

УДК 376-056.34-053.4:[005.336.2:376]  
DOI 10.32626/2413-2578.2019-14.148-158

**А.В. Курєнкова**  
ann.kurenkova.91@ukr.net

## **МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ СОЦІАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Відомості про автора:** Курєнкова Анна, аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка, Суми, Україна. У колі наукових інтересів формування соціальної компетентності дошкільників з порушеннями розумового розвитку засобами сюжетно-рольової гри. E-mail: ann.kurenkova.91@ukr.net

**Information about the author:** Kurienkova Anna, postgraduate student of Chair of Special and Inclusive Education of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine. Research interests include formation of social competence of preschool children with violations of mental development by means of role-playing games. E-mail: ann.kurenkova.91@ukr.net

**Відомості про наявність друкованих статей:** Курєнкова А. В., Бондаренко Ю.А. Аналіз проблеми соціальної компетентності в теорії освіти. Збірник наукових праць «Педагогічні науки» № 73, том 2. С.26-31.; Курєнкова А. В. Сюжетно-рольова гра як засіб формування та розвитку соціальної компетентності розумово відсталих дошкільників. Збірник «Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія», 2017. с. № 49. С.158-162.; Курєнкова А. В. Дослідження рівнів сформованості компонентів соціальної компетентності у дітей із порушенням інтелекту // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 4 (78). С. 406-417.

**Курєнкова А.В. Методичні особливості проведення сюжетно-рольової гри соціального спрямування зі старшими дошкільниками з інтелектуальними порушеннями.** У статті автором висвітлено методичні особливості організації та проведення сюжетно-рольових ігор соціального спрямування у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Здійснено теоретичний аналіз проблеми ігрової діяльності як засобу формування соціальної

компетентності дошкільників досліджуваної категорії. Охарактеризовано особливості ігрової діяльності дітей із інтелектуальними порушеннями. Визначено психолого-педагогічні умови, яких необхідно дотримуватися педагогові для організації ігрової діяльності. У результаті проведення педагогічного експерименту виділено чотири етапи навчання сюжетно-рольової гри соціального спрямування дошкільників із порушеннями інтелекту: пропедевтичний; створення ігрової ситуації, ознайомлення з атрибутами, навчання ігровим маніпуляціям з ними; навчання рольовим діям; програвання сюжетно-рольової гри. Висвітлено структуру занять, що складалася з трьох етапів: підготовчого, основного та заключного. Розкрито методи і прийоми, що застосовувалися на кожному з етапів заняття з сюжетно-рольової гри.

**Ключові слова:** сюжетно-рольова гра, соціальне спрямування, старші дошкільники з інтелектуальними порушеннями.

**Куренкова А.В. Методические особенности проведения сюжетно-ролевой игры социального направления со старшими дошкольниками с интеллектуальными нарушениями.** В статье автором освещены методические особенности организации и проведения сюжетно-ролевых игр социальной направленности в работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллектуального развития. Осуществлен теоретический анализ проблемы игровой деятельности как средства формирования социальной компетентности дошкольников изучаемой категории. Охарактеризованы особенности игровой деятельности детей с интеллектуальными нарушениями. Определены психолого-педагогические условия, которые необходимо соблюдать педагогу для организации игровой деятельности. В результате проведения педагогического эксперимента выделено четыре этапа обучения сюжетно-ролевой игре социальной направленности дошкольников с нарушениями интеллекта: пропедевтический; создание игровой ситуации, ознакомление с атрибутами, обучение игровым манипуляциям с ними; обучение рольовым действиям; проигрывание сюжетно-ролевой игры. Освещена структура занятий, состоявшая из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного. Раскрыты методы и приемы, применяемые на каждом из этапов занятия по сюжетно-ролевой игре.

