленні і розвитку моделі інклюзивної освіти зіграла Саламанська декларація (1994), яка оголосила загальноосвітні заклади найефективнішою формою боротьби з дискримінацією в освіті. У ній зафіксовані вимоги до організації освітнього процесу в системі інклюзивної освіти, серед яких – адаптація навчального плану до потреб дітей; додаткова допомога дітям з особливостями розвитку; залучення до освітнього процесу фахівців і додаткового персоналу; використання технічних засобів для підвищення успішності освоєння навчального матеріалу. Як ключовий чинник розвитку інклюзивної освіти заявлена задача підготовки педагогічного персоналу. Серед інших пропозицій з розвитку інклюзивної освіти – є

партнерство освітньої організації і батьків дітей-інвалідів для ефективного вирішення завдань виховання і навчання [112].

Таким чином, в Саламанській декларації були сформульовані основні вимоги до побудови нової моделі освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку:

- кожна дитина має право на освіту і повинна мати можливість одержувати і підтримувати прийнятний рівень знань;
- кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності і навчальні потреби; необхідно розробляти системи освіти і виконувати освітні програми так, щоб брати до уваги широку різноманітність цих особливостей і потреб;
- особи, що мають особливі освітні потреби, повинні мати доступ до навчання в загальноосвітніх закладах, які повинні створити їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих в першу чергу на дітей з метою задоволення цих потреб;
- загальноосвітні заклади з такою інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними переконаннями, створення сприятливої атмосфери в колективі, побудова інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх [112].

Ідея інклюзивної освіти як педагогічної системи, що органічно поєднує спеціальну і загальну освіту з метою створення умов для подолання у дітей соціальних наслідків від порушень у розвитку («соціальних вивихів»), належить Л. Виготському, який одним з перших обґрунтував необхідність такого підходу для успішної практики соціальної компенсації психофізичного порушення, що є у дитини [55].

Розвиток інклюзивної освіти детермінований багатьма чинниками: суспільною і економічною ситуацією в країні, політичною волею влади, демографічним положенням, рівнем розвитку демократії. Розвиток інклюзивної освіти відбувається на всіх континентах, включаючи африканські

країни, проте моделі інклюзії відрізняються, не дивлячись на багато схожих проявів. І ці відмінності багато в чому визначаються політичним устроєм держави, економічною ситуацією, переважанням в суспільстві тих або інших цінностей.

На думку О. Патрикєєвої інклюзія – це доступна освіта для кожного в загальноосвітніх закладах, здійснення освітнього процесу з висуванням адекватних цілей усіх дітей, створення безбар'єрного середовища для підтримки кожного та максимального розкриття потенціалу кожної дитини [85].

За визначенням О. Нижник, інклюзія передбачає створення умов, які висуваються змістом і методами пізнавальної діяльності задля забезпеченості включеності кожної дитини; важливим є формування здатності колективу брати на себе відповідальність і сприяти рішенню проблем [78].

Поняття «виховання», яке вважається однією з базових категорій педагогіки, багатозначне за своїм змістом. Термін «виховання» використовують для позначення суспільного явища; дії або взаємодії, орієнтованих на передачу соціальних установок, норм. Кожне з приведених значень терміну «виховання» - свідок того, що виховання – це не тільки педагогічна категорія.

Розуміння поняття «виховання» як соціального явища дозволить осмислити суть самого явища в ракурсі проблем інклюзивної педагогіки. У вітчизняній науці теорія соціального виховання формувалася в працях О. Кононко, А. Богуш, Н. Гавриш та інші. Науковці зазначають, що «для теоретичного осмислення виникнення, розвитку і становлення соціального виховання важливо виходити, перш за все, з того, що людина як істота соціальна є продукт соціальних відносин» [5, с. 11].

Розвиток соціальних відносин в сучасному світі відбувається відповідно до ідей гуманізму, принципів гуманізації, що визначили необхідність зміни соціального статусу осіб з особливостями психофізичного розвитку. Виховання як соціальне явище в широкому значенні – це передача молодшому

поколінню досвіду, накопиченого старшим поколінням. Під соціальним досвідом, що передається новому поколінню, розуміються знання і уміння, моральні, естетичні і правові норми тощо.

Попередній соціальний досвід взаємодії людей з порушеннями розвитку і людей нормотипових будувався з позиції медичної моделі інвалідності, згідно якої ця категорія осіб потребує допомоги. В зв'язку з цим до позитивних установок виховання підростаючого покоління віднесене уміння (бажання, прагнення) прийти на допомогу.

У сучасному світі формується новий погляд на людину з особливостями психофізичного розвитку, які приймаються як деякі якості (властивості) особистості. Ці зміни покликані внести зміни у процес виховання, формуючи новий досвід прийняття людини з порушенням зору, слуху, ментальними порушеннями як рівного партнера соціальних відносин. Тоді як обмеженість залучення осіб з ООП до системи виховання є наслідком недостатнього рівня доступності самого середовища.

Інклюзивна освіта стає новою формою соціального буття, важливою сходинкою розвитку соціальності, де ті або інші порушення розвитку людини не ведуть до сегрегації.

Виховання як соціальне явище у вузькому значенні є спрямований вплив на людину різних суспільних інститутів, всіх соціальних суб'єктів виховання. Суб'єктами соціального виховання можуть бути конкретні люди і контактні спільності (групи). Соціальне виховання протікає в соціальному середовищі, що представляє сукупність різноманітних чинників, що цілеспрямовано або стихійно впливають на особистість. Зміни, що відбуваються у суспільстві по відношенню до осіб з інвалідністю стають основою змін у сприйнятті нормотиповими людьми особистості, що має порушення психофізичного розвитку.

Справжні зміни виявляються на рівні державної політики, на рівні суспільних рухів і організацій. Активізація діяльності об'єднань осіб з порушеннями психофізичного розвитку, матусь дітей з ООП і інвалідністю в

сучасному світі спрямована на зміну місця людей з інвалідністю у суспільстві, на зміну відношення до них. Дана активність в цілому сприяє зміні ментальності суспільства в поглядах і ставленні до осіб з особливостями розвитку [5].

Свій потенціал в цілеспрямованому впливі на сучасну людину, зокрема представника нового покоління, грають засоби масової інформації, що звертаються до проблем людей з синдромом Дауна або РАС, прав людини з інвалідністю, щоб вони були включені в соціальне життя.

Тема формування виховного мікросередовища відкриває одне з актуальних напрямів дослідження соціальної педагогіки. Моделювання виховного мікросередовища (сім'ї, освітньої організації), що забезпечує справжнє включення кожного соціального суб'єкта в позитивно налаштовані міжособистісні відносини, є важливим завданням сучасної дошкільної освіти.

Одне з найважливіших значень терміну «виховання» пов'язане з позначенням педагогічної реальності. Виховання – основоположна категорія педагогічної науки. Теорія виховання утворює один з розділів педагогіки. Зміст теорії виховання формувався в працях педагогів (К. Ушинський, В. Сухомлинський, А. Макаренко та інші) і зарубіжних авторів (Я. Коменський, Ж. Ж. Руссо, Д. Локк, Л. Кольберг, Д. Дьюї).

На думку науковців, термін «виховання» в спеціальному педагогічному значенні може використовуватися в широкому і вузькому значеннях, в першому випадку для позначення цілеспрямованого процесу, що здійснюється в освітніх закладах, в другому – для позначення виховної роботи, направленої на розвиток особистості, її якостей, рис характеру, відносин тощо [12].

Теорія виховання включає питання змісту методики і організації освітнього процесу, в ній розкриваються суть і механізми виховання як цілеспрямованого педагогічного керівництва процесом розвитку особистості людини. Для теорії виховання у системі інклюзивної освіти обов'язкова відповідь на питання: які змістовні і технологічні особливості виховання, що здійснюється в інклюзивному середовищі?

Цільові орієнтири виховання формуються в рамках соціального замовлення суспільства і одержують нормативне обґрунтування в законодавчо-правових актах. Виконання позначених у нормативних документах завдань повинно здійснюватися спільними зусиллями освітньої організації і родини.

В умовах інклюзивної освіти відбуваються певні зміни у взаємодії сім'ї і освітнього закладу. Серед тих, що розглядаються на рівні держави нововведень – це підвищення ефективності комплексної підтримки уразливих категорій дітей (з порушеннями психофізичного розвитку, осіб, які залишилися без піклування батьків, що знаходяться в соціально небезпечному положенні, сиріт), сприяння їх соціальній реабілітації і повноцінній інтеграції в суспільство [84].

Актуалізація ідеї комплексної підтримки дітей з ООП і інших категорій дітей передбачає звернення до ідей педагогіки підтримки. Ідеї технології педагогічної підтримки одержали розвиток в працях багатьох науковців. Серед постулатів цієї теорії – проголошення любові до дитини і безумовного прийняття її особистості; розуміння інтересів, очікувань і прагнень кожної дитини; очікування успіху тощо.

Прийняття основних постулатів теорії педагогічної підтримки як основа виховної взаємодії педагога з дітьми з ООП – одна з умов підвищення її ефективності в особистісному розвитку дітей.

Розглядаючи сучасні технології виховання, науковці позначають цим терміном «продуману у всіх деталях модель спільної діяльності, що містить систему науково обґрунтованих прийомів і методик, що сприяють встановленню таких відносин між вихователем і вихованцями, при яких оптимально досягаються конкретні виховні цілі» [91].

Специфіка інклюзивної освіти встановлює свої особливості вибудовування міжособистісних відносин між вихователем і вихованцями:

- підтримка позитивної соціалізації через формування життєвих компетенцій дітей з особливими освітніми потребами;

- розвиток стійких позитивних міжособистісних відносин в дитячому середовищі, емпатійності, толерантності як основи прийняття відмінностей іншої людини;

- врахування впливу порушень розвитку на індивідуально-психологічні особливості і поведінкові стилі дітей з ООП і передачу цих знань вихованцям для подолання бар'єрів в міжособистісних взаєминах.

Для виділення найзагальніших вимог до технології виховання, орієнтованої на ідеї інклюзії, необхідне критичне осмислення технологічного багатства представників вітчизняної науки. Базовими виховними процесами, що сприяють становленню суб'єктності дитини, виступають життєтворчість, соціалізація, культурна ідентифікація, духовно-етичний розвиток, індивідуалізація [91].

Формування життєвих компетенцій дітей з ООП передбачає включення їх в рішення реальних проблем власного життя, пов'язаних з порушенням розвитку. Забезпечення позитивної соціалізації дітей на основі опанування освітніх галузей (пізнавальний, соціально-комунікативний, мовленнєвий, фізичний, художньо-естетичний розвиток) простежується в стандартах дошкільної освіти. Аналітичне осмислення вимог стандартів дошкільної освіти дозволяє побачити суть ускладнення процесу духовно-етичного розвитку дітей. До результатів особистісного розвитку дітей віднесені:

- розвиток моральних почуттів, доброзичливості і емоційної чуйності, розуміння інших людей і співпереживання їм;

- розвиток моральної свідомості і компетентності в рішенні моральних проблем на основі особистісного вибору, формування етичних почуттів і етичної поведінки, усвідомленого і відповідального ставлення до власних вчинків;

- моральна свідомість і поведінка, що ґрунтується на засвоєнні загальнолюдських цінностей.

Справжня технологія представляє особливу цінність в побудові істинної

інклюзії в освіті, тому що може сприяти вибудовуванню виховної взаємодії з урахуванням особливостей освітніх потреб вихованця. Епоха цифрової економіки, що наступила, внесла величезні зміни не тільки в систему суспільних, але і міжособистісних відносин.

Сучасна людина живе і діє не тільки в реальній, але і віртуальній реальності, тому в зону виховання виявляється включеним набагато ширше коло проблем. А це певним чином розширює перелік педагогічних завдань, пов'язаних з проблемами безпечної поведінки. Виховання безпечної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами включає вироблення у неї життєвих компетенцій, завдяки яким буде забезпечено входження у групу однолітків, в освітнє середовище.

Входження в середовище однолітків визначає успішність розвитку дітей з особливими освітніми потребами як суб'єкта реальної дійсності.

Суб'єктами виховання виступають не тільки діти, але і колектив. Термін «колектив» походить від латинського слова *colligo* – «об'єдную». Побудова такого об'єднання різних не тільки за рівнем інтересів, соціальним статусом батьків, але і станом здоров'я та пов'язаних з ним можливих обмежень дітей – найважливіше завдання будь-якого працівника освіти.

Теорія розвитку дитячого колективу була закладена в працях А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших. Виховання колективу в умовах інклюзивної освіти уточнюється в наступних завданнях, які безпосереднім чином можуть бути пов'язані з особливими потребами дітей з ООП (наприклад, допомогти дитині з ДЦП переміститися по території закладу освіти).

Серед показників готовності того або іншого колективу прийняти дитину з ООП або інвалідністю є не тільки толерантність його членів, але і високий рівень емпатійності. Справжні якості людини і групи входять до складу завдань виховання, їх рішення передбачає звернення до нових форм виховної роботи.

Сучасні нововведення в освітній системі відображають одну зі світових

тенденцій – створення умов для інтеграції осіб з інвалідністю в суспільство, починаючи з дошкільного дитинства. Отримання дітьми з ООП і інвалідністю якісної доступної освіти є однією з основних і невід’ємних умов їх успішної соціалізації, забезпечення їх повноцінної участі в житті суспільства, ефективної самореалізації професійної і соціальної діяльності.

Процес становлення і розвитку системи інклюзивної освіти, безумовно, припускає інтенсифікацію праці педагогів, оволодіння новою технікою і технологіями, адаптацію (модифікацію) до сучасних умов ідей, сформульованих і перевірених практикою попередніх десятиліть.

Проблеми адаптації людини як суб’єкта соціальної взаємодії є актуальними проблемами наукового дослідження. Науковці визначають соціальну адаптацію як «процес і результат становлення індивіда як соціальної істоти», як складову процесу соціалізації [123]. Термін «адаптація» походить від латинського слова *adapto* (приспосовування). Соціальна адаптація представляє вид взаємодії особистості і соціального середовища, приспосовування індивіда до її вимог і умов.

Освітнє середовище освітнього закладу диктує свої вимоги до людини, приспосовування індивіда до них – умова успішності прийняття і виконання нової соціальної ролі (вихованця). В період адаптації дитини до дитячого колективу групи ЗДО відбувається перебудова всіх сфер особистості. Ефективність перебудови пізнавальної, мотиваційної, емоційної, вольової сфер залежить від психологічної готовності дитини до навчання, до соціальної взаємодії з однолітками.

Протікання процесу адаптації до умов закладу, навіть у нормотипових дітей, відбувається по-різному. Труднощі адаптації виявляються в порушенні поведінки (у функціональних відхиленнях). Одні діти стають «дуже галасливі, кричать, без упину бігають по коридору...; інші, навпаки, затиснені, сковані, надмірно боязкі...» [123].

Для дитини з ООП особливості її психофізичного розвитку (заїкання, рухові порушення) можуть стати причиною ускладнення процесу адаптації до

нових умов освітнього закладу. Це визначає особливу актуальність психолого-педагогічного супроводу процесу включення дітей в освітнє середовище, створення спеціальних умов для організації міжособистісної взаємодії дітей з ООП та нормотипових дітей.

Тому у вимоги всіх стандартів загальної освіти закладена вимога наявності корекційно-розвиваючих програм. Зміст програм спрямований на подолання порушень розвитку і включення дітей з ООП в освітній процес.

Корекційна діяльність в роботі з дітьми – це спільна діяльність педагога, психолога, дефектолога. Супровід процесу адаптації дітей з ООП будується на основі положень адаптованих основних освітніх програм. Наявність освітнього середовища, адаптованого під особливості освітніх потреб дітей з ООП, - одна з сучасних вимог до організацій інклюзивної освіти. Протікання процесу адаптації людини до соціального середовища, а отже, і її соціалізація тісно пов'язані з безліччю чинників, адаптацію і соціалізацію зумовлює актуальність професійно-особистісної готовності педагога підтримати включення кожної дитини в соціальні процеси, допомогти подолати можливі бар'єри в соціалізації.

«Соціалізація – це двосторонній процес, що включає, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з другого боку, процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище» [118, с. 266].

Однією з умов успішної адаптації дітей з ООП і інвалідністю до вимог освітньої організації, входження їх в середовище однолітків, подальшу соціалізацію є наявність чітко організованої системи психолого-педагогічного супроводу дітей та аналітичне осмислення суті процесів соціальної адаптації і соціалізації. Не менше значення мають збагнення суті процесу психолого-педагогічного супроводу дітей і можливості актуалізації теоретичних положень, що пройшли апробацію на практиці. Психолого-педагогічний супровід процесів адаптації і соціалізації дітей з ООП припускає систематичне

відстеження динаміки включення їх в навчальну, соціально-комунікативну, художньо-естетичну і інші види діяльності.

Обов'язковим компонентом супроводу виступає психологічна і педагогічна діагностика з аналізом її результатів. Предметом педагогічної діагностики є:

- труднощі в оволодінні навчальним матеріалом і динаміка їх подолання;
- система міжособистісних відносин з однолітками і дорослими (уміння/невміння будувати спільну діяльність, готовність/ неготовність чути іншого);
- дотримання поведінкових норм на заняттях і в повсякденному житті (спокійний або гіперактивний, агресивний тощо).

З урахуванням результатів діагностики проектується зміст психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП і інвалідністю. Педагоги-практики виділяють 5 етапів психолого-педагогічного супроводу (діагностичний, пошуковий, консультативно-проективний, діяльнісний, рефлексивний).

На їх думку, діяльнісний етап супроводу включає розробку «індивідуального освітнього маршруту і виконання програми корекційно-розвиваючої роботи [84, с. 4]. Обов'язковість розробки індивідуального освітнього маршруту дітей з особливостями психофізичного розвитку може бути рекомендована інклюзивним центром або зафіксована в індивідуальній програмі реабілітації і абілітації. Корекційно-розвиваюча діяльність в роботі з дітьми з ООП і дітьми-інвалідами позначена як обов'язкова умова реалізації їх освітніх прав. Зміст корекційно-розвиваючої діяльності може бути спрямований як на розвиток життєвих компетенцій дітей, так і на розширення потенціалу їх можливостей у оволодінні академічними знаннями. Оволодіння актуальними життєвими компетенціями – передумова успішної соціалізації дітей з ООП на етапі дошкільної освіти, що виявляється в прийнятті своїх особливостей розвитку, розумінні тих обмежень, які з нею пов'язані.

Створення психолого-педагогічних умов розвитку особистості дітей з ООП або інвалідністю припускає аналітичне осмислення спадщини світової і вітчизняної науки і практики. Для педагога інклюзивної освіти необхідне

знайомство з основами супровідної педагогіки, створеної у 50-х роках ХХ ст. А. Пете, який вивчав процеси навчання, виховання, реабілітації і адаптації дітей з ДЦП. Ідеї і методика угорського лікаря, педагога А. Пете, розроблені і упроваджені ним в практику роботи з дітьми з ДЦП, можуть бути успішно застосовані в практиці безперервної інклюзивної освіти [52].

Принципи супровідної педагогіки перетинаються з принципами інклюзивної педагогіки. Актуалізація принципу різноманітності соціокультурного середовища у вихованні дитини в просторі інклюзивної освіти має значення не тільки для дітей з особливостями психофізичного розвитку, але і для нормотипових однолітків. І ті, і інші одержують досвід комунікацій, соціальної взаємодії з відмінними від них. Справжній досвід виконує величезну роль в послідовній соціалізації всіх категорій дітей.

