

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ

Канішевська Любов Вікторівна,
доктор педагогічних наук, професор
заступник директора з науково-експериментальної роботи
Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ, Україна)

Лесик Анжеліка Сергіївна
кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет (м. Бердянськ, Україна)

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю оволодіння молодим поколінням однією з ключових компетентностей – комунікативною, завдяки якій забезпечується здатність і готовність особистості встановлювати і підтримувати конструктивні міжособистісні контакти, передавати й отримувати у відповідь необхідну інформацію [53].

Особливої актуальності набуває проблема формування комунікативної компетентності у вихованців інтернатних закладів, оскільки більшість вихованців цих закладів – це педагогічно занедбані діти, характерними рисами яких є: зниження емпатії, труднощі у спілкуванні з оточуючими, підвищена вразливість, ускладнене (дефіцитне, дефектне, деструктивне) спілкування, відсутність навичок позаситуативної комунікації.

Нормативним підґрунтям для розв'язання зазначеної проблеми є: Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.; Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про охорону дитинства»; «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування».

Своєю чергою проблема розвитку та функціонування інтернатних закладів в Україні знайшла відображення в працях сучасних українських вчених-педагогів О. Голуб [6], Л. Канішевської [11; 12; 13; 14; 15; 16; 46], О. Поляничко [47], А. Толкачової [53; 54; 55; 56] та ін.

Виклад основного матеріалу. Уточнено сутність поняття «комунікативна компетентність» стосовно молодших школярів інтернатних закладів як інтегративне особистісне утворення, яке забезпечує встановлення і підтримку контактів з іншими людьми для передачі певної інформації, базуючись на знаннях про етичні норми спілкування та ціннісному ставленні до них [53; 44; 65; 66].

Доведено, що основними компонентами в структурі комунікативної компетентності молодших школярів інтернатних закладів є когнітивно-регулятивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-практичний [53].

Розглянемо сенситивність молодших школярів щодо формування комунікативної компетентності крізь призму вікових особливостей та соціально-психологічних характеристик дітей цієї вікової категорії. У цьому віковому періоді відбувається інтенсивний розвиток другої сигнальної системи (мови) в аналізі й синтезі вражень від зовнішнього світу, утворення тимчасових нервових зв'язків, вироблення нових дій та операцій [1, с. 143].

Молодші школярі спроможні підтримувати діалог, демонструвати достатню культуру спілкування, вміння уважно й доброзичливо слухати співрозмовника, висловлювати свою думку щодо предмета розмови, зіставляти різні погляди, висловлювати різні судження [3, с. 10].

Дослідник Я. Коломінський зазначає, що фізичний розвиток молодших школярів, зумовлений фізіологічним дозріванням організму, відкриває нові можливості для його комунікативної діяльності. Розгортання та поглиблення зв'язків із соціальним оточенням стимулюється впливами зовнішнього середовища, про що свідчить загальне прискорення фізичного розвитку дітей [33, с. 55].

У молодшому шкільному віці провідною діяльністю стає навчання, основою якої є пізнавальний інтерес і нова соціальна роль. Під їх впливом починається перебудова всіх пізнавальних процесів, набуття учнями початкових класів якостей, властивих дорослим [52, с. 44].

Дослідження М. Лісіної доводять, що для дітей від 5 до 7 років характерною

є позаситуативно-особистісна форма спілкування, яка передбачає вміння бачити в партнері по спілкуванню самоцінну особистість, розуміти думки партнера, його переживання, дозволяє дитині уточнити уявлення про себе. У межах зазначеної форми спілкування відбувається зміна провідної ігрової діяльності на навчальну, пізнання та визнання позицій та норм спілкування «учитель-учень». Сформованість позаситуативно-особистісної форми комунікативної діяльності свідчить про комунікативну готовність дитини до шкільного навчання, є основою її успішності: дозволяє дитині орієнтуватися в соціальній сфері, встановлювати різноманітні складні відносини з оточуючими» [37].

Зі вступом дитини до школи її самосвідомість набуває нової якості, що проявляється як внутрішня позиція, дієвість якої має велике значення для мотивації формування комунікативної компетентності учня [9, с. 82].

У молодшому шкільному віці відбувається також зміна провідної психічної саморегуляції від мимовільної до свідомо вольової, що впливає на рівень та якість комунікації дитини [52, с. 112].

У процесі навчання учні початкових класів засвоюють елементи мовної теорії, що сприяє формуванню їх комунікативної компетентності.