**Ключевые слова:** сюжетно-ролевая игра, социальное направление, старшие дошкольники с интеллектуальными нарушениями.

**Kurienkova A.V. Methodological peculiarities of role-playing game of social orientation with senior preschoolers with intellectual disabilities.** In the article the author outlines methodological peculiarities of organizing and conducting role-playing games of social orientation in work with children of senior preschool age with intellectual disabilities. A theoretical analysis of the problem of gaming activity as a means of forming

social competence of preschoolers of the investigated category is carried out. The peculiarities of gaming activity of children with intellectual disabilities are described. The psychological-pedagogical conditions, which should be observed by the teacher for organization of gaming activity, are determined. As a result of pedagogical experiment, four stages of teaching preschool children with intellectual disabilities role-playing game of social orientation have been identified: propaedeutic (reading stories, reviewing illustrations, photographs, interviews, etc.) in order to form motivation and interest of children in the role-playing game; creating gaming situations, getting acquainted with attributes, new toys and objects-substitutes, etc., examining them, teaching game manipulations with them in order to familiarize themselves with game attributes and their functional purpose; learning role-playing activities performed together with adults, role dialogue, role-sharing, playing game episodes to form basic knowledge and skills associated with a specific gender-social role; playing role-playing games for the formation, consolidation and expansion of social experience, development of social qualities. The structure of classes was described, which consisted of three stages: preparatory, aimed at arousing children's interest in the game; main, which was aimed at modeling various problem social situations; final, which envisaged summing up of the results of the role-playing game. The methods and techniques used at each stage of the role-playing game are described.

**Key words:** role-playing game, social orientation, senior preschool children with intellectual disabilities.

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток сучасного суспільства вимагає від людей вміння швидко адаптуватися до нових його вимог, через це постає питання формування соціальної компетентності, що є одним із показників соціальної зрілості. Соціальна компетентність пов'язана із сформованістю поведінкових вмінь та навичок, зразків взаємодії людини із соціальними світом, котрі формуються вже з дошкільного віку у провідній діяльності – ігровій. Ігри створюють основу для появи соціального мотиву, завдяки якому дитина знаходить своє місце у суспільстві. Однак дітям з атиповим розвитком, зокрема із порушеннями інтелекту, притаманне специфічне світосприйняття, через яке вони не в змозі самостійно засвоїти соціальний досвід. Тож, важливість формування у дітей із інтелектуальними порушеннями соціальної компетентності не викликає сумніву і потребує проведення дослідження у цьому напрямі та впровадження їх на практиці.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Відомі теоретики і практики (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Лурія, М. Певзнер, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, Ж. Шиф та ін.) акцентували увагу на тому, що процес формування соціальної компетентності має починатися

з дошкільного періоду та протікати у відповідних для цього віку видах діяльності.

Формуванню соціальної компетентності дітей із атипичним розвитком приділяли увагу В. Бондарь, Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, П. Горностай, В. Кобильченко, Л. Нафікова, В. Нечипоренко, К. Островська, О. Позднякова, В. Синьов, О. Тельна, О. Федоренко, О. Швачко, Л. Шевчук, М. Шеремет та ін.

Проблема ігрової діяльності як засобу формування соціальної компетентності стала предметом вивчення як теоретиків, так і практиків (П. Блонський, Л. Божович, Л. Виготський, Ю. Габермаса, Є. Грачова, К. Гросс, Д. Ельконін, Р. Калуа, Ю. Лотман, О. Лурія, М. Маклюен, С. Міллер, Х. Ортеги-і-Гассет, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Г. Спенсер, Д. Фельдштейн, Ф. Фребел, І. Фришман, Г. Цикото, Ж. Шиф, Е. Шпрангер та ін.).

Особливості ігрової діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку висвітлено у дослідженнях В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, Ю. Косенка, В. Синьова, С. Миронової, М. Певзнер та ін.