Технології психолого-педагогічного супроводу спираються на скоординовану взаємодію педагогічних працівників, психологів, фахівців-дефектологів, медичних працівників. Координація взаємодії розповсюджується на всіх учасників освітнього процесу. Тільки координованість дій всіх суб'єктів освітніх відносин може забезпечити сприятливі умови для їх особистісного розвитку.

Процес соціалізації дітей включає не тільки адаптацію (приспособлення) до особливостей середовища, що змінилося, до нової діяльності, нового оточення, але і автономізацію особистості, її здатність відокремитися, зберігаючи своє «Я». Тільки за умови раціонального поєднання процесів адаптації і автономізації соціалізація стане успішною. Діти з порушеннями психофізичного розвитку відчуває особливі складнощі в розвитку процесів адаптації і автономізації, що негативно позначається на соціалізації в цілому.

В зв'язку з цим в зміст освітніх програм для дітей з ООП включене завдання формування життєвих компетенцій. При певній відмінності змісту психолого-педагогічного супроводу процесу формування життєвих компетенцій існують чітко позначені напрями дій в роботі з дітьми з ООП:

- розвиток у дитини адекватних уявлень про власні можливості і

обмеження (уміння прийняти і зрозуміти свої особливості);

- формування соціально-побутових умінь, необхідних для повсякденного життя;
- сприяння процесу освоєння дітьми свого соціального оточення, системи соціальних цінностей і соціальних ролей;
- допомога в диференціації і осмисленні картини світу, її тимчасово-просторової організації.

Зміст педагогічної діяльності з формування життєвих компетенцій зафіксований в освітніх стандартах дошкільної освіти дітей з ООП, а саме:

- розвиток у дитини прагнення до контакту, уваги і орієнтації на іншу людини;
- розуміння дитиною того, що свої переживання можна розділити з іншою людиною, отримання різноманітного досвіду розділених переживань.

Термін «життєві компетенції» разом з терміном «академічні знання» - це нові позначення в освіті, які виникли з появою стандартів дошкільної освіти дітей з ООП. Вони покликані розмежувати два напрями педагогічної діяльності. Оволодіння дитиною з ООП академічними знаннями – це перспективний шлях її майбутньої соціалізації, освоєння життєвих компетенцій – процес адаптації і соціалізації.

Найважливішим елементом технології психолого-педагогічного супроводу є формулювання педагогічних завдань з врахуванням особливостей освітніх потреб дітей, що виникли під впливом порушень розвитку, і тих вимог, які закладені у зміст регламентуючих їх освітні права нормативних документах. Цілеспрямоване формування даної життєвої компетенції може будуватися в рамках корекційного заняття, але без урахування цієї особливості дитини педагогом не можна буде досягти успішності входження у освітнє середовище, її адаптації до нових умов закладу дошкільної освіти.

Даний приклад віддзеркалення особливостей взаємодії представника однієї з нозологій з навколишнім світом демонструє необхідність володіння

педагогом різноманітною технікою включення дітей з ООП в навчання як форму спілкування, орієнтованого на оволодіння знаннями, уміннями і навичками. В зв'язку з цим особливої цінності в роботі педагогів і інших фахівців системи освіти набувають ідеї технології педагогічної підтримки. У технології педагогічної підтримки виявлені найважливіші принципи педагогічної взаємодії, серед яких – любов до дитини і безумовне прийняття її особистості; уміння слухати і чути; застосування діалогових форм спілкування; розуміння кожної дитини, її інтересів і особливостей тощо.

Цілі педагогіки підтримки спрямовані на усунення (зменшення) перешкод, які можуть заважати дитині в успішному самостійному освоєнні світу. З розвитком інклюзивної освіти актуалізація технології педагогічної підтримки в педагогічній діяльності стає однією з обов'язкових умов реалізації ідей і принципів інклюзії. При цьому звернення до ідей педагогіки підтримки однаково значуще як для дітей з особливостями розвитку, так і для нормотипових однолітків, адаптація і соціалізація яких протікає в середовищі, що змінилося, в якому поряд з ними можуть виявитися діти з різними порушеннями психофізичного розвитку.

Психолого-педагогічний супровід в системі інклюзивної освіти покликаний забезпечити педагогічні умови формування міжособистісних відносин дітей. Актуалізуючи все різноманіття ідей і технік, працівники освітніх організацій забезпечують умови розвитку адаптивних ресурсів особистості дитини, підвищуючи індивідуальний потенціал соціалізації на подальших етапах життєдіяльності.

1.2. Методика формування міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку у інклюзивних групах.

Відповідно до теоретичних аспектів суті міжособистісних взаємовідносин дошкільників, яким був присвячений попередній підрозділ 1.1, в даному підпункті ми розглянемо структуру і зміст освітнього процесу,

спрямованого на формування міжособистісних взаємовідносин дошкільників в інклюзивних групах.

Продуктивність формування міжособистісних взаємовідносин дошкільників в умовах інклюзивної освіти багато в чому залежить від розробки і оптимального використання методики дослідження.

Педагогічне моделювання визнане одним з найефективніших способів вивчення педагогічних явищ, процесів і методик. Науковий метод моделювання досліджувався філософами, педагогами і психологами. Модель (від лат. *modulus* – міра) – це зразок, еталон, стандарт для масового виготовлення якогось виробу або конструкції; будь-який образ, аналог (уявний або умовний); зображення, опис, схема якогось процесу або явища, що використовується як зразок [12].

Модель – базовий елемент для будь-якого наукового дослідження як теоретичного (при якому використовуються різного роду знакові і абстрактні моделі), так і експериментального (використовуються наочні моделі). Модель є інструментом для пізнання, який дослідник ставить між собою і об'єктом і за допомогою якого вивчає об'єкт, що цікавить його.

Модель дозволяє відобразити структуру, властивості і відносини між елементами, що в неї входять у вигляді схеми або опису. За допомогою моделі можна виділити окремі сутнісні аспекти проєктованого феномена, спрямованого на соціалізацію, виховання і розвиток дошкільників в умовах закладу дошкільної освіти.

Модель, що розробляється нами, носить структурно-логічний характер, оскільки змодельована взаємодія вихователя і дітей дошкільного віку відповідно цілей, завдань, етапів і змісту розвитку і виховання дошкільника в умовах ЗДО. Послідовність етапів спільної діяльності вихователя і дошкільників визначена логікою дослідження, направленою на визначення педагогічних умов формування міжособистісних відносин дошкільників в умовах інклюзивної групи.

Теоретико-методологічне підґрунтя розробки моделі формування

міжособистісних відносин дошкільників в умовах інклюзивної освіти визначили напрями в моделюванні взаємодії вихователя, дошкільника і батьків.

Мета формування міжособистісних відносин дошкільників в умовах інклюзивної освіти визначається як – рішення найважливіших соціальних і виховних завдань в умовах вдосконалення сучасної дошкільної освіти і включення виховного компоненту в його зміст.

Відповідно до означеної мети, виділяємо наступні завдання:

1. Надання допомоги дошкільникам в успішній соціальній адаптації до умов інклюзивного ЗДО.
2. Опанування навичками міжособистісного спілкування на заняттях та у повсякденному житті.
3. Розвиток толерантності по відношенню до дітей з порушеннями психофізичного розвитку.
4. Проведення аналізу і корекції процесу формування міжособистісних відносин дошкільників в умовах інклюзивної освіти.

Підставою для розробки моделі формування міжособистісних відносин дошкільників з ООП та нормотипових дітей виступили: системний, середовищний, особистісно-центрований, соціометричний, інтеграційний підходи організації освітнього процесу у закладах освіти.

Системні уявлення про процеси і явища в природі і суспільство існують із стародавніх часів. У дослідженнях вітчизняних науковців відтворено теоретичні і методичні засади виховних систем, що дозволило значно збагатити педагогіку новими знаннями про системну природу і суть виховного процесу, його компоненти і структуру, закономірності побудови, управління і перетворення, шляхи і способи розвиваючого впливу на особистість дитини. Так, А. Капська визначає системний підхід як напрям методології наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить розгляд об'єктів як систем, тобто виділення в них елементів, вивчення їх структурних взаємозалежностей, вивчення особливостей функціонування і розвитку

системи [43]. Системний підхід дозволяє досліджувати процес формування міжособистісних взаємин як цілісний об'єкт.

Середовищний підхід як інструмент реалізації стандартів є методологією, теорією, технологією проектування і практичної реалізації освітніх програм, а також відстеження якості виховного результату. У загальному вигляді це шлях опосередкованого (через середовище) управління процесами розвитку і формування людської особистості. Середовищний підхід створювався як інструмент розвитку виховних систем.

Особистісно-орієнтований, ціннісний підхід забезпечує найповніший розвиток особистості в процесі взаємодії з однолітками, з вихователем і батьками. Цей підхід передбачає взаємодію, орієнтовану на потреби і можливості особистості дошкільника, висуває на перше місце уміння прогнозувати, планувати і контролювати його життєдіяльність в освітньому і соціальному просторі ЗДО. Особистісно ціннісний підхід включає єдність двох видів дії – зовнішньої (процесуальної) і внутрішньої (психологічної). Реалізація цього підходу сприяє формуванню особистісного досвіду, що набувається на основі суб'єкт-суб'єктного спілкування і обумовлених ним ситуацій, що виявляються у формі переживання, саморозвитку. Він дозволяє задовольнити базові людські потреби «в прийнятті повазі» у «відчутті значущості», «співчутті», «терпимості до іншого». Особистісно-ціннісний підхід націлений, перш за все, на розкриття і розвиток особистості кожної дитини, її самобутньої індивідуальності.

Найпоширенішим підходом до розуміння міжособистісних відносин дошкільників є соціометричний. Міжособистісні відносини розглядаються при цьому як виборчі переваги дітей в групі однолітків. У численних дослідженнях було показано, що впродовж дошкільного віку (від 3 до 7 років) стрімко збільшується структурованість дитячого колективу – одні діти стають «прийнятими» більшістю в групі, інші все міцніше займають положення «відсторонених». Зміст і обґрунтування виборів, які роблять діти, змінюється від зовнішніх якостей до особистісних характеристик. Було встановлено

також, що емоційне самопочуття дітей і загальне відношення до дитячого садка багато в чому залежать від характеру відносин дитини з однолітками.

Соціально-гуманітарний підхід як сукупність методологічних підходів, дозволяє провести поліаспектний розгляд процесу соціалізації, виховання і розвитку дошкільників в ЗДО у єдності зовнішніх умов, чинників і внутрішніх механізмів формування особистісних новоутворень, що забезпечують прийняття дитиною гуманітарних ідей і цінностей, позитивну спрямованість на соціальні аспекти своєї життєдіяльності. В рамках нашого дослідження соціально-гуманітарний підхід дозволяє розкрити поліфундаментальність, суб'єктність дитини, взаємозалежність дошкільника і навколишнього світу, проєктивне ставлення до майбутнього (проєктивність).

Педагогічне тлумачення соціалізації здійснюється в межах соціально-гуманітарного підходу, при цьому вона представляється як джерело формування, накопичення і розвитку соціального досвіду дошкільника, досвіду моральних відносин, що є основою реалізації людського покликання. Безумовно, соціалізація і соціальний розвиток особистості тісно взаємопов'язані: соціалізація – це процес і результат соціального розвитку, без розвитку не може бути повноцінної соціалізації [48].

Соціалізація дитини відбувається в процесі входження в нові життєві умови, спілкування та спільної діяльності. На думку О. Кононко, З. Плохій головним завданням педагога є – «не просто допомогти вихованцеві «вписатися» в реальні соціальні умови, а й гармонійно поєднати їх з індивідуальними бажаннями, прийнятними для людей, котрі оточують [58].

У своїх працях Н. Гавриш, А. Богуш, С. Курінна вказують, що основою соціалізації дитини є соціальний досвід, в ході освоєння якого, відбувається власний саморозвиток та самореалізація, тобто набуває соціальної компетентності. «Соціальна компетентність – це складна полікомпонентна властивість особистості, її інтегральна якість, яка складається з комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється в соціальній активності та гуманістичній спрямованості» [5, с. 201].

Позначені підходи багато в чому визначають формування міжособистісних відносин дошкільників в умовах інклюзивної освіти. Здійснення процесу формування міжособистісних відносин дошкільників у інклюзивних групах спирається на єдність даних підходів сприяє посиленню соціальних і виховних можливостей дошкільної освіти в умовах закладу дошкільної освіти.

Актуальними дослідженню є погляди Н. Турчан, яка зауважує, що зі вступом дошкільника з ООП до інклюзивної групи ЗДО основне місце необхідно відводити питанням поведінки, спілкуванню з однолітками та з вихователями. Унаслідок цього збагачується емоційно-вольова сфера, закладається підґрунтя для успішної соціальної орієнтації та адаптації, формуються морально-етичні риси особистості. Вплив відвідування дитиною інклюзивної групи дуже помітний і має скеровуватися на розкриття її позитивних якостей і властивостей [123, с. 201].

На підставі теоретичного визначені принципи формування міжособистісних відносин дошкільників в умовах інклюзивної освіти:

- принцип гуманістичного підходу в освіті. Глобальною педагогічною метою в сучасній освіті стає виховання «людини культури». Це означає виховання у дошкільників таких взаємозв'язаних якостей, як дружба, повага, співчуття, терпимість по відношенню до іншого;
- принцип культуровідповідності виховання визначає відносини між особистістю та культурою, а також між вихованням і розвитком дитини як людини культури. Це означає, що культурне ядро змісту виховання повинні складати універсальні загальнолюдські, загальнонаціональні цінності, а відношення до дитини будується виходячи із сприйняття її як вільної, цілісної особистості, здатної у міру свого розвитку до самостійного вибору цінностей, самовизначення в світі культури і творчій самореалізації. Однією з умов становлення людини культури є виховання у неї основ толерантності;
- принцип виділення пріоритетів – виділення з різноманіття напрямів, форм, методів і прийомів роботи з дошкільниками тих, які є найбільш

оптимальними і відповідними запитами сучасного стану інклюзивної освіти;

- принцип індивідуалізації у вихованні передбачає визначення персональної траєкторії соціалізації, виховання і розвитку дитини, виділення цілей і завдань, відповідних її віковим і фізичним особливостям, створення соціально-педагогічних умов для розкриття потенціалів особистості кожного дошкільника;

- принцип комунікативної спрямованості. Процес формування навичок і розвитку умінь спілкування є моделлю реального спілкування за наступними параметрами: мотивованість, цілеспрямованість, ситуативність, функціональність, достатній і необхідний рівень складності;

- принцип самостійної активності дитини. Важливою умовою успішної соціалізації і виховання дошкільника є забезпечення самостійної пізнавальної активності дитини. Для цього в освітню програму дитячого садка можливе введення додаткових розвивальних заходів;

- принцип сімейно-орієнтованого супроводу. Прийняття сім'ї як невід'ємного розвиваючого середовища передбачає виникнення структури психолого-педагогічного супроводу, яке ґрунтується на сімейному консультуванні, сімейно-орієнтованій психотерапії, дитячо-батьківських групах. Принцип дозволяє включати батьків як активних учасників в кожен етап педагогічного процесу [48].

Модель формування міжособистісних відносин в інклюзивних групах представляється нам як складна структура, що складається з певних взаємопов'язаних компонентів. Визначаючи компоненти формування міжособистісних відносин дошкільників як базові зв'язки між пошуковим етапом і кінцевим результатом, виділяємо наступні компоненти: обстежувальний, цільовий, змістовний, методичний, критеріальний і результативний.

Обстежувальний компонент. Діагностика людини проводиться з метою вивчення особистісних особливостей, здібностей, мотивів, порушень у

психофізичному розвитку. Процедура діагностики складається з двох етапів: збір анамнезу; формулювання рекомендацій. Діагностика є процедурою збору інформації про дошкільників. В процесі обстеження з'ясовується відповідність якостей особистості дошкільника їх психологічним і віковим особливостям; сформованість якостей особистості, що допомагають встановлювати міжособистісні взаємини; вивчається рівень сформованості знань дитини про різні форми міжособистісної взаємодії.

Цільовий компонент направлений на орієнтацію дошкільника на міжособистісні взаємини в інклюзивній групі. До його складу входять уявлення дитини про мету і результати діяльності, її структуру та процес. Компонент визначає зміст діяльності учасників освітнього процесу (педагогів, дітей, батьків), повноту діяльності, адекватну варіативність оцінки інформації, доцільність прийнятих рішень. Цільовий компонент складається не тільки із сукупності знань про цільові орієнтири процесу, структуру та процес, але і розкриває значення використаних в ході його реалізації механізмів.

Змістовний компонент. Модель формування міжособистісних відносин дошкільників в інклюзивних групах, є частиною освітнього процесу, який на сучасному етапі зазнає грандіозних змін. Культура міжособистісного спілкування є багатограним, багатокомпонентним поняттям і передбачає дотримання мовних, комунікативно-стилістичних і етичних норм поведінки, враховуючи при цьому соціокультурні особливості, функціональні чинники ситуації спілкування, а також рівень розвитку комунікативної культури його учасників.

В процесі дошкільної освіти педагог повинен вирішувати наступні завдання.

1. Розвивальні завдання:

- розвиток психічних функцій дитини дошкільного віку: увага, пам'ять, мислення, уява;
- формування здібностей, необхідних для оволодіння спілкуванням: вміння висловити думку, вміння слухати і чути співрозмовника, вміння бути

тактовним тощо.

2. Виховні завдання:

- виховувати почуття патріотизму;
- формування здатності розуміти, поважати інших та виявляти толерантність по відношенню до них;

- виховання почуття власної гідності;
- формування адекватної самооцінки та оцінки інших;
- виховання дбайливого та шанобливого ставлення до інших;
- виховання почуття справедливості;
- виховання товарищескості, дружби, гуманізму;
- формування навичок самостійності.

В умовах інклюзії, у дошкільників формуються певні відносини з навколишнім світом, що сприяє формуванню у них певних компетенцій:

- пізнавальна компетенція, що передбачає систематичну роботу дошкільників з розвитку власних інтелектуальних здібностей, пам'яті, мислення, уяви;

- комунікативна компетенція, включає оволодіння способами співпраці та взаємодії з навколишніми подіями та оточуючими людьми; навички перебування в групі, колективі, опанування різними соціальними ролями. Дошкільник повинен уміти уявити себе, розповісти про свою родину тощо;

- аксеологічні компетенції. Це компетенції, пов'язані з ціннісними орієнтирами дитини, її спроможністю сприймати і розуміти оточуюче, орієнтуватися в навколишньому і усвідомлювати свою роль у ньому, розуміти своє призначення, уміти окреслювати цілі своїх дій і вчинків, приймати рішення. Визначена група компетенцій забезпечує можливість самовизначення особистості в навчальній, трудовій та ігровій видах діяльності. Від них залежить індивідуальна освітня траєкторія дитини і програма її життєдіяльності в цілому;

- компетенції саморозвитку, спрямовані на опанування способами

фізичного, духовного і інтелектуального самовдосконалення, формування здатності до емоційної саморегуляції і само підтримки.

3. Пізнавальні завдання:

- ознайомлення з формами спілкування з іншими людьми;
- вивчення прикладів-зразків, що ілюструють міжособистісні відносини.

4. Навчальні завдання:

- формування уміння вступати в контакт: уміти привітатись, уміти запитати інформацію, що цікавить;
- виховання здатності презентувати себе, членів своєї родини і друзів;
- формування уміння ввічливо вітатися та прощатися з однолітками і людьми, які старші за віком;
- виховання здатності ввічливо виражати згоду\незгоду;
- формування уміння організовувати спільну діяльність і спілкування;
- формування здатності виражати розуміння\нерозуміння;
- виховання здатності вибачатися, ввічливо прохати, виявляти намір щось робити та побажання;
- формування здатності висловлювати думку, розповідати про свою родину, домашніх улюбленців, іграшки та захоплення.