Теоретичний аналіз засвідчив недостатню розробленість питання застосування ігрової діяльності як засобу формування та розвитку соціальної компетентності у дошкільників із порушеннями інтелекту, що зумовило необхідність проведення дослідження у цьому напрямі. Тож, **метою** роботи є висвітлення методичних особливостей проведення сюжетно-рольової гри соціального спрямування зі старшими дошкільниками з інтелектуальними порушеннями.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчаючи особливості гри К. Гросс наголошував, що гра – не даремна діяльність дитини, вона має незаперечний вплив на розвиток дитячої особистості [2]. У своїх дослідженнях Д. Ельконін зазначав, що гра розвивається в результаті зміни місця дитини у системі суспільних відносин, у процесі історичного розвитку суспільства [11]. Це свідчить про те, що вона є соціальною за своїм походженням та за своєю природою.

У науковій педагогічній літературі визначено декілька теорій гри: 1) класичні (теорія надлишку сил, теорія відновлення сил, теорія вправи теорія рекапітуляції); 2) сучасні (теорія мотиваційної модуляції гри, психодинамічна теорія гри, когнітивно-розвиваюча теорія гри); 3) соціокультурні (гра як соціалізація, метакомунікативна теорія).

У своїй роботі Л. Виготський описував гру як осмислену, розумну, доцільну, планомірну, соціально-координовану діяльність, психологічна природа якої ідентична психології праці. На його думку «епоха гри» притаманна як дітям з типовим розвитком, так і дітям з порушенням, а гра, у свою чергу, забезпечує зону найближчого розвитку, є важливим корекційно-розвитковим засобом.

Детальна розробка теорії дитячої гри належить Л. Виготському, яку він відобразив у лекції «Гра і її роль у психічному розвитку дитини», основні ідеї якої зводяться до наступного [1]:

1) гра повинна бути зрозуміла як уявна реалізація нездійснених в даний час бажань. Проте це узагальнені бажання, що дозволяють відстрочену реалізацію. Основним критерієм гри є створення уявної ситуації, а у найефективнішій природі гри закладено момент уявної ситуації;

2) гра з уявною ситуацією завжди включає правила, це можуть бути правила, викладені дорослими, і правила, що встановлюються самими дітьми Автор стверджував, що деякі правила можуть бути непомітні у повсякденному житті, але під час гри проявляються як правила поведінки. Наприклад, дівчинка обирає роль матері і діє за правилами поведінки, що притаманні матері.

3) гра створює зону найближчого розвитку. Дослідник говорить, що у грі дитина вище свого віку, вона «як би на голову вище самої себе. Діючи в уявному полі, створюючи довільний намір, утворюючи життєвий план, вольові мотиви» [1, с. 98]. Гра надає можливість усьому цьому виникати, що ставить її на вищий рівень розвитку, тобто надаючи їй роль провідної діяльності.

4) розвиток гри спрямовано від гри-спогаду до гри-уяви, від акцентів на уявну ситуацію – до володарювання правила.

Д. Ельконін у своїх дослідженнях виділяє наступні компоненти структури гри: 1) роль; 2) ігрові дії по реалізації ролі; 3) ігрове застосування предметів; 4) реальні відносини між граючими дітьми [11]. Проте ці компоненти характерні для достатньо розвиненої сюжетно-рольової гри.

Роль у грі в розвинутій формі не виникає відразу. У дошкільному віці вона проходить суттєвий шлях, який узагальнено можна представити як перехід від зовнішньої схеми дії до її сенсу. Основним показником рівнів розвитку гри є зміст ігрової ролі. О. Смирнова та І. Рябкова визначають наступні етапи формування ролі характерні для дошкільників із типовим розвитком [8].

«Роль в предметі» (3-4 роки): головним змістом гри молодших дошкільнят є виконання певних дій з іграшками. Вони багато разів повторюють одні й ті ж дії з одними і тими ж іграшками: ріжуть хліб, годують і одягають ляльок, возять машинки тощо. Самі дії при цьому максимально розгорнуті, вони рідко бувають скороченими і замінюються словами. Ролі фактично наявні, але вони самі визначаються характером дії, а не визначають її.