Всі аспекти дошкільної освіти тісно взаємодіють, внаслідок чого формування міжособистісних взаємин у дошкільників робить свій внесок у формування особистості дитини, її моральних якостей і інтелектуальних здібностей.

Методичний компонент включає організаційно-методичне забезпечення системи формування міжособистісних відносин дошкільників в інклюзивних групах, що включає педагогічні, особистісно зорієнтовані технології, методи та засоби.

Критеріальний компонент. На підставі аналізу теоретичних положень, які були розглянуті в підпункті 1.1, нами були виділені критерії, які будуть

детально розглянуті в 2.1. Представляється доцільним в модельованому процесі формування міжособистісних відносин дошкільників в інклюзивних групах застосувати не окремі методи і прийоми, а цілісну системну методика, яка ґрунтується на інтеграційному підході.

У таблиці 1.2 виділено критерії та показники, що дозволяють вивчити рівні сформованості міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку в інклюзивних групах.

Результативний компонент. Науковий аналіз теоретичних положень формування міжособистісних відносин дітей дошкільного віку, дозволив визначити прогнозований результат проведеної роботи, критерії, показники і рівні сформованості міжособистісних відносин дошкільників.

Прогнозованим результатом вбачаємо перехід дитини старшого дошкільного віку на наступний (вищий) рівень сформованості міжособистісних відносин, який діагностується у відповідності до виділених критеріїв та показників.

Актуальним є впровадження нової моделі формування міжособистісних відносин дошкільників, спрямованої на створення умов для підвищення якості їх соціалізації, виховання і розвитку. Істотною відмінністю пропонованої методичної моделі є звернення до індивідуальних особливостей особистості кожної дитини, розгляд дошкільника як безперечної цінності.

Реалізація розробленої моделі відбувається за взаємопов'язаними етапами, відповідно до якої було розроблено методика та методичне забезпечення процесу формування міжособистісних відносин дітей інклюзивних груп.

Адаптаційний – етап знайомства та формування взаємного контакту. Метою якого є опанування способами розуміння один одного, формування інтересу до однолітків.

Інформаційний етап передбачає формування уваги до іншого. Мета – полягає у виявленні завдань розвитку комунікативної компетентності дитини; налагодженні міжособистісної взаємодії дітей.

Таблиця 1.2.

Критерії сформованості міжособистісних взаємин дошкільників у інклюзивних групах.

№ з/п	Критерій	Показник
1.	<i>Здатність до безконфліктного спілкування.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • комунікативні уміння; • доброзичливість і терпимість в спілкуванні; • емоційна насиченість спілкування.
2.	<i>Соціально-пізнавальна активність.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • оволодіння дошкільниками основами спілкування; • прагнення до спільної ігрової діяльності; • отримання необхідної інформації про різноманіття навколишнього світу, про самого себе, про оточуючих людей; • уміння вибирати конструктивні способи рішення проблемних ситуацій в процесі спілкування; • уміння встановлювати контакти з однолітками; • уміння взаємодіяти.
3.	<i>Індивідуально-особистісний потенціал.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • емпатія; • позитивне ставлення по відношенню до оточуючих людей; • здатність до позитивних міжособистісних відносин; • уміння керувати своїми емоціями в процесі спілкування з однолітками.

Емоційно-вольовий етап. Метою якого є розвиток соціальних почуттів і емоцій і формування емоційної оцінки суб'єкта взаємодії.

Діяльнісний етап. Мета формування навичок налагодження міжособистісної взаємодії в різних видах спільної діяльності та у повсякденному житті.

Завдання: засвоєння норм, правил поведінки і вимог до неї; вироблення позитивних оцінок по відношенню до навколишнього світу і людей; формування здатності погоджувати свої дії, вчинки з діями іншого.

Особистісний етап – етап дружніх відносин – формування позитивного ставлення дітей один до одного: усвідомлення достоїнств і недоліків один одного; виникнення відповідних переживань, емоційного відгуку тощо.

Етап зближення – відбувається зближення поглядів дітей і поява бажання і прагнення надавати підтримку та допомогу один одному, поява довіри.

Рефлексивний етап. На даному етапі виникає прагнення дитини зрозуміти іншу людину, поставити себе на її місце, формується прагнення до вияву взаємодопомоги та прояву співпереживання.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив сформулювати об'єктивні умови та суб'єктивні педагогічні умови, що впливають на формування міжособистісних відносин дошкільників в інклюзивній групі.

До об'єктивних умов можна віднести:

- державна політика, яка регламентує реалізацію та запровадження пріоритетних напрямів дошкільної освіти, одним з яких є запровадження ідей інклюзивної освіти у педагогічну практику;
- соціально-економічна ситуація в країні, що позначається на фінансуванні системи дошкільної освіти в цілому;
- демографічна ситуація в країні, що безпосередньо впливає на контингент вихованців закладів дошкільної освіти;

- інформаційно-комунікаційні досягнення, які педагог ЗДО може використовувати в своїй професійній діяльності.

До суб'єктивних педагогічних умов формування міжособистісних відносин дошкільників інклюзивної групи належать:

- наявність розвивального освітнього середовища та сприятливої психоемоційної атмосфери в групі закладу дошкільної освіти, що впливає на розвиток і саморозвиток особистості дошкільника;

- інтерес та прагнення вихователя до вирішення проблеми формування міжособистісних відносин дошкільників та застосування інноваційних освітніх досягнень.

Спілкування з однолітками відіграє важливу роль в розвитку інтелектуальних, мовленнєвих, емоційних і моральних складових особистості дошкільника. Проте, як зазначає Л. Зданевич та Т. Цегельник, у взаємодії дітей в інклюзивних групах є негативні прояви: невдоволення наявними взаєминами з однолітками, відчуття неоціненності і відстороненості, агресивність, тривожність, вияв негативних емоцій тощо. Усуненню їх має сприяти вихователь, який має оволодіти відповідними фаховими компетентностями, що забезпечать ефективну роботу в інклюзивних умовах, а саме: здатність вирішувати проблеми, що виникають між дітьми з ООП та нормотиповими; здатність надавати допомогу батькам у питаннях соціалізації, освіти і розвитку дітей [33].

Так, М. Порошенко у практичних рекомендаціях пропонує наступні напрями роботи з родиною, що спрямовані на формування міжособистісних відносин у дитячому колективі інклюзивної групи:

- формування шанобливого ставлення з боку дорослих до дитини з ООП;
- прийняття дитини, заохочення і розвиток її інтересів;
- актуалізація уваги на можливостях дитини, а не на вадах;
- позитивне спілкування з дитиною, відчування позитивних емоцій [92].

Особливе значення для формування позитивного мікроклімату у дитячій

інклюзивній групі набувають наступні чинники:

- створення сприятливих умов для розвитку особистості дитини;
- психологічна підтримка сім'ї дитини з порушенням розвитку;
- сприяння рішенню психологічних проблем, що перешкоджають сім'ї.

Заклад дошкільної освіти володіє значними можливостями реалізації заходів з формування міжособистісних відносин дитини з особливими освітніми потребами з нормотиповими дітьми та дорослими. Суть соціально-педагогічної діяльності ЗДО визначається особливостями дошкільного віку, соціальним статусом дитини у системі суспільних відносин, можливостями освітнього закладу в рішенні завдань соціалізації.

Педагог ЗДО є центральною фігурою у здійсненні профілактики і корекції порушень соціальної адаптації дошкільників. Проте ефективність вирішення проблем, що виникають визначається спільною діяльністю всіх фахівців, працюючих з дітьми (соціального педагога, психолога, логопеда). У процесі вирішення завдань попередження небажаних тенденцій у розвитку особистості дітей педагог здійснює: профілактичну роботу з дитиною, взаємодію з батьками.

З метою оптимізації своєї діяльності вихователь інклюзивної групи повинен: з'ясувати структуру об'єктивних потреб в здійсненні соціально-педагогічної діяльності у освітньому закладі; уточнити вимоги до завдань і характеру діяльності вихователя інклюзивної групи ЗДО; ознайомитися з прийнятою системою оцінки ефективності соціально-педагогічної діяльності в освітньому закладі; ознайомитися з моделями діяльності вихователя у різних ЗДО; вивчити структуру функціонування і управління соціально педагогічною системою.

Розвивальний потенціал соціально-освітнього простору дитячого садка реалізується при дотриманні таких параметрів, як: єдність компонентів, керованість, відносна стабільність і динамічність, впорядкованість і структурованість, відвертість і діалогічний характер, надмірні можливості і достатня різноманітність, що дозволяє робити вибір, спонукальний характер

життєдіяльності суб'єктів, посередницька, фасилітаторська функція педагогів-вихователів, наявність методичних засобів, педагогічного інструментарію соціалізації, розвитку і виховання дошкільників в інклюзивних групах.

Змодельована система формування міжособистісних відносин дошкільників в інклюзивній групі може бути представлена схематично (див. рис. 1.2). Таким чином, методична модель формування міжособистісних відносин дошкільників в інклюзивній групі має такі структурні компоненти:

- мета: формування міжособистісних відносин дошкільників в інклюзивній групі;
- завдання: формування толерантності, співчуття, співпереживання до іншого; прийняття іншої людини такою якою вона є;
- підходи: системний, середовищний, особистісно-ціннісний;
- принципи (загальні і специфічні): принцип гуманістичного підходу в освіті; принцип культуровідповідності виховання; принцип виділення пріоритетів, принцип індивідуалізації в освіті, принцип інтегративності, принцип комунікативної спрямованості, принцип самостійної активності дитини, принцип сімейно-орієнтованого супроводу;
- компоненти: обстежувальний, цільовий, змістовний, методичний, критеріальний і результативний;
 - критерії, показники та рівні;
 - етапи формування міжособистісних відносин дошкільників;
 - педагогічні умови;
 - передбачуваний результат: сформованість міжособистісних відносин дошкільників в інклюзивних групах.

Становлення системи інклюзивної освіти зумовило зміни у освітньому процесі ЗДО. Суб'єктами освітньої взаємодії в групі дитячого садка є педагог і діти. Структурно-змістовні вимоги до міжособистісних відносин дітей і педагогів будуються відповідно до положень, закріплених в нормативно-правових документах.



Рис. 1.2 Модель формування міжособистісних відносин дошкільників у інклюзивних групах.

Серед сучасних вимог до організації освітнього процесу важливу роль відіграють діяльнісний підхід до організації педагогічної взаємодії, особистісно орієнтований і компетентнісний підходи. Найважливішими орієнтирами розвитку освіти виступають принцип суб'єктної позицій дошкільників, розвиток партнерських міжособистісних відносин у інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.

Висновки до розділу 1.

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок про те, що специфіка соціально-освітнього простору інклюзивного закладу дошкільної освіти визначається як багатовимірне, ієрархічно побудоване цілісне утворення, що включає ряд компонентів, що характеризуються з позиції умов і чинників продуктивної організації освітнього процесу.

В ході дослідження встановлено, що проблема міжособистісних відносин дошкільників розглядалася переважно в рамках соціально-психологічних досліджень, де основними предметами вивчення були структура, вікові зміни дитячого колективу тощо. Дослідження проводилися переважно за допомогою адаптованих соціометричних методик. Було зроблено висновок, що чим стійкіші якості особистості, які визнаються в даному колективі цінними, чим стійкіші самі вимоги, що висуваються членами колективу до кожної людини, тим стійкішого її положення в системі міжособистісних відносин слід чекати.

Міжособистісні відносини виникають в процесі спільної діяльності, і утворюються вони на основі наочно заданих взаємодій, а з часом набувають відносно самостійного характеру. Будучи початково обумовленими змістом спільної діяльності, міжособистісні відносини, у свою чергу, впливають на її процес і результати. Інклюзивна освіта прагне розвинути методологію, направлену на дітей, яка визнає, що всі діти – рівні незалежно від їхніх потреб в навчанні.

РОЗДІЛ 2.

ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ДОШКІЛЬНИКІВ У ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ

2.1. Діагностика сформованості міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку у інклюзивних групах.

У педагогічній і психологічній літературі присутні відомості про те, що неготовність дітей з особливими освітніми потребами перешкоджає їх «успішній адаптації і інтеграції» в соціальне середовище закладу дошкільної освіти, і виступає чинником, що гальмує формування умінь і навичок соціальної комунікації. Науковці здійснюють спроби виявити педагогічні можливості, що дозволяють компенсувати недорозвинення в дошкільному віці, використовуючи умови інклюзивного освітнього процесу, а проблема формування міжособистісних взаємин дітей з ООП та нормотипових дітей наразі є однією з актуальних.

У дослідженні дотримуємося думки, про необхідність аналітичного викладу результатів практичних досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців з проблеми формування міжособистісних відносин дітей з ООП та нормотипових дітей.

Зарубіжні дослідження міжособистісних відносин в інклюзивній освіті наразі теж нечисленні. Використання їх результатів у вітчизняній практиці викликає труднощі, оскільки вони реалізуються в умовах, суттєво відмінних від вітчизняних за цілим рядом важливих параметрів: матеріальними показниками, особливостями менталітету, рівнем складності структури психофізичного порушення, кількості учасників, об'єму і характеру підтримки, яку вони отримують. Проте ці праці дозволяють простежити деякі загальні тенденції.

G. Bunch, A. Valeo, вивчаючи уявлення «звичних» дітей, що відвідували спеціальні і інклюзивні школи м. Онтаріо (Канада), про соціальні відносини з

людьми з психофізичними порушеннями, констатували, що ці уявлення значно різняться в залежності від типу освітнього закладу. Жоден учень спеціальної школи не товаришував з однолітками з інвалідністю – відповідні групи дітей були чітко відособлені один від одного, що перешкоджало виникненню між ними дружніх відносин. Разом з тим кожна дитина в інклюзивному середовищі мав друзів з інвалідністю і спілкувався з ними постійно. Таким чином, серед опитаних було визначено два патерни соціальної взаємодії: у спеціальних школах воно було обмеженим і випадковим, в інклюзивних – вільним і активним [129].

Згідно опитуванню G. Bunch, A. Valeo, словесні знущання з боку однолітків відносно осіб з інвалідністю типові для закладів із спеціальними класами. У середній ланці така поведінка звичайно набуває явного та особистісного характеру. Ображення дітей з інвалідністю є навмисним, має місце їх активне неприйняття. Випадки агресивної поведінки спостерігалися і в інклюзивних закладах, але були не нормою, а виключенням [129].

P. Frostad і S. J. Pijl спробували встановити зв'язок між соціальними навичками дітей з ООП і їх соціальним положенням в інклюзивному закладі. Аналіз був заснований на трьох різних індексах соціальної інтеграції: прийнятті однолітків, дружбі і членстві в згуртованій групі. З'ясувалося, що від 20 до 25% дітей з особливими потребами соціально не включені ні в одну з груп ровесників. Загальна соціальна позиція і соціальні навички більшості з них показали низькі кореляції. Виняток становили діти з проблемами поведінки: освоєння соціальних навичок здатне допомогти їм в підтримці контактів і дружніх відносин з іншими дітьми [133].

Відомо, що діти з ООП, які знаходяться в інклюзивних умовах, можуть відчувати труднощі в імітації соціальної поведінки, в її інтерпретації, потребують підказок із сторони. В рамках дослідження К. М. Laushey і L. J. Heflin, проведеного в інтегрованих групах дитячого садку, нормотипові дошкільники виступили в ролі тьюторів для вихованців з аутизмом і зуміли поліпшити показники їх соціальних навичок. Надання кожній дитині

можливості потоваришувати з однолітком виявилось ефективнішою практикою, ніж пасивне спільне навчання без спеціального втручання [135], хоча умови для соціалізації в обох випадках були приблизно однаковими. Отже, специфічна структура навчання і підтримка приводить до формування відповідних віку міжособистісних відносин між дітьми з аутизмом і нормотипових.

У Словенії проводилися спостереження за процесом включення дітей з ООП в групи дитячих садів, а також в класи початкової і середньої школи. У моніторингу брали участь незрячі і діти, які погано бачать, їх однолітки і педагоги. Протягом двох років нормотипові батьки та діти з ООП розвивали свої реабілітаційні компетенції, необхідні для соціально-психологічної адаптації. Результати експерименту продемонстрували зрушення у формуванні позитивного ставлення нормотипових дітей до інтеграції однолітків з інвалідністю у колектив [131].

Проведене в США національне дослідження ставлення нормотипових дітей до дітей з інтелектуальними порушеннями показало наступне: означені групи дітей дуже обмежено контактують усередині групи; вважають, що діти з помірно послабленим інтелектуальним порушенням можуть вчитися в неакадемічних класах; розглядають інклюзію як систему, що має і позитивні, і негативні наслідки; не виявляють прагнення соціально взаємодіяти з однолітком з інтелектуальними порушеннями, особливо за межами закладу освіти [134].

Австралійські учені К. Kemp і М. Carter вивчали соціальні навички і соціальний статус дітей з інтелектуальними порушеннями шляхом спостереження за ними на ігровому майданчику і опитування однолітків, а також педагогів і батьків. Кількість часу, який діти з порушеннями інтелекту і їх нормотипові однолітки, взаємодіяли з однолітками і були ізольовані один від одного, виявилася вельми різною. Проте рівень контактування цих двох категорій дітей з педагогами розходився не суттєво. Не зафіксовано також неспівпадінь соціального статусу між вказаними групами – вони проводили

більше половини свого часу на ігровому майданчику разом. Опитування показало, що в цілому батьки оцінюють соціальні навички своїх дітей вище, ніж педагоги [137].

Резюмуючи вищесказане, доводиться констатувати, що проблема міжособистісних відносин дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти є маловивченою; а дошкільний рівень інклюзії менш досліджений, ніж шкільний.

Цікавими для нашого дослідження є результати педагогічного експерименту проведеного О. Павленчик, у ході якого відбувалось вивчення особливостей емоційно-особистісного розвитку, яке впливає на міжособистісні відносини. До складу респондентів входили нормотипові діти та діти з особливими освітніми потребами. Виявлення специфіки взаємовідносин дошкільників, що включені в інклюзивне освітнє середовище і беруть участь в експерименті, було метою дослідження [83].

У дослідженні взяли участь діти віком від 5 до 7 років, які відвідують ЗДО, до складу яких входили діти з ООП та нормотипові діти. Всі обстежувані діти були включені в систему інклюзивної дошкільної освіти, а вік дітей визначив вибір методик, призначених для проєктивно-вербальних досліджень: «Міжособистісні відносини дитини», автор - Р. Жиль, спрямована на вивчення соціальної активності дитини і її взаємовідносин з оточуючими; «Оцінка рівня товарищескості», автор - В. Ряховський, що дала можливість визначити рівень сформованості комунікативних якостей.

Робота з проєктивною методикою «Міжособистісні відносини дитини» дозволила дітям розкрити своє ставлення до соціального оточення. При вивченні міжособистісних відносин було виділено п'ять змінних, що характеризують комунікативно-емоційні особливості дітей: лідерство, ставлення до вихователя, звернення уваги, прагнення до спілкування, закритість.