«Роль в правилі» (4-5 років): основним змістом гри є виконання ролі та похідних від неї дій, іграшки і предмети підбираються відповідно до ролі. Гра все частіше протікає як спільна діяльність, з'являється специфічна рольова мова, звернена до партнерів, проте ставлення до

партнерів носить формальний характер. Зазначається невираженість ділових і емоційних відносин між ролями, відсутністю реальної взаємодії між граючими – кожна дитина грає свою роль, яка визначається характерними для неї діями.

«Роль у відношенні» (5-7 років): головним змістом гри стає виконання дій, пов'язаних зі ставленням до інших людей, до ролей, які виконують інші діти. Дошкільники адресують слова і дії партнерам і орієнтуються на їхні дії. Ролі яскраво окреслені і виділені, діти називають їх до початку гри. Гра набуває спільного характеру, у граючих дітей взаємодія розгортається на двох рівнях – реальному (діти узгоджують дії з приводу гри) і рольовому (поводження з рольових позицій: доктора і хворого, водія і пасажира тощо). При цьому в обох випадках при наявності діалогу існують як ініціативні звернення, так і відповідні висловлювання. Чергування ініціативних і відповідних висловлювань (мовних і практично-дієвих) свідчить про наявність спілкування на тому чи іншому рівні. Дії, вироблені дитиною, стають коротшими, повторюються вже цілі епізоди гри, а не окремі дії. Дії виконуються не заради них, а заради здійснення певного ставлення до іншого учасника гри відповідно до взятої на себе ролі, тобто за ради їх змісту. Рольові функції дітей взаємопов'язані, дії розгортаються в чіткій послідовності, що відображає реальну логіку. Самі дії різноманітні і відображають дії тієї особи, яку взяла на себе дитина. З'являються елементи творчого відображення подій і відносин, яскраво виражається емоційна залученість до гри. Саме цей рівень гри відповідає її найбільш розвинутій формі, що є найвищим рівнем розвитку сюжетно-рольової гри.

У змісті гри дітьми відтворюється певний момент дійсності та відносин між дорослими, котрі діти виділяють у певній сфері дійсності як значущий у їх розумінні та відтворюють його. За зовнішніми діями і атрибутами дошкільник має можливість постійно відкривати певні соціальні відносини. Гра надає дитині можливість зрозуміти мотиви трудової діяльності дорослих, розкриває її суспільне значення, формує соціальний досвід, що відображається саме у сюжетно-рольовій грі.

Сюжетно-рольову гру Д. Ельконін визначає, як «діяльність, у якій відтворюються соціальні відносини між людьми поза умовами безпосередньої утилітарної діяльності» [11, с.14]. У такій грі діти мають можливість засвоювати та віддзеркалювати соціальні відносини дорослих та вчитись взаємодіяти в суспільстві, тобто набувати первинної соціальної компетентності.

Від рівня розвитку ігрової діяльності залежить розвиток всіх психічних процесів у дітей. Ігрова діяльність формує у дитини функцію заміщення, вчить планувати, регулювати та зіставляти власні дії з діями своїх партнерів. Проте, гра у дошкільників із порушеннями інтелекту без

спеціально організованого навчання не формується, а тому не може виконувати функцію провідної діяльності. Як відомо, через наявний органічний дефект виникає недорозвиток кори головного мозку, який призводить до затримки та недорозвитку всіх вищих психічних процесів, а гра є одним із продуктів і результатів діяльності вищих нервових процесів.

Тож, сюжетно-рольова гра у дошкільному віці має стати основним шляхом набуття дітьми із порушеннями інтелекту соціальної компетентності. Однак результати досліджень засвідчили, що у дітей із інтелектуальними порушеннями недорозвинення ігрової діяльності виявляється як би «запрограмованим» вже в ранньому дитинстві. Ігрова діяльність дошкільників із порушеннями інтелекту суттєво відрізняється від гри їх здорових однолітків. Так ігри дошкільників із порушеннями інтелекту занадто деталізовані, шаблонні, організуються дорослими, в них наявна відсутність застосування предметів-замінників тощо. Н. Соколова у своїх дослідженнях акцентувала увагу на тому, що відсутність власного емоційного досвіду і недостатній педагогічний вплив перешкоджають повноцінному проникненню дитини з порушеннями інтелекту в роль, збіднюють створений ним ігровий образ [9]. Власний досвід роботи засвідчив, що діти з інтелектуальними порушеннями найкраще та найуспішніше засвоюють ігри, які є наближеними до їх повсякденного життя. Це вимагає взаємозв'язку між дитячим садком та родинами вихованців.

У ході ігрової діяльності важливо створювати передумови для включення дітей із інтелектуальними порушеннями у суспільну діяльність; для корекції вторинних порушень та розвитку пізнавальних процесів; розвивати активність та самостійність дитини, навички спільної взаємодії та комунікації; стимулювати до засвоєння соціального досвіду; формувати організованість, впевненість у собі; виховувати моральні якості особистості.

Тож під час проведення нашого експериментального дослідження, орієнтуючись на виявлені особливості соціального розвитку дітей старшого дошкільного віку нами було окреслено низку *корекційно-розвивальних завдань*:

- виховування стійкого інтересу до гри;
- збагачення емоційного досвіду;
- розвиток навичок спільної діяльності, спілкування та ефективної взаємодії один з одним;
- розвиток навичок рефлексії.

Для ефективного вирішення корекційно-розвиткових завдань під час організації і проведення сюжетно-рольових ігор соціального спрямування зі старшими дошкільниками з порушеннями в

інтелектуальному розвитку ми дотримувалися таких *психолого-педагогічних умов*:

- спрощення структури гри;
- використання зниженого темпу навчання гри;
- доступність і цікавість сюжету гри;
- побудова ігор за попереднім планом вчителя-дефектолога;
- керування грою дорослим;
- відповідність ігор віковим та психологічним особливостям дітей;
- застосування постійної повторюваності у навчанні гри;
- орієнтація на особистісні якості кожної дитини;
- застосування індивідуального та диференційованого підходів;
- корекційно-розвивальний характер ігор;
- створення ситуації успіху.
- колективний характер ігор;
- спрямованість на зміст, який стосується статево-рольових відносин, прийнятих у суспільстві;
- розуміння емоційного стану учасників гри;
- розвиток рефлексивних навичок;
- навчання в грі вирішувати конфліктні ситуації;
- включення дітей в освоєння соціального досвіду в процесі спільної діяльності;
- збагачення соціального досвіду в грі;
- формування якостей, необхідних для життєдіяльності та взаємодії у соціумі;
- розвиток навички самоорганізації, ініціативи і творчості тощо.

Проведений педагогічний експеримент дозволив визначити такі *етапи навчання сюжетно-рольовій грі* дошкільників із порушеннями інтелекту:

I етап – пропедевтичний (читання художніх оповідань, розглядання ілюстрацій, фотографій, бесіди тощо) для формування мотивації та інтересу дітей до сюжетно-рольової гри;

II етап – створення ігрової ситуації, внесення атрибутів, нових іграшок і предметів, предметів-заступників, іграшок-саморобок, виробів, їх розглядання, навчання ігровим маніпуляціям з ними з метою ознайомлення з ігровими атрибутами та функціональним їх призначенням;

III етап – навчання рольовим діям, котрі виконуються разом із дорослим, рольовому діалогу, розподіл ролей, розігрування ігрових епізодів для формування базових знань, вмінь та навичок пов'язаних із певною статево-соціальною роллю;



IV етап – програвання сюжетно-рольової гри для формування, закріплення та розширення соціальних досвіду, розвитку соціальних якостей.

Структура заняття з організації сюжетно-рольової гри зі старшими дошкільниками досліджуваної категорії складалася з трьох частин: підготовча, у яку входили розминка (нервово-психологічна підготовка) та організаційний момент; основна і заключна. Коротко охарактеризуємо кожен із частин заняття.