Одна з інтерпретацій показаних результатів свідчить про те, що в комунікації з ровесниками нормотипові діти в своїй більшості демонструють

лідерські якості, прагнуть зайняти лідерську позицію (82 %), у дошкільників з ООП в слабша позиція, що характеризується невпевненістю і сумнівами (18 %). Відносини з вихователем більш довірчі у нормотипових дітей, так, 73 % дітей прагнуть бути емоційно ближче до вихователя і готові слухати і виконувати його прохання. В той же час тільки 39 % дітей з ООП готові і відчувають потребу довіритися вихователю.

Інтерпретація методики шкала «прагнення до домінування» засвідчила, що 70 % нормотипових дошкільників проявляють себе активно в ігровій і навчальній діяльності і лише 24 % дітей з ООП прагнуть до публічної уваги. Значна більшість дошкільників з особливостями розвитку вважає за краще не вступати в контакт з оточуючими, взаємодіє з ними залежно від ситуації.

Також результати спостереження дозволяють говорити про те, що їм більше імponує самота, спокійні довірчі контакти з окремими дітьми з групи, що також може бути ускладнене особливостями їх розвитку і емоційними переживаннями, супутніми взаємодії. Дана тенденція підтверджується і одержаними результатами дослідження, а саме: у групі нормотипових дітей товарицькість зустрічається майже в два рази частіше, ніж у дітей з порушеннями розвитку (98 % проти 54 %).

Звертає на себе увагу і той факт, що у 88 % дошкільників з ООП відстежується такий показник, як закритість, нерішучість, а серед нормотипових дітей він спостерігається тільки у 3 % обстежуваних. Графічно аналіз результатів даної методики представлений на рис 2.1.

Одержані в ході дослідження результати наочно демонструють, що дітям з ООП, не дивлячись на наявність корекційно-розвивальних занять, що проводяться фахівцями (психологом, дефектологом, логопедом), і досвід взаємодії з дітьми свого віку все одно властиве абстрагування. Цей феномен яскраво виражений у 97 % дошкільників з ООП, а серед нормотипових дітей, що не мають порушень в розвитку, виявлений тільки у 3 %.

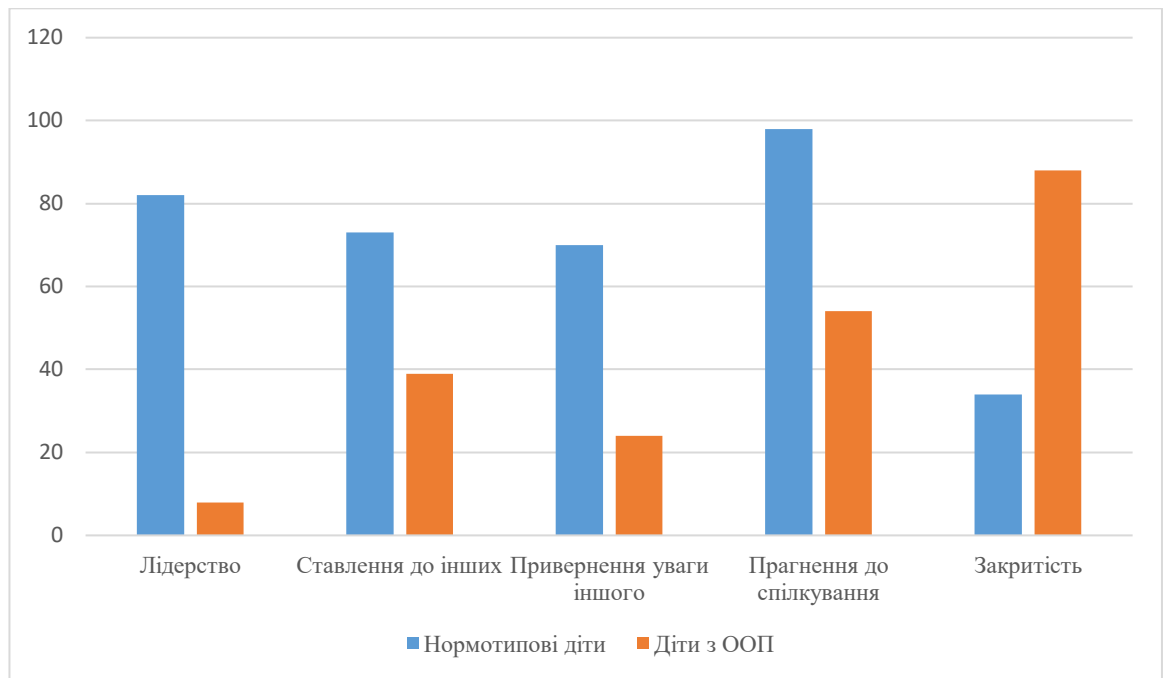


Рис. 2.1. Результати обстеження дошкільників з використанням методики «Міжособистісні відносини дитини».

Методика «Оцінка рівня товарищескості» дозволила вивчити комунікативні можливості дітей-дошкільників з ООП та нормотипових дітей. Дані обробки методики дозволяють констатувати той факт, що нормотипові діти більше виявляють цікавість, допитливість до дій інших дітей, їх поведінки і загалом до соціального оточення – 68 % (рис. 2.2). Діти з ООП в більшості своїй (72 %) нетовариські, сковані, тому у них не так багато друзів, вони відрізняються невпевненістю в собі.

Результати анкетування указують на те, що необхідність нових контактів дітей з ООП майже завжди викликає неприйняття. В той же час не можна не відзначити, що серед дошкільників з ООП зустрічаються діти, які легко йдуть на контакт, самі вступають в гру, не акцентуються на порушенні свого розвитку.

Одержані результати дозволяють говорити про специфіку міжособистісних відносин дітей дошкільного віку у інклюзивних групах закладу дошкільної освіти. Кожна дитина, з одного боку, – це особистість з набором індивідуальних характерних рис і особливостей. З іншого боку, є

носієм психічних і фізичних характеристик, які можуть бути порівнянні з схожими характеристиками інших дітей. Наприклад, Петро вище на зріст, ніж Сашко, Соня бігає швидше, ніж Катерина тощо. Через таке порівняння дитина пізнає себе: свої індивідуальні особливості, свої слабкі і сильні сторони. Ці характеристики можуть змінюватися, але дитина все одно залишається собою.

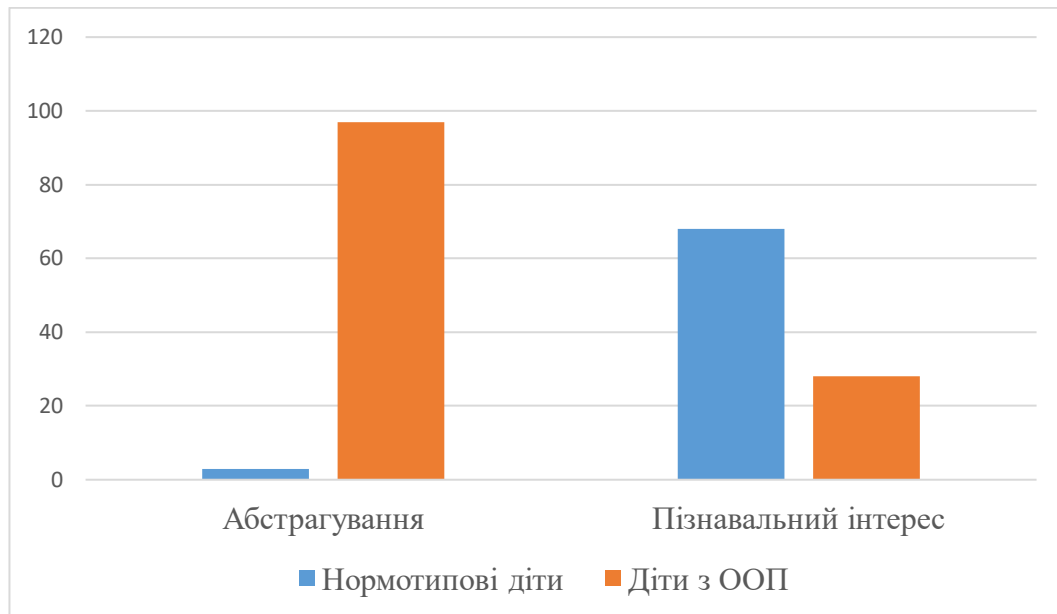


Рис. 2.2. Результати обстеження дошкільників з використанням методики «Оцінка рівня товарищкості».

Актуальним нашому дослідженню є праця Т. Піроженко, Т. Михальської, О. Хартман, спрямована на вивчення підготовленості дітей дошкільного віку до спілкування з дітьми з ООП. Науковицями було проведене опитування 690 дітей з різних регіонів України. Досліджувалися наступні критерії: наявність у дошкільників уявлень про дітей з ООП; ставлення нормотипових дітей до дітей з порушенням психофізичного розвитку; готовність взаємодіяти й товаришувати з один з одним; ставлення до спільного перебування у освітньому закладі [89].

Переліку було включено наступні запитання: «Чи зустрічав (ла) ти дитину, з особливостями? Наприклад, на візку, з поганим зором чи слухом»;

«Ти вже грався (лася) з такими дітьми? Коли це було? Що ти відчував (ла) в цей момент про що думав (ла)?»; «Якщо б ця дитина запропонувала тобі погратися, щоб ти зробив (ла)?» тощо. Отримані результати засвідчили, що 50 % дітей не мали можливості поспілкуватися з дітьми з особливими потребами, проте тільки 62 % опитаних виявили зацікавленість та бажання поспілкуватися з ними. Певний рівень боязкості дітей з порушеннями психофізичного розвитку виявили 37 % дітей старшого дошкільного віку, а бажання разом ходити до садочка з дітьми з ООП виявили 46 % дітей.

Отримані дані про готовність нормотипових дітей вступати в міжособистісні взаємини з дітьми з ООП дозволило сформулювати перелік проблем, з якими може стикнутись педагог: якою буде поведінка дитини в невідомій для неї ситуації; чи є можливість змодельовати дії дитини в ситуації відсутності зразка поведінки та необхідності дотримання вимог взаємодії на вимогу дорослого; як презентує себе особистість в умовах взаємодії з дитиною з ООП. Саме потрапляння дитини в ситуацію невизначеності й новизни задіюють ресурс дитини щодо мобільності сформованих комунікативно-особистісних якостей.

Підтверджено, що психічний розвиток дитини, наявність дошкільної зрілості є підґрунтям для виявлення творчого підходу в різних видах діяльності та, зокрема в спілкуванні. Сформованість емоційно-вольових, когнітивних, психічних якостей та постійне вдосконалення уміння дитини проявляти здатність «передбачувати майбутнє», проєктувати моделі міжособистісних взаємин з однолітками і демонструє динаміку розвитку й саморозвитку особистості.

Підсумовуючи результати впровадженого опитування, було досягнуто висновку, що суттєва кількість дітей:

- недостатньо обізнані з соціальними нормами міжособистісних відносин з однолітками;
- мають недостатній рівень володіння правилами поведінки в конфліктних ситуаціях із однолітками;

- не достатньо сформовані вміння аналізувати й оцінювати поведінку однолітків.

Також, варто відзначити, що для дітей старшого дошкільного віку моральна норма вже починає бути регулятором взаємовідносин з оточуючими дорослими та дітьми. Дитина усвідомлює необхідність дотримання суспільних норм, з метою забезпечення успіху спільної діяльності. Необхідність зовнішнього контролю з боку дорослого поступово втрачається, а поведінка дитини стає морально контрольованою навіть у разі відсутності дорослого. Дитина починає виокремлювати однолітків за ознаками спільних і близьких інтересів, уподобань.

Програма дослідження включала чотири основні етапи:

- організаційно-підготовчий, на якому вивчалася і аналізувалася психолого-педагогічна література з означеної проблеми, формулювалися цілі і завдання роботи, з'ясовувалася гіпотеза;

- методичний, в рамках якого відповідно до мети і завдань дослідження здійснювалися підбір і адаптація діагностичних методик для виявлення особливостей міжособистісних відносин з однолітками у дошкільників з ООП;

- емпіричний, що передбачав збір даних і їх обробка, розробка методики формування міжособистісних відносин дошкільників у інклюзивних групах;

- аналітичний – етап оцінювання результатів, перевірка гіпотези, кількісної і якісної обробки даних і їх інтерпретації, формулювання висновків.

Заздалегідь була проведена бесіда з фахівцями закладів дошкільної освіти: методистом, психологом, логопедом і вихователями. Для роботи з дошкільниками було підбрано діагностичний інструментарій, до складу якого входили методи спостереження, соціометрії, проєктивний малюнок, проблемні ситуації, а також наступні психодіагностичні методики:

- 1) «Капітан корабля» (автор – О. Романов), яка дозволила виявити соціометричний статус дитини в групі однолітків;

2) «Я і мій друг в дитячому садку» (Н. Мікляєва, Ю. Мікляєва) для оцінки наявності тісних міжособистісних зв'язків;

3) «Діагностика розвитку спілкування з однолітками» (І. Орлова, В. Холмогорова);

4) «Лабіринт» (Л. Венгер) для вивчення комунікативних умінь у спілкуванні з однолітками;

5) «Картинки» (К. Смірнова, Є. Калягіна) для виявлення комунікативної компетентності в спілкуванні з однолітками.

Всі методика були підібрані з урахуванням віку дітей. Аналіз даних, одержаних за вище переліченими методиками продемонстрував наступне.

1. Методика «Капітан корабля».

Під час індивідуальної бесіди дитина повинна уявити себе капітаном зображеного на малюнку корабля і сказати, кого вона зробила б своїм помічником в дальній подорожі, кого запросила б як гостя, кого ні за що не узяла б з собою і хто залишився б на березі.

«Популярними» є діти, відносно яких кількість позитивних виборів перевищує середній показник; «наближені» – ті, кого однолітки сприймають як позитивно, так і негативно; «відсторонені» - що одержали в основному негативні відгуки; «ізолювані» – ті, до кого інші байдужі, тобто не їх не обирають.

Так, 67% дошкільників, що відвідували старшу групу, були в цьому колективі «популярними», 22% – що «наближені», 11% – «відсторонені». До категорії останніх відносилася і дитина з ООП. «Ізолюваних» дітей не було виявлено ні в одній з груп.

2. Методика «Я і мій друг в дитячому садку».

Після короткої бесіди з експериментатором дитині пропонувалося намалювати себе і свого кращого друга в дитячому садку. Потім дорослий з'ясовував, хто зображений на малюнку, і при необхідності задавав інші уточнюючі питання. При інтерпретації результатів враховувалися параметри зображення і кількість намальованих друзів.

У старшій групі 11% дошкільників зобразили на своїх малюнках дітей з ООП, об'єднання продемонстрували 67%, додаткові елементи використовували 22%. 100% дітей діяли згідно з вказівками і зобразили одного друга.

3. Методика «Діагноста розвитку спілкування з однолітками». Цей діагностичний інструментарій передбачає спостереження за дитиною з метою фіксації особливостей її контакту з іншими членами колективу: інтересу до однолітків, чуттєвості до комунікативних дій, ініціативності в спілкуванні, соціальних дій, співпереживання і вибір засобів спілкування.

У старшій групі 44% дітей освоїли високий і середній рівні спілкування. У 12% дітей, до числа яких відносилася і дитина з ООП, був діагностований низький рівень цього показника.

4. Методика «Лабіринт». Матеріал: зображений на великому аркуші паперу лабіринт. У протилежних по діагоналі кутках знаходяться два забарвлених в різні кольори «гаража» з чотирма іграшковими машинками в кожному, також забарвленими в два відповідних гаражам кольори. Діти повинні переміщати машинки за певними правилами.

При обробці результатів аналізується їх уміння домовлятися один з одним і погоджувати свої дії. Встановлюється, який з шести типів контакту з однолітками використовує кожна дитина:

- 1) відсутність співпраці;
- 2) нестійка увага до дій партнера;
- 3) ситуативний і імпульсно-безпосередній характер партнерської взаємодії;
- 4) сприйняття партнера як суперника з протилежними інтересами;
- 5) співпраця і партнерство, спільне планування дій;
- 6) найвищий рівень співпраці, пошук спільного рішення проблеми ще до початку ігрових дій.

Спостереження за комунікативною діяльністю дітей показало, що в старшій групі найбільшою популярністю користувався 3-й тип спілкування

(34%), по 22% дітей віддали перевагу 1, 2 і 5-му типам спілкування. Дитина з ООП взаємодіяла за 2-м типом – проявляючи нестійку увагу до дій партнера.

5. Проективна методика «Картинки». Для встановлення рівня комунікативної компетентності кожного учасника дітям пропонувалося розповісти, що вони бачать на малюнках із зображенням знайомих конфліктних ситуацій і яким чином їх можна вирішити. Інтерпретація одержаних результатів показала наступне.

У старшій групі 33%, включаючи дитину з ООП, виявили низький, 23% - високий, 44% - середній рівень вимірюваної якості.

Ми припустили, що діти з ООП частіше інших матимуть статус «відсторонені», зустрінуть відсутність інтересу до них з боку однолітків, прагнення до взаємодії з ними та підтвердять нездатність використовувати продуктивні способи рішення конфліктних ситуацій.

Далі сформулювали ще одне гіпотетичне твердження: у старших дошкільників з ООП міжособистісні відносини з однолітками складаються сприятливіше, ніж у дітей з ООП молодшого дошкільного віку. Для з'ясування впливу вікових параметрів на характер вказаних відносин застосовувався той же метод. Проте, друге припущення не знайшло підтвердження, можливо, з причин впливу таких додаткових чинників, як психологічні особливості дітей з ООП, вид порушення, співвідношення чисельності в групі дошкільників з ООП і нормотипових, внутрішній клімат в дитячому колективі, який цілеспрямовано створюється педагогами.

Вивчення особливостей міжособистісних відносин дошкільників з однолітками з ООП в умовах інклюзивної освіти розширює уявлення про даний феномен завдяки даним, отриманим емпіричним шляхом.

У ході дослідження було визначено наступні рівні сформованості міжособистісних взаємин дітей старшого дошкільного, які відвідують інклюзивні групи.

Високий рівень – у дітей сформовані комунікативні вміння, вони здатні виявляти доброзичливе та терпляче ставлення до однолітків при спілкуванні

із ними, взаємодія з дітьми має позитивну емоційну насиченість; вони прагнуть до спільної діяльності з іншими дітьми, здатні обирати конструктивні способи рішення проблемних ситуацій в процесі спілкування та встановлювати контакт з іншими дітьми; діти виявляють позитивне ставлення та емпатійність до інших, вміють керувати власними емоціями в процесі спілкування.

Середній рівень – комунікативні вміння сформовані частково, спостерігається ситуативність вияву доброзичливого і терплячого ставлення до однолітків при спілкуванні, характерна ситуативно-позитивна насиченість спілкування; діти прагнуть до спільної діяльності з іншими, проте інколи спостерігаються конфліктні ситуації, діти відчують незначні труднощі при виборі конструктивних способів рішення проблемних ситуацій при взаємодії з однолітками та при встановленні контакту з однолітками; виявляють ситуативно-позитивне ставлення та емпатійність до інших дітей, частково вміють керувати власними емоціями в процесі взаємодії з дітьми.

Низький рівень – комунікативні вміння майже не сформовані, діти зрідка виявляють доброзичливе ставлення до інших дітей, домінує негативна емоційна насиченість спілкування; діти прагнуть гратися усамітнено, не виявляючи цікавості у організації спільної діяльності з іншими дітьми, вони не здатні обирати конструктивні способи рішення проблемних ситуацій при взаємодії з однолітками та встановлювати контакт з ними; виявляють вороже, негативне ставлення до інших, емпатійність майже відсутня у взаєминах з іншими, діти не вміють керувати власними емоційними реакціями при взаємодії з іншими людьми.