Завданням підготовчого етапу заняття – викликати у дітей інтерес до гри, готовність успішно реалізувати свої задуми, бажання допомогти, зрозуміти емоційні стани однолітків. Для цього нами було використано різні проблемні ситуації, сюрпризні моменти, ігрові вправи тощо.

Розминка, що входила у підготовчу частину, необхідна була для підвищення емоційного тону дітей. Для цього нами використовувалися різноманітні ігри та ігрові вправи («Дзеркало», «Повертись, покрутись, перетворись» та ін.), потішки («Діти-квіти», «Ходить котик» та ін.), заклички («Нумо, нумо, дівчора», «Ведедик» та ін.) тощо.

Основна частина заняття передбачала моделювання різних проблемних ситуацій, що відображали соціальні відносини в наочно-дієвій формі, дослідження їх дитиною і орієнтування в цих відносинах. В основній частині заняття вирішувалися подані нами корекційно-розвивальні завдання. Розв'язуючи ці завдання нами застосовувалися різні методи та прийоми роботи з дошкільниками із інтелектуальними порушеннями, такі як: стимулювання та заохочення, за допомогою предмета, що найбільш цікавий кожній дитині; бесіди з розгляданням картинок; використання елементів мультимедія; показ зразку дії у кожній ігровій ситуації; сумісні дії та ігри з ігровими атрибутами; вправляння у виконанні ігрових дій тощо.

Застосування різних методів і прийомів роботи сприяло: формуванню емоційного досвіду та емпатійності у дітей із порушеннями інтелекту, розвивало вміння адекватно виражати свій емоційний стан та реагувати на емоції інших; збагаченню уявлень дітей про професії (уточнення і закріплення умінь пов'язаних із виконанням певних професійних ролей); розвитку вміння виконувати ігрові дії відповідно до визначеної ролі, умінню ефективної взаємодії з партнерами по грі (як з дорослими, так і з однолітками); формуванню і розвитку соціальних якостей (самостійності, впевненості в собі, активності тощо) та статево-соціальної приналежності.

Для вирішення завдань на ігрових заняттях широко використовувалися різні види ігор – від спрямованих рольових та ігор-драматизації до сюжетно-рольових. В ігрових заняттях головною темою і змістом було тема співпраці, дружби і взаємодопомоги. На першому та

другому занятті у якості ігрового партнера включалася лялька. На наступних заняттях в якості ігрового партнера виступала дитина, яка виконувала додаткову роль, при цьому дорослий стежив і допомагав дітям у проведенні гри.

У заключній частині заняття відбувалося підведення підсумків, словесне сумісне наголошення на результатах сюжетно-рольової гри; надання словесної оцінки ігровому заняттю тощо. При підведенні підсумків, у невимушеній бесіді нами з'ясовувалося у дітей: «у що ми сьогодні грали?», «хто ким був?», «що робив лікар?», що сподобалося, що хотілося б змінити, порадити товаришеві. У цій частині заняття використовувалися такі ігрові методи і прийоми, як «ритуал прощання» та вправи на рефлексію такі як «Посмішка по колу», «Подаруй сердечко», «Ланцюжок сміху», «Подаруй тепло одному» тощо. Це сприяло формуванню групової згуртованості і посиленню соціальної спрямованості на однолітка, а також позитивних відносин довіри і взаєморозуміння. Дітям пропонувалося особисто запропонувати попроситися з добрими побажаннями один одному і педагогу здоров'я, удачі на інших заняттях, слухняності і поваги батькам, іншим дорослим тощо.

У сюжетно-рольовій грі діти із порушеннями інтелекту набували певного досвіду соціальних стосунків, вчилися застосовувати на практиці знання, що були отримані у результаті щоденних спостережень або дій (взаємостосунки в родині, садочку тощо), вперше брали на себе соціальні ігрові ролі, одержували перші знання про світ професій та вчилися «приміряти» їх на себе і діяти у відповідних межах. Під час програвання певної ролі (шофер, продавець, мама, вихователь, няня тощо) діти вчилися брати на себе відповідальність, розуміти, що неправильність їх дій або недотримання соціальних правил і норм може мати негативні наслідки для оточуючих та самого себе.