Спілкування дітей з ООП із нормотиповими однолітками дає їм зразки поведінки, надає умови для найповнішого розкриття їх внутрішніх потенційних можливостей. Для дітей без особливостей розвитку стала звичною спільна діяльність (ігрова, рухова, мовленнєва, художньо-естетична тощо) з дітьми, що мають особливості в розвитку, при усвідомленій і продуманій педагогічній позиції вихователя і фахівців є тим досвідом, який

приводить до уважнішого ставлення до свого соціального оточення, прояву таких рис характеру, як гуманізм, толерантність. У соціальній взаємодії знижується конкурентна позиція дітей, оскільки змагання з дітьми з ООП не має сенсу, унаслідок чого зростає емпатія, допомога і підтримка по відношенню до них.

Таким чином, проблема виховання і навчання дітей з ООП в ЗДО вимагає уважного, гнучкого підходу, оскільки не всі діти, що мають особливості розвитку, можуть відчувати себе комфортно в групі однолітків, що і підтвердило дослідження. Тут поза сумнівом важлива позиція педагога, основне завдання якого – допомогти дітям з ООП стати повноцінними членами суспільства, а їх одноліткам - прийняти «особливих» дітей в своє оточення такими, які вони є. Існують ризики, пов'язані з позицією батьків, що конфліктують через включення особливих дітей в групу дитячого садка і налаштовують своїх дітей на негуманну поведінку.

З проведеного дослідження видно, що в інклюзивних групах велика частина дітей успішно інтегрується, а для тих, кому через різні особливості розвитку поки нелегко знайти своє місце в колективі однолітків, повинні бути створені оптимальні умови, що базуються на гуманності навколишніх дорослих і однолітків.

2.2. Методика реалізації педагогічних умов формування міжособистісних відносин старших дошкільників у інклюзивних групах.

Завданням запропонованої методики є реалізація і забезпечення теоретично обґрунтованих у розділі 1 педагогічних умов формування міжособистісних взаємин дошкільників у інклюзивних групах.

Науковцями доведено, що провідним видом діяльності для дітей дошкільного віку є ігрова діяльність, тому вважаємо за доцільне будувати роботу з формування міжособистісних взаємин дітей у групі навколо гри.

Досвід відносин з іншими членами людського суспільства зароджується

і одержує найінтенсивніший розвиток в дитячому віці. Цей досвід, за своєю суттю, є першим об'ємним досвідом такого характеру, що з'являється в житті людини і те, яким він буде – не тільки стає підґрунтям для подальшого розвитку особистості, але і може визначати самосвідомість людини, ставлення до світу, особливості і звички поведінки, а також, самопочуття в суспільстві.

Питання зародження і становлення міжособистісних відносин наймовірно актуальне і його важливість складно переоцінити, оскільки безліч деструктивних явищ серед молодого покоління, які спостерігаються останнім часом (жорстокість, відчуженість, агресія) часто можуть мати витoki якраз з раннього дошкільного дитинства.

У зв'язку з тим, що ігровий процес для дітей дошкільного віку є найприроднішим способом проведення часу, поєднує в собі як розважальну, так і виховну, навчальну складову, важливо розглядати гру – як інструмент, метод формування навичок міжособистісного спілкування у дітей.

Оскільки, в процесах, що вибудовуються в ході більшості ігор, діти, так чи інакше, вимушені вибудовувати комунікаційні зв'язки один з одним, можна відзначити, що практично будь-які ігри впливають на формування міжособистісних відносин серед однолітків. У описаному контексті, що стосується відмінностей, слід говорити лише про рівень впливу, і значущість даного впливу в процесі розвитку дитини.

Спілкування дитини з однолітками відбувається в процесі гри. У грі діти затверджують свої ділові і вольові якості, з радістю переживають успіхи і страждають у разі невдач. В процесі спілкування дітей один з одним з'являються цілі, яких неодмінно слід досягати. Цього вимагають самі умови гри.

Навчання дитини відбувається завдяки включенню в гру, зосередженню на предметах, присутніх в ігровій ситуації, на сюжеті дій, що розігруються. Якщо емоційно дитина не готова або не бажає бути уважною до вимог ігрової ситуації, якщо не готова зважати на умови гри, вона ігнорується однолітками і відсторонюється ними від гри.

Потреба в спілкуванні з однолітками, в емоційному заохоченні з їх боку, вимушує дитину до цілеспрямованого запам'ятовування і зосередження. Цілеспрямованість, здатність виявляти зусилля – необхідні якості для розвитку особистості. В цей час закладається досвід як ігрових, так і реальних взаємовідносин як особливої властивості мислення, яке дозволить розглядати ситуацію з позиції іншої людини, передбачати її можливу поведінку і на цій основі вибудувувати власні дії. В даному випадку, йдеться про рефлексію.

У грі створюються можливості для контролю над здійсненням комунікативних зв'язків, що позитивно впливає на розвиток рефлексії дошкільників.

Виховна і розвивальна цінність ігор, об'єм сформованих навичок і досвіду дитини, безумовно, залежить від складності сюжету, правил і умов ігрового процесу, який, у свою чергу, не може не враховувати вік учасників. Так, для дітей 2-3-річного віку підходять ігри-забави і дитячі хороводи. Ці ігри створені за зразком народних, і несуть в собі елементи фольклору і культури народів. Малюкам вони подобаються тим, що відповідають їх потребам в русі і спілкуванні. Вихователю ж вони допомагають досягти симпатії і довіри з боку дітей. Ігри такого плану допомагають дитині стати відкритою для особистих і ділових контактів з дорослим, а відвертість, у свою чергу, стає важливою передумовою для формування особистості дитини.

В процесі дорослішання дітей, складність ігрового процесу, а відповідно, і об'єм, цінність навичок, що набуваються, зростають, але не слід забувати, що основи закладаються на рівні найпростіших сюжетів.

Найбільший рівень впливу на формування навичок міжособистісних взаємин мають сюжетно-рольові ігри.

В ході ігрового процесу простежується наступні типи відносин між однолітками:

- ігрові, що визначаються правилами і сюжетом ігри;
- реальні взаємовідносини дітей, що проявляються у ході ігрового

процесу.

Ці відносини є свого роду основою дитячого суспільства, а гра, таким чином, стає формою організації життя дітей.

Сюжетно-рольові ігри є основним видом ігор дітей дошкільного віку. В процесі розвитку сюжету таких ігор, діти поступово переходять від простих, сценаріїв – до складних, самостійно змодельованих сюжетів, що згодом охоплюють, практично всі сфери навколишньої дійсності. В даному випадку, в ході ігрового процесу, діти вчаться грати не поряд, а разом з однолітками, починають обходитися без великої кількості атрибутів гри, вчаться освоювати ігрові правила, якими б складними вони спочатку не здавалися для самої дитини. В процесі гри відбувається формування реальних організаційних відносин, встановлюються складні рольові зв'язки.

Дитина в грі виступає і артистом, що самостійно складає слова і дії для своєї ролі, і глядачем, що сприймає їх, вона ж – й декоратор, оскільки малює картинки, створює костюми, підбирає і творчо використовує іграшки, природний матеріал, вона і технік-винахідник – створює в грі нові конструкції машин, будинків, мостів, нові моделі, виготовляє меблі.

Безумовно, дитяча творчість в грі поки недосконала, це лише початкова форма тієї діяльності, з якої потім виросте мистецтво. Проте, прояв творчості в процесі гри дозволяє дитині глибше зрозуміти навколишній його світ, дає деякий життєвий досвід, викликає потребу виражати його в своїй діяльності.

Правила, дотримання яких є обов'язковими в ході ігрового процесу, виховують уміння дітей контролювати власну поведінку, обмежувати імпульсивні реакції, за допомогою чого стають чинником, що формує характер дитини. В ході спільного ігрового процесу, однолітки одержують навички спілкування між собою, вчаться брати до уваги бажання і дії інших членів суспільства, аргументувати і захищати власну думку, а також, вибудовувати і йти шляхом реалізації намічених планів. Виступаючи в різних ролях, дитина на практиці охоплює різні сфери людської діяльності, і розвиваючи розумові здібності, одержує навички, що допомагають надалі враховувати думку

оточуючих її людей.

Гра виступає справжньою, у прямому розумінні цього слова, соціальною практикою кожної дитини, її реальним життям в суспільстві навколишніх дітей. Суть гри – як базового, основного виду діяльності дітей дошкільного віку, полягає у віддзеркаленні дітьми в ході ігрової діяльності різних сторін життя, зокрема, взаєностосунків дорослих, в уточненні власних уявлень про більшість явищ оточуючої дитину дійсності.

Питання використання гри – як засобу всебічного розвитку дитини, розвитку її позитивних якостей і проведення процесу соціалізації – завжди є актуальним.

Питання вибудовування відносин міжособистісного характеру в ході ігрового процесу, знаходяться в центрі уваги педагогічної науки. Психологами і педагогами неодноразово наголошувалася у край висока значущість гри для дошкільників.

Сюжетно-рольова гра в своєму розвиненому вигляді представляє гру колективного характеру, проте, це не означає, що діти не можуть грати поодиноці, наявність розвиненого дитячого суспільства є найсприятливішою умовою для розвитку ігор, що відносяться до сюжетно-рольових.

У дитячому садку єдність різних боків виховання (розумового, трудового, морального, естетичного) може бути успішно забезпечена за умови організації ігрової діяльності. З одного боку, в ігровому процесі знаходить віддзеркалення навколишнє життя, і в той же час, гра являє собою найдоступніший і найцікавіший для дитини вид діяльності, гра виявляється дуже ефективним засобом формування комунікативних умінь дитини дошкільного віку, а також, формою організації змістовного життя в умовах дитячого садка.

У грі присутні два види взаєностосунків – ігрові і реальні.

Ігрові відносини відображають взаємовідносини відповідно до сюжету і ролі. Так, якщо дитина бере на себе роль Карабаса-Барабаса, вона буде, згідно сюжету, злісно ставитися до дітей, що узяли на себе ролі інших персонажів

казки.

Реальні взаємовідносини – це взаємовідносини дітей, як товаришів, партнерів, що виконують загальну для них справу. Вони можуть самостійно розподілити ролі, обговорити і вирішити питання під час гри. В процесі ігрової діяльності розвивається здатність дітей проявляти комунікативні уміння: гра вимагає від дитини товариськості, ініціативності, здатності контролювати дії, що виконуються в групі однолітків, для встановлення і підтримки спілкування.

Наслідуючи взаємовідносинам дорослих, дитина створює в процесі ігрової діяльності нову життєву ситуацію, в межах якої прагне найповніше реалізувати потребу, що виявилася, у взаємодії з іншими дітьми.

В процесі ігрового спілкування старших дітей створюється колектив. Ігровий колектив є групою діючих спільно дітей, з присутніми в ній відносинами співпраці, супідрядності і взаємного контролю, які забезпечують рівні права кожного учасника на активну роль і вигадку в процесі гри. У дружньому ігровому колективі діти уміють домовлятися, без зовнішнього втручання розподіляти ролі, вирішувати спірні ситуації і конфлікти. У посправжньому хорошій грі завжди є захоплююча мета, мобілізуюча фізичні і розумові сили дітей, розвиваюча їх організаторські здібності і прищеплює навички самодисципліни.

Формування комунікативних умінь відбувається поетапно і включає:

- етап створення мотивації до спілкування і набуття комунікативних умінь;
- етап ознайомлення із способами і засобами спілкування і формування комунікативних умінь в репродуктивній діяльності;
- етап творчого застосування.

Даний вид діяльності є найпривабливішим для дітей-дошкільників. Можливості, що надаються ігровим процесом, в ході реалізації складних сюжетів ігор, що відносяться до даної категорії, захоплюють дітей шансом «прожити», навіть лише короткий час, цікаво, активно, по-дорослому.

Психологи і педагоги називали дошкільний вік віком гри, і це не

випадково. Майже все, чим займаються маленькі діти, вони називають грою. Гра має величезне значення для загального розвитку і виховання дитини. У грі може відбуватися засвоєння дитиною окремих знань, умінь. У грі відбувається соціалізація дитини, вона вчиться взаємодіяти з навколишнім світом. У зв'язку з цим запропонована методика формування міжособистісних взаємин дітей інклюзивної групи буде ґрунтуватись на засадах ігрової діяльності.

В даний час не втрачає актуальності проблема корекційно-освітньої роботи з дітьми, що мають різні порушення психофізичного розвитку. Останні роки в системі дошкільної освіти відбуваються істотні зміни. Основна мета модернізації освітніх програм і інфраструктури закладів дошкільної освіти є - забезпечення прав всіх громадян на отримання якісної дошкільної освіти. Для здійснення поставленої мети здійснюється упровадження засад інклюзивної освіти. Воно спрямоване на запобігання дискримінації відносно дітей і підтримує дітей з ООП в їх праві бути рівноправними членами суспільства.

Для реалізації інклюзивної освіти потрібні технічне оснащення освітніх закладів; розробка спеціального методичного забезпечення; необхідні спеціальні програми, направлені на забезпечення процесу адаптації дітей з ООП. Життя не стоїть на місці і висуває нові тенденції, підходи, техніки в навчанні дітей. З метою активізації комунікативної діяльності, підвищення мовленнєвої мотивації, закріплення одержаних знань, умінь, навичок необхідно спільно з освітньою діяльністю використовувати і нетрадиційні форми навчання.

Для реалізації практичних завдань дослідження був розроблений цикл спеціальних ігор і вправ, який має використовуватись в повсякденній діяльності дітей. Ігри – це сучасний підхід в розвитку дітей дошкільного віку, тому що є доступною формою діяльності для кожної дитини.

Мета методики – розвиток міжособистісних відносин дітей дошкільного віку за допомогою ігор.

Завдання методики:

1. Формувати доброзичливих міжособистісних відносини у дітей

дошкільного віку.

2. Формувати потребу в емоційному спілкуванні з однолітками.
3. Розвивати навички спільної діяльності.
4. Підвищувати у дитини упевненості в собі.
5. Розвивати відчуття спільності один з одним.
6. Сприяти зняттю емоційної напруги у дитини.

Методикою передбачена групова форма роботи з використанням різних матеріалів і устаткування відповідно до профілю роботи і врахування індивідуальних особливостей дітей. У роботі використовувалися наступні *засоби та форми*:

- Розглядання малюнків
- Малювання.
- Рольові ігри.
- Розповідання історій.
- Бесіди.
- Аналіз ситуацій, почуттів.

Програма складена з урахуванням наступних *принципів*:

- Системності.
- Відповідності віковим і індивідуальним можливостям.
- Адекватності вимог і навантажень.
- Принцип поступовості.
- Диференційованого підходу і самостійності.

Заплановані результати освоєння програми. Підвищення рівнів сформовані міжособистісних відносин дітей один з одним, оволодіння адекватними навичками спілкування з іншими дітьми і уміннями підпорядковувати свої особисті цілі і наміри груповим, погоджувати дії, об'єднувати зусилля для досягнення загального результату.

До ключових *вимог* реалізації означеної методики відносимо наступні:

- забезпечення сприятливого психоемоційного мікроклімату в

інклюзивній групі;

- застосування «золотого» принципу дидактики – «принципу наочності» в різних видах (малюнки, ілюстрації, іграшки, схеми тощо);
- застосування інтеграційного підходу при вибудовуванні занять, що спрямовані на психофізичний, соціальний, інтелектуальний розвиток дошкільників;
- активне використання ігрових методів, форм та підходів в організації роботи з формування міжособистісних взаємин дошкільників;
- сприяння усвідомленому засвоєнню матеріалу, шляхом створення причинно-наслідкових зв'язків;
- створення ситуацій успіху для дітей з ООП та нормотипових під час їх перебування у ЗДО;
- сприяння вивченню загальнолюдських цінностей, правил та норм поведінки дошкільників при взаємодії з іншими людьми;
- створення середовища, що сприяє зацікавленості та формуванню інтересу до налагодження взаємин з іншими дітьми.

Розроблена тематика заходів з формування міжособистісних відносин дошкільників передбачає роботу з вдосконалення усіх компонентів означеного об'єкта дослідження і запропонована у додатку А.

Запровадження методики формування міжособистісних відносин дошкільників у інклюзивній групі у практику закладу освіти передбачає кілька етапів, на кожному з яких рекомендоване проведення ігор запропонованих у додатку Б.

Адаптаційний етап, спрямований на знайомство та формування взаємного контакту. Метою якого є опанування способами розуміння один одного, формування інтересу до однолітків. З запропонованої нами ігротеки доцільно на цьому етапі використовувати ігри спрямовані на знайомство дітей один з одним та об'єднання дітей, розвиток навичок самовладання та здатності визначати власні індивідуальні особливості.

Умовно означений етап можна назвати етапом «спілкування без слів», він складається з вправ, спрямованих на розвиток міміки та пантоміміки, жестів, тобто невербальних засобів спілкування; розвитку уміння виявляти свої емоції адекватно ситуації.

Гра «Зоопарк».

Мета: розвиток комунікативних здібностей, уміння розпізнавати мову міміки і жестів, зняття емоційного напруження.

Діти діляться на команди. Одна команда зображує різних тварин, копіюючи їх звички, пози, ходу. Друга команда – глядачі – вони гуляють по «звіринцю», «фотографують» тварин, хвалять їх і вгадують назву. Коли всі тварини будуть вгадані, команди міняються ролями.

Інформаційний етап передбачає формування уваги до іншого. Мета – полягає у виявленні завдань розвитку комунікативної компетентності дитини; налагодженні міжособистісної взаємодії дітей.

Гра «Охота на тигрів»

Мета: розвиток комунікативних навичок.

Діти встають в коло, а дитина, яка водить відвертається до стіни і голосно рахує до 10. Поки той, що водить рахує, діти передають один одному іграшку. Коли ведучий закінчує рахувати, дитина, біля якого опинилася іграшка, закриває тигра долоньками і витягає вперед руки. Решта дітей робить так само. Той, що водить повинен знайти тигра. Якщо він вгадав, то водою стає той, у кого була іграшка.

Емоційно-вольовий етап. Метою якого є розвиток соціальних почуттів і емоцій і формування емоційної оцінки суб'єкта взаємодії. Також на даному етапі приділяється увага розумінню іншого і формуванню здатності оцінювати емоційний стан іншого. Розуміння – це провідна складова рефлексії, на основі якої приймаються рішення і толерантності. Оцінка емоційного стану іншого – це явище психічної діяльності, залежно від її характеру індивід проявляє ставлення та толерантність. Завданням цього етапу є формування здатності до оцінювання інших людей та оточуючого дитину світу відповідно до

моральних норм і засад суспільства.

Гра «Компліменти».

Мета: розвиток соціальної спостережливості, позитивної установки на сприйняття однолітка, уміння позитивно його оцінити.

Діти, дивлячись в очі один одного, бажають сусіду щось хороше, хвалять, обіцяють, захоплюються, говорять гарні слова. Правило – не повторюватися. Дитина, якій говорять компліменти, киває головою і говорить: «Дякую, мені дуже приємно».

Діяльнісний етап. Мета формування навичок налагодження міжособистісної взаємодії в різних видах спільної діяльності та у повсякденному житті.

Завдання: засвоєння норм, правил поведінки і вимог до неї; вироблення позитивних оцінок по відношенню до навколишнього світу і людей; формування здатності погоджувати свої дії, вчинки з діями іншого.

Запропоновані на цьому етапі ігри, були спрямовані на досягнення означених завдань – навчити їх діяти з іншими максимально узгоджено. Це вимагає від дітей, зосередженості на однолітках та уміння діяти з урахуванням поведінки, потреб і інтересів інших дітей, що сприяє згуртованості і появі почуття спільності.