**Висновки.** Таким чином, у межах проведеного дослідження нами зроблений теоретичний аналіз проблеми, висвітлено особливості ігрової діяльності дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, подано низку корекційно-розвиткових завдань, психолого-педагогічних умов щодо ефективної організації сюжетно-рольових ігор соціального спрямування, виділено етапи навчання та описано методичні особливості організації занять з сюжетно-рольових ігор.

### Бібліографія

1. **Выготский, Л. С. (2004).** Психология развития ребенка. М.: Эксмо .
2. **Гросс, К. (1916).** Душевная жизнь ребенка. Киев: Издание Киевского Фребелевского общества
3. **Докторович, М. О. (2009).** Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія і суспільство*, 3, 144-147
4. **Курєнкова, А. В., Бондаренко, Ю. А. (2016).**

Аналіз проблеми соціальної компетентності в теорії освіти. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки», 73, Том 2, 26-31* **5. Миронова, С. П.** (2014). *Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності.* Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка **6. Рубинштейн, С. Я.** (2016). *Психология умственно отсталого школьника.* М.: Институт общегуманитарных исследований **7. Синьов, В. М.,** Матвеева, М. П., Хохліна, О. П. (2008). *Психология розумово відсталої дитини.* К.: Знання **8. Смирнова, Е. О.,** Рябкова, И. А. (2016). *Психология и педагогика игры.* Москва: ЮРАЙТ **9. Соколова, Н. Д.** (1993). *Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников.* В Л. П. Носкова (Ред.), *Дошкольное воспитание аномальных детей: Книга для учителя и воспитателя,* (с. 135-147). М.: Просвещение **10. Хинш, Р.** (2005). *Социальная компетенция.* Харьков: Гуманитарный **11. Эльконин, Д. Б.** (1978). *Психология игры.* М.: Педагогика **12. Meichenbaum, D.** (1981). *Components of the Model.* In Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye (Eds.), *Social competence,* (pp. 37-60). New York, London: The Guilford Press.

#### References

1. **Vyhotskii, L. S.** (2004). *Psychology of child development.* М.: Ехмо. **2. Gross, K.** (1916). *Mental life of a child.* Kyiv: Edition of the Kiev Freiblele Society. **3. Doctorovych, M. O.** (2009). *Social competence as a scientific problem.* *Psychology and Society, 3,* 144-147. **4. Kurienkova, A. V.,** Bondarenko, Yu. A. (2016). *Analysis of the problem of social competence in the theory of education.* *Collection of scientific works "Pedagogical sciences", 73, Vol. 2, 26-31* **5. Myronova, S. P.** (2014). *Methodology of corrective work for violations of cognitive activity.* Kamianets-Podilskyi: Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University **6. Rubinstein, S. Ya.** (2016). *Psychology of the mentally retarded schoolchild.* М.: Institute for Humanitarian Research. **7. Syniov, V. M.,** Matvieieva, M. P., Khokhлина, О. P. (2008). *Psychology of a mentally retarded child.* К.: Knowledge **8. Smirnova, Ye. O.,** Riabkova, I. A. (2016). *Psychology and pedagogy of game.* Moscow: YURAIT **9. Sokolova, N. D.** (1993). *Gaming activity of mentally retarded preschoolers.* In L. P. Noskova (Ed.), *Preschool education of abnormal children: teacher's handbook,* (pp. 135-147). М.: Enlightenment **10. Hinch, R.** (2005). *Social competence.* Kharkov: Humanitarian Center. **11. Elkonin, D. B.** (1978). *Psychology of game.* М.: Pedagogics **12. Meichenbaum, D.** (1981). *Components of the Model.* In Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye (Eds.), *Social competence,* (pp. 37-60). New York, London: The Guilford Press.

Received 07.03.2019

Accepted 07.04.2019