Гра «Вітер дме».

Мета: Розвиток спостережливості, навичок групової роботи.

Ведучий починає гру словами «Вітер дме на...», щоб учасники гри більше дізналися один про одного, питання можуть бути наступними: «Вітер дме на того, у кого світле волосся». Після цих слів всі світловолосі збираються поряд в одному місці. «Вітер дме на того, у кого є...сестричка», «хто любить солодке» тощо.

Особистісний етап – етап дружніх відносин – формування позитивного ставлення дітей один до одного: усвідомлення достоїнств і недоліків один одного; виникнення відповідних переживань, емоційного відгуку тощо.

На цьому етапі використовуються ігри, що сприяють розвитку уміння

дотримуватись норм і правил спілкування, почуття єдності, навичок спільної діяльності, уміння зрозуміти і сприйняти позицію однолітка, ініціативності в спілкуванні, формуванню уважного ставлення до інших.

Гра: «Прес-конференція».

Мета: розвинути уміння ввічливо відповідати на питання співрозмовників, коротко і тактовно формулювати відповідь; формувати мовленнєві уміння.

Всі діти групи беруть участь в прес-конференції на будь-яку тему (наприклад: «Твій вихідний день», «Екскурсія в зоопарк», «День народження друга», «В цирку» тощо). Один з учасників прес-конференції «гість» (той, кому будуть поставлені всі питання) - сідає в центр і відповідає на будь-які питання дітей.

Етап зближення – відбувається зближення поглядів дітей і поява бажання і прагнення надавати підтримку та допомогу один одному, поява довіри.

Гра «Без маски»

Мета: розвинути уміння ділитися своїми почуттями, переживаннями, настроєм з товаришами.

Перед початком гри вихователь говорить дітям про те, як важливо бути чесним, відкритим і відвертим по відношенню до своїх близьких, товаришів.

Всі учасники сідають в коло. Діти без підготовки продовжують вислів, розпочатий вихователем, наприклад:

«Мені дуже хотілося, щоб...»;

«Особливо мені не подобається, коли...»;

«Одного разу мене дуже налякало те, що...»;

«Пам'ятаю випадок, коли мені стало соромно. Я...».

Рефлексивний етап. На даному етапі виникає прагнення дитини зрозуміти іншу людину, поставити себе на її місце, формується прагнення до вияву взаємодопомоги та прояву співпереживання.

На цьому етапі використовуються ігри, спрямовані на формування

уміння взаємодопомоги, виявлення співпереживання іншому.

Гра «Карлючка»

Мета: Розвивати повагу до іншого та здатність враховувати інтереси інших дітей.

Вихователь пропонує дітям чарівний фломастер, який перетворює прості карлючки на різні предмети, тварин, рослини. Перший гравець бере фломастер і малює на аркуші невелику карлючку. Потім пропонує цей лист наступному гравцю, який доповнить карлючку так, щоб вийшов якийсь предмет, або тварина, або рослина. Потім другий гравець малює для наступного гравця нову карлючку. В кінці визначають переможця гри.

Означені вище етапи формування міжособистісних взаємин дошкільників у інклюзивних групах не мають чіткого розмежування в ході реалізації, а покликані лише спростити сприймання складових методики.

Отже, ефективне входження дошкільника з ООП та нормотипових дітей в культуру, життя соціуму не буде досягнуте без створення спеціальних освітніх умов, без адаптації освітніх програм та умов їх реалізації.

2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи.

У реалізації педагогічного експерименту брали участь 43 дошкільника, які відвідували старші групи інклюзивного закладу дошкільної освіти. Відповідно до даних проведеного пілотажного дослідження було сформовано експериментальну і контрольну групи, у яких було здійснено діагностику рівнів сформованості міжособистісних відносин нормотипових дітей та дітей з ООП. Метою діагностики також було виявити ефективність розробленої методики формування взаємин дітей у інклюзивній групі.

До складу експериментальної групи входили 28 дітей, з яких 4 дитини з особливими освітніми потребами, до контрольної групи входило 25 дітей, з них 3 дошкільника з ООП. У ЕГ було впроваджено методику формування міжособистісних відносин дітей у інклюзивних групах, тоді як у КГ освітній

процес реалізовувався без змін. Вважаємо за доцільне звернутись до аналізу кількісних і якісних змін, що відбулися у ході реалізації формувального етапу педагогічного експерименту.

Дані про рівні сформованості міжособистісних відносин дошкільників у інклюзивній групі у експериментальній групі до і після експерименту та контрольній – пропонуємо у вигляді діаграм (див. Рис. 2.3 та 2.4).

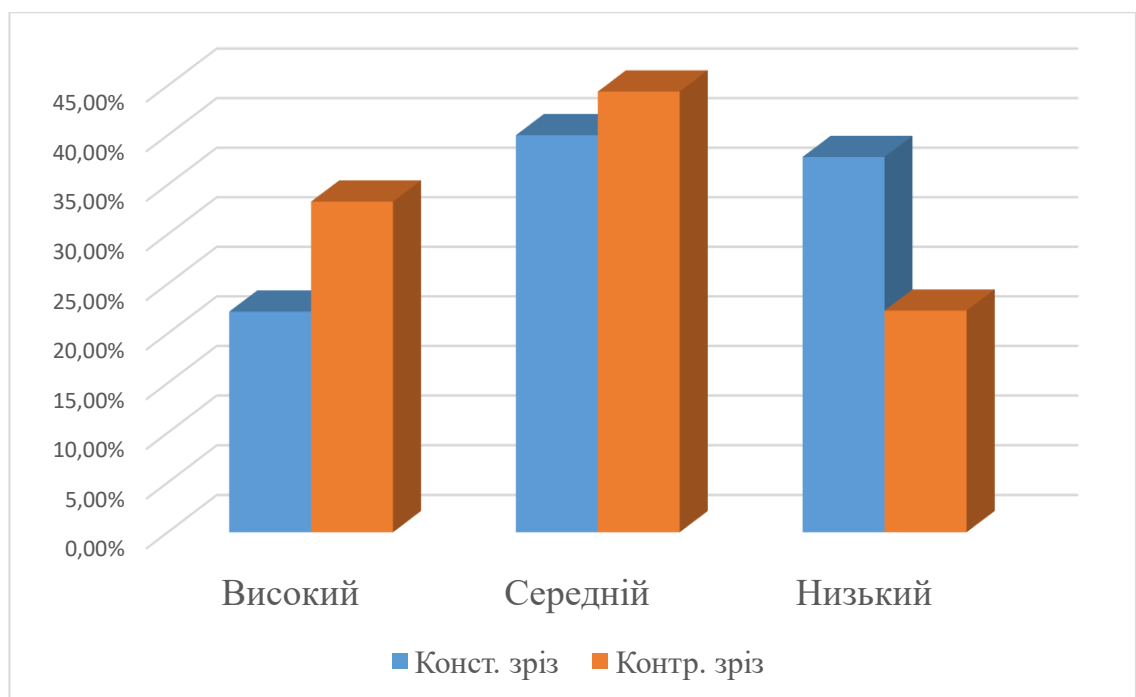


Рис. 2.3 Динаміка рівнів сформованості міжособистісних відносин дошкільників у інклюзивних групах у ЕГ (%).

Діагностика статусу дітей з ООП у інклюзивному колективі показала, що вони частіше, ніж їх однолітки з нормативним розвитком, опиняються в категорії «відсторонені». Це може пояснюватися не стільки недостатньою готовністю оточуючих до їх прийняття, скільки труднощами встановлення міжособистісних відносин, ініціації спілкування з їх боку.

Отримані результати дослідження достовірно підтверджують, що діти з ООП, які відвідують інклюзивні групи ЗДО, відрізняються відсутністю інтересу до взаємодії з іншими дітьми, зниженою готовністю відповідати на ініціативу однолітка, частим вибором непродуктивного способу рішення

конфліктів. Ці відомості розширюють спектр даних, одержаних, наприклад, P. Frostad і S. J. Pijl та інших, але разом з тим суперечать результатам дослідження, яке провели І. Дуда та Н. Петрик і виявили сприятливий психологічний клімат у інклюзивній групі дітей.

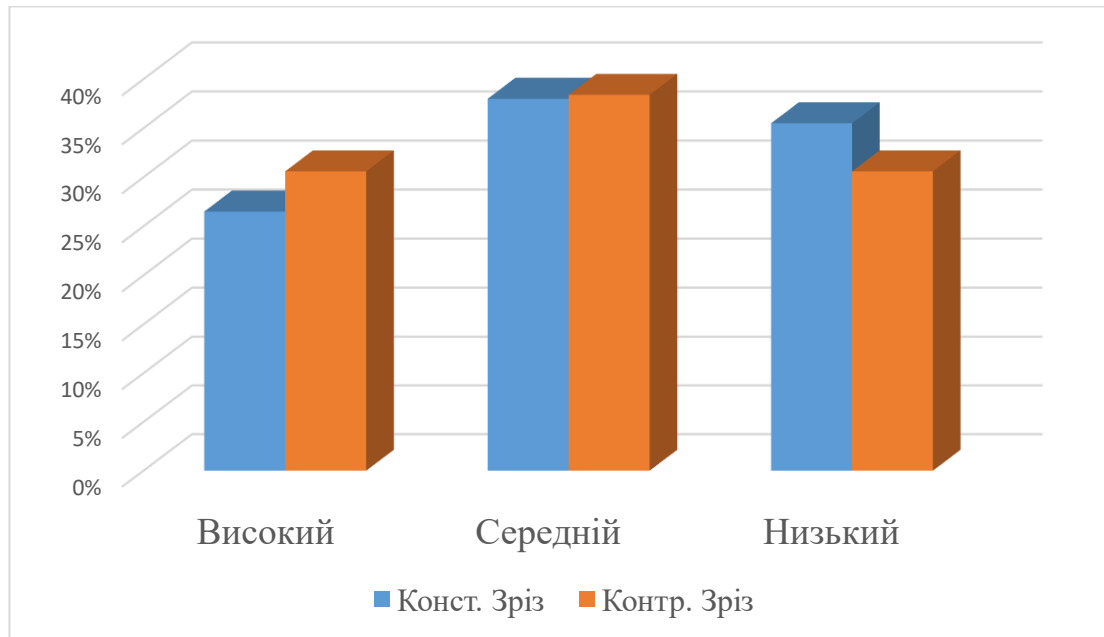


Рис. 2.4 Динаміка рівнів сформованості міжособистісних відносин дошкільників у інклюзивних групах у КГ (%).

Виявилося, що вік дошкільників з ООП не впливає на характер їх міжособистісних взаємин з однолітками. Однак результати спостережень за методиками «Я і мій друг в дитячому садку» і «Лабіринт» показують тенденцію розвитку: від фактичної відсутності здатності співпрацювати діти переходять до міжособистісної взаємодії, хоча і недостатньо продуктивної, що має ситуативний, імпульсивно-безпосередній або ж характер змагання.

Згідно одержаним нами даним, змінюється і ставлення нормотипових дітей до їх однолітків з ООП: зображення на малюнку друга з числа осіб цієї категорії почали з'являються в 2 рази частіше.

В даний час, коли включення дітей з ООП в освітні колективи набуває

все масовіший характер, необхідна підвищена увага до вивчення цього процесу і узагальнення досвіду інклюзивної освіти. Основним показником успішності інклюзивної практики слугують відносини між дітьми, що проявляються в їх спілкуванні і взаємодії.

Крім того, постає питання про необхідність розробки системи психолого-педагогічного супроводу дошкільників з ОВЗ в інклюзивних закладах освіти з урахуванням специфіки міжособистісних взаємин.

Висновки до розділу 2.

У другому розділі було проведено педагогічний експеримент, що передбачав проведення констатувального, формувального та контрольного його етапів. Відповідно на першому етапі було проведено діагностику рівнів сформованості міжособистісних відносин дошкільників у інклюзивних групах, подано їх детальну характеристику у відповідності до виділених у першому розділі критеріїв та показників. Результати діагностики засвідчили, що означена проблема є актуальною для практики впровадження засад інклюзивної освіти, оскільки спостерігається певна відчуженість у особистих контактах та неузгодженість дій між дітьми з особливими освітніми потребами та нормотиповими дітьми. Діти не відчувають стійкого інтересу до взаємодії з однолітками з ООП, не завжди здатні оцінити емоційні реакції іншого та виявляти співчуття по відношенню один до одного.

Також було встановлено, що міжособистісні відносини дошкільників, які відвідують інклюзивні групи проявляються у:

- періодичності та емоційній наповненості їх взаємин з однолітками (нормотиповими дітьми та дітьми з ООП);
- здатності позитивно оцінювати однолітків (з ООП та нормотипових дітей);
- прагненні організувати один з одним спільну діяльність та гру;

- позитивній спрямованості на емоційні взаємини з однолітками (вияв толерантності, поваги, доброзичливості). Взаємодія дошкільників ґрунтується на сформованості у них системи ціннісних орієнтацій на спілкування один з одним.

Реалізація завдань формувального експерименту передбачала впровадження методики формування міжособистісних відносин дошкільників у інклюзивних групах. Розроблена методика була спрямована на створення наступних педагогічних умов: доступність для дітей дошкільного віку широкого спектру засобів колективної життєдіяльності; надання можливості дошкільникам для здійснення соціальних проб міжособистісного спілкування; визначення специфіки міжособистісних відносин дошкільників в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти

За підсумками контрольного експерименту було встановлено, що міжособистісні взаємини дошкільників суттєво впливають на виховний вплив розвивального середовища закладу дошкільної освіти та стимулюють особистісний розвиток дошкільників. За підсумками впровадження методики спостерігаються якісні зміни в поведінці дітей дошкільного віку, а саме: в підвищенні рівня культури спілкування, появі ввічливості, уважності до однолітка тощо.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив зробити висновок, що специфіка освітнього простору інклюзивного закладу дошкільної освіти визначається як ієрархічно побудоване цілісне утворення, що включає ряд компонентів, які характеризуються з позиції умов і чинників продуктивної організації освітнього процесу. В ході дослідження встановлено, що проблема міжособистісних відносин дошкільників розглядалася переважно в межах педагогічних досліджень, де основними предметами вивчення були структура, вікові зміни дитячого колективу тощо.

Міжособистісні відносини виникають в процесі спільної діяльності, і утворюються вони на основі наочно заданих взаємодій, а з часом набувають відносно самостійного характеру. Будучи обумовленими змістом спільної діяльності, міжособистісні відносини, у свою чергу, впливають на її процес і результати. Інклюзивна освіта прагне розвинути методологію, направлену на дітей, яка визнає, що всі діти – рівні незалежно від їхніх потреб в навчанні.

Також було встановлено, що міжособистісні відносини дошкільників, які відвідують інклюзивні групи проявляються у:

- періодичності та емоційній наповненості їх взаємин з однолітками (нормотиповими дітьми та дітьми з ООП);
- здатності позитивно оцінювати однолітків (з ООП та нормотипових дітей);
- прагненні організувати один з одним спільну діяльність та гру;
- позитивній спрямованості на емоційні взаємини з однолітками (вияв толерантності, поваги, доброзичливості). Взаємодія дошкільників ґрунтується на сформованості у них системи ціннісних орієнтацій на спілкування.

Педагогічний експеримент передбачав проведення констатувального, формувального та контрольного його етапів:

- на першому етапі було проведено діагностику рівнів сформованості

міжособистісних відносин дошкільників у інклюзивних групах, подано їх детальну характеристику у відповідності до виділених у першому розділі критеріїв та показників. Результати діагностики засвідчили, що означена проблема є актуальною для практики впровадження засад інклюзивної освіти, оскільки спостерігається певна відчуженість у особистих контактах та неузгодженість дій між дітьми з особливими освітніми потребами та нормотиповими дітьми. Діти не відчують стійкого інтересу до взаємодії з однолітками з ООП, не завжди здатні оцінити емоційні реакції іншого та виявляти співчуття по відношенню один до одного;

- другий (формульальний експеримент) – передбачав впровадження методики формування міжособистісних відносин дошкільників у інклюзивних групах. Розроблена методика була спрямована на створення наступних педагогічних умов: доступність для дітей дошкільного віку широкого спектру засобів колективної життєдіяльності; надання можливості дошкільникам для здійснення соціальних проб міжособистісного спілкування; визначення специфіки міжособистісних відносин дошкільників в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти;

- на третьому етапі було встановлено, що міжособистісні взаємини дошкільників суттєво впливають на виховний вплив розвивального середовища закладу дошкільної освіти та стимулюють особистісний розвиток дошкільників. За підсумками впровадження методики спостерігаються якісні зміни в поведінці дітей дошкільного віку, а саме: в підвищенні рівня культури спілкування, появи ввічливості, уважності до однолітка тощо.

Гра надає дітям можливість застосувати уявлення, що вже є у них, про навколишній світ в нових обставинах. Діти отримують можливість, граючи, вчитися вирішувати проблеми, що з'являються, не тільки за допомогою іграшок, але і в ході логічних міркувань, знахідок, а також, шляхом міжособистісних комунікацій.

Вивчення і аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що тільки в ігрових об'єднаннях найбільшою мірою яскраво

представлене життя «дитячого суспільства», що робить найзначущіший вплив на формування комунікативних умінь дитини, а спілкування в них – є регулятор «ділової» співпраці дітей, де збагачення ігор з комунікативним змістом сприятиме формуванню комунікативних умінь.

Знання особливостей міжособистісних відносин з однолітками у дошкільників з ООП дозволяє дати педагогам, які працюють з даним контингентом дітей, наступні рекомендації:

- для розвитку гармонійних міжособистісних відносин покращувати психологічний клімат усередині групи шляхом використання інструментів коректування психологічної атмосфери: педагогічних ситуацій, ігор, прийомів психічної саморегуляції;

- враховувати вікові і індивідуальні особливості дітей;
- не допускати критичних зауважень по відношенню до дошкільників з ООП у присутності інших дітей, бути уважними до них;

- застосовувати заохочення і використовувати позитивні оцінки (наприклад, акцентувати увагу навіть на незначних вдалих діях дитини з ООП;

- сприяти формуванню ініціативи дитини, підкріплюючи її похвалою, для активізації її інтересів і підтримки позитивних прагнень;

- розширювати коло спілкування вихованців, залучаючи їх в спільну діяльність, ігри, колективну роботу;

- використовувати методи групової ігротерапії, що дозволяють задіяти всіх членів групи і гармонійно розподіляти ролі серед дітей, що зазнають труднощі взаємодії з однолітками;

- постійно контролювати ігрові дії для попередження конфліктів;

- не допускати негативу у відносинах підопічних.

Дотримання запропонованих рекомендацій допоможе фахівцям Закладів дошкільної освіти гармонізувати міжособистісні відносини вихованців, що мають ООП, сприятиме формуванню у них навичок спілкування і підвищенню їх соціометричного статусу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я» у Світі». М-во освіти і науки України, Акад. пед. Наук України; наук. ред. та упоряд. О.Л.Кононко . К.:Світлич, 2009. 430 с.
2. Балакірська Л.В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами. *Методичні орієнтири*. 2011. № 6. С. 11–13.
3. Берегова М.І. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Миколаїв: видавець Торубара В.В., 2019. 166 с.
4. Богданова І. М. Соціальна педагогіка. К., 2008. 343 с.
5. Богущ А. М. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / Богущ А. М., Варяниця Л. О., Гавриш Н. В., Курінна С. М., Печенко І. П. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.
6. Бойчук Ю. Б. Інклюзивна компетентність педагога. Джерело педагогічних інновацій. *Інклюзивна освіта*. Випуск № 5. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2013. С. 18–23.
7. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*, 2011. № 3. С. 10-14
8. Будник О.Б. Інклюзивна освіта: посібник. Івано-Франківськ, 2015. 152 с.
9. Будяк Л. В. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Черкаси: Вид. ЧНУ. 2009 р. 90 с.
10. Вавіна Л. В. Український дефектологічний словник. К.: Милосердя України, 2001. С. 132.
11. Вавіна Л., Висоцька А., Жук В., В., Колупаєва А., Кравець Н., Кульбіда С., Сак Т., Тарасун В., Тищенко В., Хохліна О. Діти з особливими потребами в початковій школі: поради батькам. К., 2006. 212 с.
12. Великий тлумачний словник сучасної української мови. за ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
13. Вертугіна В.М Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку. *Молодий*

вчений. Вип № 3.2 (43.2), 2017. с.102-105.

14. Всесвітня декларація про освіту для всіх, 1990. URL: <http://www.un-documents.net/jomtien.htm> (дата звернення: 14.10.2023).

15. Гаяш О. В. Особливості впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. *Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку : колективна монографія у 2 частинах.* Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / за ред. С. П. Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці : Технодрук, 2021. С. 32–45.

16. Гладуш В. Інклюзивна освіта в Україні: успіхи, проблеми, перспективи. *Podpora inklúzie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní.* 2018. Р. 157–175.

17. Гончар О. В. Сутність дефініції «педагогічна взаємодія» в науково-педагогічній теорії України. *Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.* 2008. № 22. С. 32–38.

18. Гончаренко А.М. Педагогічні умови становлення гуманних взаємин старших дошкільників: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. К., 2003. 263 с.

19. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.08 / Ін-т спец. педагогіки АПН України: К., 2008. 20 с.

20. Даніельс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів: Т-во «Надія», 2000. 255 с.

21. Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. А.А.Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.

22. Деленко В.Б. Педагогічні умови виховання толерантних взаємостосунків дітей у дошкільному навчальному закладі. *Педагогічні науки* Випуск LXXVI. Том 2. 2017. С.13-17.

23. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред.

В.І. Бондаря, В.М. Синьова; [упоряд. В.М. Тімашова]. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.

24. Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів: Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 №617 URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/617-2018-%D0%BF> (дата звернення: 14.10.2023).

25. Деякі питання участі в зовнішньому незалежному оцінюванні та вступних іспитах осіб, які мають певні захворювання та/або патологічні стани, інвалідність: Наказ Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України від 29.08.2016 №1027/900 URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1708-16#n4> (дата звернення: 14.10.2023).

26. Дитина у сучасному соціопросторі : навчальний посібник. / за ред. Т.О. Піроженко. К.- Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 272 с.

27. Добровіцька О. О. Підготовка майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища. *Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти : монографія / наук ред. М. Є. Чайковський. Київ : Університет «Україна», 2019. С. 241–306.*

28. Експрес-діагностика в ДНЗ. Комплект матеріалів для практичних психологів./ Уклад. О.Дєдов. Хотин, 2014. 41 с.

29. Єфімова С.М., Королюк С.В. Лідерство та інклюзивна освіта: навчально-методичний посібник / За заг. ред. Колупаєвої А.А. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 164 с.

30. Загальна декларація прав людини від 10.12.1948 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015 (дата звернення: 14.10.2023).

31. Захарова Н.М. Адаптація дітей до дитячого садка. *Дошкільне виховання. 2006. №4. С.8-11.*

32. Захарова Н.М. Соціальна адаптація старших дошкільників: особливості, показники, рівні. *Збірник наукових праць. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. Кн. 1. С.169-177.*

33. Зданевич Л., Цегельник Т. Підготовка майбутніх вихователів до

формування міжособистісних взаємин та навичок спілкування дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Освітні обрії*. № 1(50), 2020. с. 160-163

34. Зінченко Т.В. Соціальне становлення дітей дошкільного віку. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 1. С. 14-16.

35. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: навчально-методичний посібник / Під заг. ред. Шинкаренко В.І. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 100 с.

36. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник. Укладачем матеріалу є неурядова організація «Проживання в громаді» (м. Манітоба, Канада).К:Паливода А.В., 2012. 120 с.

37. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. : за заг.ред. Даниленко Л.І. К., 2007. 128 с.

38. Інклюзивний простір. Порадник для педагогів та батьків: навчально-методичний посібник. / уклад. Логвін Т.В. Чернігів: Десна Поліграф, 2018. 188 с.

39. Інноваційні моделі соціальних послуг. Т. 1. *Український фонд соціальних інвестицій*. К: 2006. 320 с.

40. Інчхонська декларація «Освіта-2030: забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіти та навчання протягом усього життя для всіх» URL: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Dred/%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB/inchxonska-deklaraciya.pdf> (дата звернення: 14.10.2023).

41. Кайдалова Г. П. Організація виховної роботи щодо формування толерантності дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб.

наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 31. С. 45-50.

42. Капітан Л.І. Виховання толерантності в дітей старшого дошкільного віку в контексті сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Мукачівського державного університету Гуманітарні і суспільні науки. Журнал наукових праць*. №20(15). 2016 . С.81-89.

43. Капська А. Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи: модульний курс дистанційного навчання. Заг. ред. А. Й. Капської. К., 2002. 164 с.

44. Капська А. Й. Соціальна педагогіка: підручник. К. 2011. 488 с.

45. Кас'яненко О. М. Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2018. 20 с.

46. Кизимович Д.С. Соціально-педагогічна та психологічна допомога дітям і молоді з особливими потребами та їхнім батькам. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. №3. 2003. липень-вересень. с.103 – 109.

47. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава: ПОШПО, 2006. 328 с.

48. Коваль Л. Т. Соціальна педагогіка. К.: ІЗМН, 1997. 392 с.

49. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

50. Колупаєва А., Найда Ю., Таранченко О., Єфімова С., Слободянюк Н., Луценко І., Будяк Л. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Л. Даниленко. К., 2007. 172 с.

51. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання: навч.-метод. посіб. К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 273 с.

52. Колупаєва А.А. Інноваційні підходи до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Науково-методичний журнал. «Нова педагогічна думка»*. Рівне. № 1. 2004. С. 34-39.

53. Колупаєва А.А., Данілавичюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне

співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.:Видавнича група «А.С.К.»,2012. 197 с.

54. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

55. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

56. Конвенція ООН про права інвалідів URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 14.10.2023).

57. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти від 14.12 1960 URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174 (дата звернення: 14.10.2023).

58. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості: (у дошкільному дитинстві) : навч. посіб. К : Освіта, 1998. 255 с

59. Концепція розвитку інклюзивної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-kontseptsii-rozvitkuinklyuzivnogo-navchannya>.

60. Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу. К.: 2003. 36 с.

61. Косарева Г. М. Інклюзивна освіта як прояв цілісного і толерантного ставлення до дитини з особливими потребами. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті педагогічних ідей Фрідріха Фребеля* / за ред. Л. Є. Петухової Херсон : Айлант, 2014. Т. 1. С. 33-35.

62. Косарева Г. М. Педагогічна толерантність як характеристика професійної діяльності вихователя. *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Національна освіта в стратегіях соціокультурного вибору: теорія, методологія, практика»*. Луцьк : Вид-во «Луцький педагогічний коледж», 2016. С. 372-379.

63. Косарева Г.М. Особливості формування толерантного інклюзивного

середовища у дошкільному навчальному заклад. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Випуск 10(53). 2014. С. 25-28.

64. Кравченко Т.В. Соціалізація особистості і соціальне середовище. *Теоретико-методологічні проблеми дітей та учнівської молоді*: Зб. Наук. пр. К., 2006. Вип.9. Кн.2. С. 23-29.

65. Кричківська Т. Д. Психологія дітей дошкільного віку: навч.-метод. посіб. *Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя*. Ніжин: НДПУ ім.М.Гоголя, 2001. 62 с.

66. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика: монографія. Луцьк : ППІванюкВ. П., 2013. 292 с.

67. Кузьмук Л.І. Виховання толерантності у старших дошкільників. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Випуск 9 (52), 2014. С.200-203.

68. Лисенко Н. Педагогіка українського дошкілля : навч.-метод. пос.: у 2. Івано-Франківськ, 2001. 134 с.

69. Ляпунова В. А. Міжособистісне спілкування дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* 2020. № 70, Т. 2. С. 104-107

70. Ляпунова В. А. Психолого-педагогічні умови формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2016. Вип. 52. С.60-69.

71. Максимова О.О. Теоретичні засади виховання толерантності в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Підготовка фахівців у контексті становлення Нової української школи / за заг. ред. В.Є. Литнєва та ін. Житомир: ФОП «Н.М. Левковець», 2018. У 2-х ч. Ч. І. С.117 – 124.

72. Марчук Г.В. Формування компонентів соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку у педагогічному процесі дошкільного навчального закладу. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*.

2011. №5. С. 169-172.

73. Матієнко О.С. Толерантність: введення в проблему. Вінниця: ВДАУ, 2006. 40 с.

74. Методичні рекомендації щодо складання індивідуальної програми розвитку учня з особливими освітніми потребами // Сайт Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти. URL: <http://zakinppo.org.ua/kabineti/kabinet-doshkilnoi-pochatkovoi-ta-inkluzivnoi-osviti/inkluzivna-osvita/2025-metodichni-rekomendacii-schodo-skladannja-individualnoiprogrami-rozvitku-uchnja-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami> (дата звернення: 14.10.2023).

75. Михальська С. Готовність дітей дошкільного віку до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2009. № 15. с. 118–135.

76. Молчанова А.О. Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога: посібник. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. 188 с.

77. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник. К.: Центр навч. л-ри, 2005. 624 с.

78. Нижник О.М. Допомога дітям з особливими потребами. *Психолог*. К.: Главник, 2004. 206 с.

79. Новак О. М. Толерантна взаємодія в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти як психолого-педагогічна проблема. *Освіта та педагогічна наука*. 2023. № 2 (183). С. 35–43. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-2\(183\)-35-43](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-2(183)-35-43).

80. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / За заг. ред. А.А. Колупаєвої. К.: «А.С.К.», 2012. 307 с.

81. Остапчук М. Освіта заради толерантності. *Педагогіка толерантності*. 2003. №4. С. 25-38.

82. П'ятакова Т. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя:

швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1 (11). С. 93–98.

83. Павленчик В. Співробітництво з однолітками. Аналіз результатів роботи педагога. *Дошкільне виховання*. 2000. №3. С. 3-4.; №5. С. 3-4.

84. Пантюк Т.І., Невмержицька О.В., Пантюк М.П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2009. 324с.

85. Патрикєєва О. О. та ін. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад. Київ : Пляєди. 2012. 123 с.

86. Печенко І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві у просторі дитячої субкультури. *Збірник наук. пр. Полтавського держ. ун-ту ім. Н.В. Короленка*. Полтава, 2005. Вип. 6 (45). С. 56-59.

87. Печенко І.П. Теоретичні позиції побудови експериментальної моделі соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2008. №1. С. 9-17.

88. Підготовка до школи дітей з особливими потребами в умовах сім'ї: поради батькам. / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. К.: Наук. світ, 2005. 124 с.

89. Піроженко Т., Михальська С., Хартман О. Готовність суб'єктів освітнього в дошкільному закладі до міжособистісного спілкування в умовах інклюзивної освіти. <https://lib.iitta.gov.ua/728642/1/>
Стаття Піроженко Т Михальська С Хартман О.pdf. (дата звернення: 12.10.2023).

90. Поніманська Т. І. Світ людей у вихованні соціальної компетентності дошкільника. *Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Випуск 9. Рівне: РДГУ, 2000. С.90-93.

91. Поніманська Т. І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку. Рівне: РДГУ, 2006. 364 с.

92. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

93. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 №872 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> (дата звернення: 14.10.2023).

94. Права інвалідів в Україні: зб. правових документів. К. : Сфера, 1998. 300 с.

95. Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг: Закон України від 06.09.2018 2541-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19> (дата звернення: 14.10.2023).

96. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 30. Ст. 322. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19#Text>.

97. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 №588 URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF> (дата звернення: 14.10.2023).

98. Про внесення змін і доповнень до деяких законодавчих актів України про освіту (щодо інтегрованого та інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах). *Соціальний педагог*. 2010. № 8(серпень). С. 6-20.

99. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання: наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. *Директор школи. Шкільний світ*. 2010. № 42. С. 25–28.

100. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009 – 2012 роки : Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.09.2009 р. №855. URL: <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-planu-diishodo-zaprovadzhennja-inklyuzivdoc1291>.

101. Про затвердження Положення про дошкільний навчальний заклад:

Постанова Кабінету Міністрів України від 12.03.2003 №305 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/305-2003-%D0%BF> (дата звернення: 14.10.2023).

102. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 №545 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 14.10.2023).

103. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>.

104. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 №609 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18> (дата звернення: 14.10.2023).

105. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу: Розпорядження КМУ від 9.08.2017 №526-р URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80> (дата звернення: 14.10.2023).

106. Про організацію інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.05.2012 №1/9-384 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-384736-12> (дата звернення: 14.10.2023).

107. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII // Урядовий кур'єр від 04.10.2017. – №186. 123. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 №2402-III URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення: 14.10.2023).

108. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від

06.10.2005 №2961-IV URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> (дата звернення: 14.10.2023).

109. Проект Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах. К., 2002. 16 с.

110. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах / За заг. ред. Колупаєвої А.А. К., 2010. 363 с.

111. Рогальська І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: специфіка, сутність: монографія. К. : Міленіум, 2008. 400 с.

112. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (дата звернення: 14.10.2023).

113. Семиченко В. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник. К.: Вища школа, 2004.

114. Синьов В., Шевцов А. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. *Дефектологія*. № 2. 2004. с. 6-11.

115. Синьов В.М., Коберник Г.М. Основи дефектології : навч. посібник. К.: Вища шк., 1994. 143с.

116. Скрипник Н.І. Виховання толерантних взаємостосунків дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Умань : ПП Жовтий, 2011. 99 с.

117. Софій Н. З., Кузьменко В.І. Про сто і один метод активного навчання. К.: Крок за кроком, 2003. 116 с.

118. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник. Луганськ: Альма-матер, 2003. 436 с.

119. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів: Резолюція 48/96 Генеральної Асамблеї ООН від 20.12.1993 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306 (дата звернення: 14.10.2023).

120. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / Під заг. ред. Софій Н.З. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.
121. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / за загальною редакцією Колупаєвої А.А. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с.
122. Токіна Л. Організація психологічного супроводу дітей із відхиленнями у розвитку. *Дефектолог.* 2007. №7. С.7-11.
123. Турчан Н. В. Інклюзивна група у закладі дошкільної освіти як ресурсне середовище успішної соціальної орієнтації та адаптації дітей дошкільного віку. *Імідж сучасного педагога.* 2022. № 2 (203). С. 65–68. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-2\(203\)-65-68](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-2(203)-65-68).
124. Удич З.І. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: КІЦ «ПРІНТ-ОФІС», 2015. 335 с.
125. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2005. 640 с.
126. Шевцова З.М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ : «Центр учбової літератури», 2016. 248 с.
127. Щодо посадових обов'язків асистента вчителя: Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту від 25.09.2012 №1/9-675 URL: http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-675 (дата звернення: 14.10.2023).
128. Abiola O., Olorunfemi O., Samson D., Oluseye A., Omolara O., Titilope A. Attitudes of Students towards Peers with Disability in an Inclusive School in Nigeria. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal.* 2012. Vol. 23, № 3. P. 65–75.
129. Bunch G., Valeo A. Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society.* 2004. Vol. 19, № 1. P. 61–76.
130. Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the

inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*. 2011. № 2. V. 37.

131. Cankar F., Deutsch T., Globacnik B., Pinteric A. Inclusive Education of Blind and Visually Impaired Pupils in Slovenia. *Journal of special education and rehabilitation*. 2014. Vol. 15, № 3–4. P. 7–23.

132. Dubkovetska, I., Budnyk, O., Sydoriv, S. (2016). Implementing Inclusive Education in Ukraine: Problems and Perspectives. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific Edition: Series of Social and Human Sciences*, 3 (2–3), 99–105. Doi 10.15330/jpnu.3.2-3.99-105.

133. Frostad P., Pijl S. J. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*. 2007. Vol. 22, № 1. P. 15–30.

134. Hardiman, Sh. A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings / Sh. Hardiman, S. Guerin, E. Fitzsimons. *Research in Developmental Disabilities*. 2009. V. 30

135. Jeffress M. S. *Pedagogy, Disability and Communication: Applying Disability Studies in the Classroom*. Oxon, Routledge, 2017. 228 p.

136. Jones Ph. My peers have also been an inspiration for me: developing online learning opportunities to support teacher engagement with inclusive pedagogy for students with severe/profound intellectual developmental disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. 2010. № 7. V. 14.

137. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*. 2002. Vol. 22, № 4. P. 391–411.

138. Laushey K. M., Heflin L. J. Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2000. Vol. 30, № 3. P. 183–193.

139. Mata L., Clipa O. Inclusive education and in-service teachers' attitudes.

Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. 2020. № 12 (1). P. 135–149. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/204>.

140. Movkebayeva Z., Kabdyrova A., Duzelbayeva A., Denissova I., Tynybayeva L. Students Attitude towards Co-Education with Disabled People in Higher Education Institutions . *Journal of Entrepreneurship Education*. 2017. Vol. 20, № 3. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.abacademies.org/articles/students-attitude-towards-coeducation-with-disabled-people-in-higher-education-institutions-6917.html> (Дата звернення: 06.04.2019).

141. Rebecca A. S., Jennifer M. A., Erik W. C., Colleen K. M. Attitudes of High School Students toward their Classmates with Severe Disabilities: a Pilot Study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 2016. Vol. 28, № 4. P. 523–538.

142. Silvestre N., Rom M. Friendship among deaf adolescents attending mainstream secondary schools, in oral communication modes. *Educar*. 2011. Vol. 47, № 2. P. 341–364.

143. Siperstein G. N., Parker R. C., Bardon J. N., Widaman K. F. A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*. 2007. Vol. 73, № 4. P. 435–455.

144. Walsh M. The Inclusion of Students with Special Needs in the General Education Classroom. *Senior Theses*. 2018. № 69. DOI: <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2018.E> DU.ST.01.

145. Webster A. A., Carter M. A descriptive examination of the types of relationships formed between children with developmental disability and their closest peers in inclusive school settings. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 2013. Vol. 38, № 1. P. 1–11.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Тематичне планування заходів, спрямованих на формування міжособистісних взаємин дошкільників у інклюзивних групах.

№ з/п	Тема	Мета	Заходи
1	«Знайомство»	Налагодження взаємодії окремих об'єднань дітей, об'єднання дитячого колективу.	Гра «Хор тварин»; Вправа «Черевички»; Гра «Заводні іграшки»; Вправа «Компліменти».
2	«Почнемо товаришувати!»	Формування умінь слухати інших, а також навчитися відкрито виражати свої думки, почуття, бажання, навчити дітей бачити і підкреслювати позитивні якості і достоїнства інших дітей.	Вправа «Стонога»; Гра «Тільки разом»; Вправа «На місток»; Гра «Бабуся Параска»; Гра «Прогулянка по струмку».
3	Ввічливі слова.	Розвиток поваги в спілкуванні, звичка користуватися ввічливими словами. Розвиток умінь ввічливо відповідати на питання співрозмовників, коротко і коректно формулювати відповідь; формувати мовленнєві умінь.	Вправа «Ввічливі слова»; Вправа «Прес-конференція»; Гра «Тух-тиби-дух»; Вправ «Компліменти».

4	«У дружбі наша сила»	Зняття бар'єрів, розвиток уміння досягати мети прийнятними способами спілкування. Розвиток уміння довіряти, допомагати і підтримувати товаришів по спілкуванню.	Гра «Чарівні водорості»; Вправа «Липучки»; Гра «Ніс до носа»; Вправа «Доторкнися до...»
5	«Ми з тобою схожі»	Розвиток комунікативних здібностей, уміння розпізнавати мову міміки і жестів, зняття емоційних затисків.	Вправа «Зоопарк»; Вправа «Магазин дзеркал»; Вправа «Ігри-ситуації»; Гра «Розмова через скло».
6	«Я тебе відчуваю»	Формування емпатії, терпимого ставлення до однолітків.	Вправа «Радіо»; Гра «Хоровод»; Вправа «Мозаїка»; Вправа «Карлючка».
7	«Мій настрій»	Формувати уміння дружити, ділитися своїми відчуттями, переживаннями, настроєм з товаришами.	Вправа «Без маски»; Вправа «Подарунок на всіх»; Гра «Несподівані картинки»; Гра «Долоня в долоню».
8	«Поговоримо про дружбу»	Розвиток комунікативних навичок дітей, навичок групової роботи.	Гра «Кого не вистачає?»; Гра «Вітер дме на ...»; Вправа «Якщо так –

			поплещи в долоні, якщо ні - потопай»; Гра «Охота на тигрів».
9	Підсумок	Налагодження взаємодії окремих об'єднань дітей, об'єднання дитячого колективу.	Вправа «Стонога»; Вправа «Долоня в долоню»; Вправа «Карлючка».

**Ігри і вправи для формування міжособистісних взаємин дітей у
інклюзивних групах.**

«Стонога»

Мета: розвиток навичок взаємодії з однолітками.

Учасники групи встають один за одним, тримаючи за талію того, хто стоїть попереду. По команді педагога «Стонога» починає рухатися вперед, потім сідає, стрибає на одній ніжці, проповзає між перешкодами тощо. Головне завдання учасників – не розірвати ланцюжок і зберегти «Стоногу».

«Радіо»

Мета: Формування емпатії, шанобливого ставлення до однолітків.

Діти сідають в коло. Ведучий сідає спиною до групи і оголошує: «Увага, увага! Загубилася дитина (детально описує когось з групи учасників (колір волосся, очей, зріст, одяг). Нехай вона підійде до диктора». Діти уважно дивляться один на одного. Вони повинні визначити, про кого йде мова, і назвати ім'я цієї дитини. В ролі диктора радіо може побувати кожен охочий.

«Хор тварин».

Мета: Налагодження взаємодії окремих об'єднань дітей, об'єднання дитячого колективу.

Групу дітей розділити на 3-4 частини. Дітям пропонується виконати будь-яку улюблену пісеньку не словами, а звуками тварин, зображених на картинках. Починають каченята: «Кря-кря-кря-кря-кря-кря-кря!» Продовжують корови: «Му-му-му-му-му-му-му-му-му!». Потім кошенята: «Мяу-мяу-мяу-мяу-мяу!». Ведучий по черзі показує картинку тварини і на кожну з груп вони продовжують спів. Потім пропонується заспівати всім разом, і загальний хор тварин закінчує пісню.

Вправа «Черевички».

Мета: Розвиток навичок групової взаємодії, уміння домовитися.

Всі діти сідають в коло, роззуваються і складають взуття в центр. Потім перемішують взуття. Встають, беруться за руки і намагаються взутися, не

рознімаючи рук. Якщо коло рветься, все починається спочатку.

Гра «Тільки разом».

Мета: Розвивати уміння відчувати партнера, проявити терпляче ставлення при взаємодії з різними дітьми.

Діти діляться на пари і встають спина до спini. Поволі, не відриваючи своєї спini від спini партнера, мають сісти на підлогу. Потім також піднятися.

Гра «Заводні іграшки».

Мета: Зняття психічної напруги, страху соціальних контактів, комунікативної боязкості.

За допомогою лічилки вибирається «продавець» і «покупець». Решта дітей «заводні іграшки», вони смирно сидять на полицях. «Покупець» «входить в магазин, вітається з «продавцем», вибирає собі «іграшку». «Продавець» дає йому ключик, «покупець» заводить її. «Іграшка» виконує характерні рухи (півник - кукурікає, кішка, собака, порося, ведмідь).

Гра «Зоопарк».

Мета: розвиток комунікативних здібностей, уміння розпізнавати мову міміки і жестів, зняття емоційних затисків.

Діти діляться на команди. Одна команда зображує різних тварин, копіюючи їх звички, пози, ходу. Друга команда - глядачі - вони гуляють по «звіринцю», «фотографують» тварин, хвалять їх і вгадують назву. Коли всі тварини будуть вгадані, команди міняються ролями.

Гра «На містку».

Мета: розвиток комунікативних навичок, моторної спритності.

Дорослий пропонує дітям пройти по містку через прірву. Для цього на підлозі або на землі креслиться місток - смужка шириною 30-40 см. По команді, на «місток» повинні з двох боків назустріч один одному йти одночасно дві людини, інакше він перекинеться. Також важливо не переступати через межу, інакше гравець вважається таким, що провалився в прірву і вибуває з гри. Разом з ним вибуває і другий гравець (тому що коли він

залишився один, місток перекинувся). Поки дві дитини йдуть по «містку», інші за них активно «вболівають».

Гра «Долоня в долоню»

Мета: розвиток комунікативних навичок, отримання досвіду взаємодії в парах, подолання боязні тактильного контакту.

Діти стають попарно, притискуючи праву долоню до лівої долоні і ліву долоню до правої долоні друга. Сполучені таким чином, вони повинні пересуватися по кімнаті, обходячи різні перешкоди: стіл, стільці, ліжко, гору (у вигляді предметів), річку (у вигляді розкладеного рушника або дитячої залізниці) тощо. Гра буде корисна дітям, що зазнають труднощів в процесі спілкування.

«Ввічливі слова»

Мета: розвиток поваги в спілкуванні, звички користуватися ввічливими словами.

Гра проводиться з м'ячем в колі. Діти кидають один одному м'яч, називаючи ввічливі слова. Назвати тільки слова вітання (добридень, привіт, ми раді вас бачити, ради зустрічі з вами); подяки (спасибі, дякую, будь ласка, будьте люб'язні); вибачення (вибачте, пробачте, шкода, жалкую); прощання (до побачення, до зустрічі, на добраніч).

«Прес-конференція»

Мета: розвинути вміння ввічливо відповідати на питання співрозмовників, коротко і коректно формулювати відповідь; формувати мовленнєві вміння.

Всі діти групи беруть участь в прес-конференції на будь-яку тему (наприклад: «Твій вихідний день», «Екскурсія в зоопарк», «День народження друга», «В цирку» тощо). Один з учасників прес-конференції «гість» (той, кому будуть поставлені всі питання) - сідає в центр і відповідає на будь-які питання дітей.

«Передай сигнал»

Мета: Подолання захисних бар'єрів.

Діти беруться за руки. Ведучий посилає сигнал дитині, що стоїть поряд з нею, через потискання руки, сигнал можна передавати ліворуч або праворуч, розмовляти не можна. Коли сигнал дійде знову ведучого, він піднімає руку і повідомляє про те, що сигнал отриманий. Потім пропонує дітям передати сигнал із закритими очима. Гра проводиться 3-4 рази. Головна умова – спілкування без слів.

«Несподівані картинки»

Мета: Сприяти усвідомленню дітьми своєї поведінки.

Учасники гри сідають в коло і отримують підписані аркуші паперу і олівці. По команді педагога діти починають малювати якусь картинку, потім по наступній команді передають її сусіду справа. Одержують від сусіда зліва недомальовану картинку і продовжують її малювати. Передача недомальованих картинок продовжується до тих пір, поки вони не зроблять повне коло і діти не отримають свою картинку назад. Кожен учасник має нагоду побачити, який внесок зроблений ним в кожен картинку.

«Тух - тібі - дух»

Мета: формування адекватних форм поведінки.

Діти вимовляють заклинання проти поганого настрою, образ і розчарувань. Вони, не розмовляючи, хаотично рухаються по кімнаті, і, зупиняючись напроти одного з учасників, повинні сердито вимовити чарівне слово «Тух - тібі - дух». Після цього продовжувати рух по кімнаті, час, від часу зупиняючись і сердитим голосом промовляючи чарівне слово «Тух - тібі - дух». Важливо говорити його не в пустку, а людині, що стоїть навпроти. Через деякий час діти не можуть не сміятися.

«Бабуся Параска»

Мета: Розвивати узгодженість рухів всіх дітей, єдність в створенні образу і настрою.

Діти стоять в колі, вибирають Параску. Той, що водить повинен придумати який-небудь оригінальний рух, а всі інші - його повторити. Потім можна переобрати водича. На дитину, що зображає «Параску» можна надіти

хусточку, вона стає в коло. Діти починають співати веселу пісеньку, супроводжуючи її виразними рухами.

Слова: «У Параски жили в маленькій хатинці сім синів (рухи за руки по колу). Всі без брів. Ось з такими вухами, ось з такими носами, ось з такими вусами, з такою головою, з такою бородою (рухи: зупиняються і за допомогою жестів і міміки зображають те, про що говориться в тексті: закривають брови руками, роблять «круглі очі», «великий» ніс і вуха, показують вуса тощо). Нічого не їли, цілий день сиділи (сідають навпочіпки). На неї дивилися і робили от так.(Повторюють за ведучим будь-який смішний рух)

Рухи можуть бути найрізноманітніші: можна зробити ріжки, пострибати, потанцювати, зробити руками довгий ніс, погрозити пальцем або жартома заплакати. Вони можуть супроводжуватися звуками і вигуками. Рух повинен повторитися кілька разів.

Гра «Компліменти».

Мета: розвиток соціальної спостережливості, позитивної установки на сприйняття однолітка, вміння позитивно його оцінити.

Діти, дивлячись в очі один одного, бажають сусіду щось хороше, хвалять, обіцяють, захоплюються, говорять добрі слова. Правило – не повторюватися. Приймаючий, киває головою і говорить: «Дякую, мені дуже приємно».

Вправа «Прогулянка по струмку».

Мета: Розвиток навичок співпраці, вміння знайти прийнятне рішення.

На підлозі з нитки викладається струмочок, звивистий, то широкий, то вузький. «Подорожуючі» шикуються один за одним в один ланцюг, кладуть руки на плечі тому, хто попереду стоїть, розставляють ноги на ширину «струмка» в тому місці, де їх шлях починається, і поволі пересуваються всі разом, змінюючи ширину розставлених ніг, ступаючи по берегах «струмка». Той, хто оступився і потрапив ногою в «струмок» і встає в кінець ланцюга.

Вправа «Кого не вистачає?»

Мета: Розвиток спостережливості, навичок групової роботи.

Педагог просить дітей, що сидять в колі закрити очі і, поки ніхто не бачить, тихо торкається до плеча одного з дітей. Ця дитина тихо виходить на середину, сідає на підлогу і ховається під покривалом. Діти розплющують очі і відгадують, кого не вистачає.

Гра «Хоровод»

Мета: розвиток відчуття спільності, виразності рухів, зняття напруги.

Діти встають в коло і по команді вихователя показують, рухаючись один за одним, сумного зайчика, злого вовка, сердитого ведмедя, задумливу сову, винувату лисицю, щасливу ластівку. Можна використовувати музичний супровід.

Вправа «Мозаїка»

Мета: Розвиток комунікативних навичок, згуртованості усередині групи, уміння погоджувати свої дії з іншими, досягати результату.

Група дітей ділиться довільно на команди по 2-3 люди і кожному члену команди видається по пазлу. Слід зібрати картинку, щонайшвидше. Можна роздавати пазли індивідуально кожній дитині, і вона бере участь в загальному зборі картинки.

Гра «Магазин дзеркал»

Мета: Розвивати здатність розуміти і використовувати невербальні засоби спілкування.

Дитині говорять, що вона прийшла в магазин дзеркал. Діти стоять в колі - це дзеркала. Дитина показує емоції (страх, радість, гнів, а всі діти повинні їх повторити).

«Сліпець і поводитир»

Мета: розвинути уміння довіряти, допомагати і підтримувати товаришів по спілкуванню.

Діти розбиваються на пари: «сліпець» і «поводир». Один закриває очі, а інший водить її по групі, дає можливість торкнутися різних предметів, допомагає уникнути різних зіткнень з іншими парами, дає відповідні пояснення щодо їх пересування. Команди слід віддавати стоячи за спиною, на

деякому віддаленні. Потім учасники міняються ролями. Кожна дитина, таким чином, проходить певну «школу довіри».

«Чарівні водорості»

Мета: зняття х бар'єрів, розвинути уміння добиватися мети прийнятними способами.

Кожен учасник (по черзі) намагається проникнути в коло, утворене дітьми. Водорості розуміють людську мову і відчують дотики, можуть пропустити в коло, а можуть і не пропустити його, якщо їх погано попросять.

«Ввічливі слова»

Мета: розвиток поваги в спілкуванні, звичка користуватися ввічливими словами.

Гра проводиться з м'ячем в колі. Діти кидають один одному м'яч, називаючи ввічливі слова. Назвати тільки слова вітання (добридень, привіт, ми раді вас бачити, ради зустрічі з вами); подяки (спасибі, дякую, будь ласка, будьте люб'язні); вибачення (вибачте, пробачте, шкода, жалкую); прощання (до побачення, до зустрічі, на добраніч).

«Подарунок на всіх»

Мета: розвинути уміння дружити, робити правильний вибір, співпрацювати з однолітками, відчуття колективу.

Дітям дається завдання: «Якби ти був чарівником і міг творити дива, то що б ти подарував зараз всім нам разом?» або «Якби у тебе була чарівна паличка, яке б бажання ти загадав?». Кожна дитина загадує одне бажання, відірвавши від загальної квітки одну пелюстку.

«Ігри-ситуації»

Мета: розвинути уміння вступати в розмову, обмінюватися відчуттями, переживаннями, емоційно і змістовно виражати свої думки, використовуючи міміку і пантоміміку.

Дітям пропонується розіграти ряд ситуацій:

1. Два хлопчики посварилися - помири їх.
2. Тобі дуже хочеться пограти в ту ж іграшку, що і у одного з дітей твоєї

групи - попроси її.

3. Ти знайшов на вулиці слабкого котеня - пожалій його.

4. Ти дуже образив свого друга - спробуй вибачитися, помиритися з ним.

5. Ти прийшов в нову групу - познайомся з дітьми і розкажи про себе.

6. Ти втратив свою машинку - підійди до дітей і запитай, чи не бачили вони її.

7. Ти прийшов в бібліотеку - попроси цікаву книгу у бібліотекаря.

8. Діти грають в цікаву гру - попроси, щоб діти тебе прийняли. Що ти робитимеш, якщо вони тебе не захочуть прийняти?

9. Діти грають, у однієї дитини немає іграшки - поділися з ним.

10. Дитина плаче - заспокой її.

11. У тебе не виходить зав'язати шнурок на черевіку - попроси товариша допомогти тобі.

12. До тебе прийшли гості – познайом їх з батьками, покажи свою кімнату і свої іграшки.

13. Ти прийшов з прогулянки зголоднілий - що ти скажеш мамі або бабусі.

«Розмова через скло»

Мета: розвинути мімісту і жести.

Діти стають напроти один одного і виконують ігрову вправу «Через скло». Їм потрібно уявити, що між ними товсте скло, воно не пропускає звуку. Одній групі дітей потрібно буде показати (наприклад, «Ти забув надіти шапку», «Мені холодно», «Я хочу пити...»), а іншій групі відгадувати те, що вони побачили.

«Карлючка»

Мета: Розвивати повагу в спілкуванні. Враховувати інтереси інших дітей.

Вихователь пропонує дітям чарівний фломастер, який перетворює прості карлючки на різні предмети, тварин, рослини. Перший гравець бере фломастер і малює на листі невелику карлючку. Потім пропонує цей аркуш

наступному гравцю, який доповнить карлючку так, щоб вийшов якийсь предмет, або тварина, або рослина. Потім другий гравець малює для наступного гравця нову карлючку тощо. В кінці визначають переможця гри.

«Без маски»

Мета: розвинути вміння ділитися своїми почуттями, переживаннями, настроєм з товаришами.

Перед початком гри вихователь говорить дітям про те, як важливо бути чесним, відкритим і відвертим по відношенню до своїх близьких, товаришів.

Всі учасники сідають в коло. Діти без підготовки продовжують вислів, початий вихователем, наприклад:

«Я дуже хочу аби...»;

«Особливо мені не подобається, коли...»;

«Одного разу мене дуже налякало те, що...»;

«Пам'ятаю випадок, коли мені стало нестерпно соромно. Я...».

Гра «Липучки»

Мета: розвинути вміння довіряти, допомагати і підтримувати товаришів по спілкуванню.

Всі діти пересуваються по кімнаті. Двоє дітей, тримаючись за руки, намагаються зловити однолітків. При цьому приспівують: «Я - липучка - приставучка, я хочу тебе піймати - будем разом прилипати!». Кожну спійману дитину «липучки» беруть за руку, приєднуючи її до своєї «липучої» компанії. Потім вони разом ловлять інших дітей.

Гра « Вітер дме на...»

Мета: Розвиток спостережливості, навичок групової роботи.

Ведучий починає гру словами «Вітер дме на...». Щоб учасники гри більше дізналися один про одного, питання можуть бути наступними: «Вітер дме на того, у кого світле волосся» - після цих слів всі світловолосі збираються поряд в одному місці. «Вітер дме на того, у кого є...сестра», «хто любить солодке» тощо.

«Ніс до носа»

Мета: зняття бар'єрів, розвинути уміння допомагати і підтримувати товаришів.

Діти вільно розташовуються по кімнаті і рухаються в будь-якому напрямі. По команді дорослого, наприклад, «Ніс до носа» вони стають по парах і торкаються один одного носами. Команди можуть бути різноманітними: «Долонька до долоньки», «Коліно до коліна», «Вуха до вуха» тощо.

Гра «Доторкнися до...»

Мета: зняття бар'єрів, розвинути уміння допомагати і підтримувати товаришів.

Всі гравці розходяться по команді. Ведучий говорить: «Доторкнися до того, у кого довге волосся» або «Доторкнися до того, хто найменший» тощо. Всі учасники повинні швидко зорієнтуватися, знайти у кого є названа ознака і ніжно доторкнутися.

«Якщо «так» - поплещі в долоні, якщо «ні» - потопай»

Мета: розвиток комунікативних навичок дітей, розвиток слухової уваги. Дорослий називає ситуації, а діти повинні оцінити їх і показати своє відношення, поплескавши в долоні, якщо вони згодні, або потопати ногами, якщо твердження невірне.

«Рома відвідав бабусю і так зрадив, що образився на неї».

«Олені дуже подобався Сергій, тому вона його побила».

«Охота на тигрів»

Мета: розвиток комунікативних навиків.

Діти встають в коло, водич відвертається до стіни і голосно рахує до 10. Поки водич рахує, діти передають один одному іграшку. Коли ведучий закінчує рахувати, дитина, біля якої опинилася іграшка, закриває тигра долоньками і витягає вперед руки. Решта дітей робить так само. Водич повинен знайти тигра. Якщо він вгадав, то водичем той, у кого була іграшка.