Важливим у контексті проблеми формування комунікативної компетентності молодших школярів є особливості формування таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення.

Стосовно такої розумової операції, як аналіз зазначимо, що учні першого та другого років навчання в початковій школі використовують переважно практично-дійовий та образно-мовленнєвий аналіз предметів, явищ, який у третьому та четвертому класах набуває ознак системності [52, с. 27].

Дослідження доводять, що в процесі комунікативної діяльності, яка супроводжується порівнянням предметів, об'єктів, ситуацій, учні початкових класів здатні лише виокремити відмінне. У ході систематичного й тривалого навчання вони поступово опановують уміння визначати та узагальнювати

подібне, формувати в усній або письмовій формі судження про нього. Слід зазначити, що учні початкових класів більше зосереджуються на зовнішніх ознаках, легше абстрагують властивості предметів, ніж зв'язки і відношення між ними [52, с. 3].

Таким чином, на основі мислительних операцій в учнів початкових класів «...удосконалюється мовленнєва діяльність, у якій використовуються мовні засоби спілкування, залучення інших суб'єктів комунікації тощо» [9, с. 86].

Дослідниця Г. Улунова зазначає, що у процесі навчальної діяльності розвиваються основні психічні новоутворення молодшого школяра (довільність психічних процесів, внутрішній план дій, уміння організувати навчальну діяльність, рефлексія), що детермінує формування комунікативної компетентності [58, с. 33].

Таким чином, перераховані вище дані свідчать про сенситивність молодшого шкільного віку щодо формування комунікативної компетентності учнів.

Однак слід зауважити, що досліджувані нами учні початкових класів навчаються і виховуються в умовах загальноосвітньої школи-інтернату.

Головними завданнями загальноосвітніх шкіл-інтернатів різних типів на сучасному етапі є: забезпечення утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей із багатодітних та малозабезпечених родин; створення умов для розвитку, фізичного, соціального та психічного здоров'я вихованців; засвоєння освітніх програм, навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства і держави; соціальний захист, медико-психолого-педагогічна реабілітація та соціальна адаптація вихованців; охорона прав та інтересів школярів; підготовка вихованців до самостійного життя [17, с. 84].

Інтернатні заклади покликані здійснювати спеціально організовану навчально-виховну та корекційно-розвивальну роботу з формування в молодших школярів комунікативної компетентності, значні можливості якої має позаурочна діяльність.

Позаурочна діяльність у школах-інтернатах – це організовані й цілеспрямовані заняття, які проводяться у вільний від навчального процесу час для розширення знань, умінь і навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей і нахилів учнів, а також їхніх інтересів і збагачення корисного відпочинку [32, с. 22].

Головним цільовим орієнтиром в організації позаурочної діяльності молодших школярів інтернатних закладів є сприяння інтелектуальному, моральному, художньо-естетичному та фізичному розвитку особистості дитини, становлення її індивідуальності, «накопичення суб'єктивного досвіду участі та організації індивідуальної та спільної діяльності з пізнання та перетворення самої себе та навколишньої дійсності» [51, с. 36].

Дослідники Л. Канішевська [10; 18; 21; 24; 25], Б. Кобзар [32], Є. Степанов [51] визначають принципи, які мають покладатися в основу позаурочної діяльності: 1) добровільності, коли кожен вихованець обирає той чи інший вид позаурочної діяльності. Знаючи інтереси і нахили учня, дотримуючись принципу добровільної участі в позаурочних заходах, педагоги школи-інтернату забезпечують рівномірну й посильну зайнятість кожної дитини [10, с. 125]; 2) гуманістичної спрямованості, що передбачає організацію позаурочної діяльності, яка максимально враховує інтереси і потреби дітей, створює умови щодо формування в молодших школярів умінь і навичок самопізнання, самовизначення, самоствердження; 3) системності – створення системи позаурочної діяльності молодших школярів шкіл-інтернатів, у якій встановлюється взаємозв'язок між усіма учасниками позаурочної діяльності – учнями, педагогами школи-інтернату; урочною та позаурочною діяльністю; основними компонентами організованої діяльності – цільовим, змістовно-діяльнісним, оціночно-результативним; 4) варіативності, де існує широкий спектр видів (напрямів), форм позаурочної діяльності, які надають вихованцям можливості вільного вибору та участі в ній; здійснення спроб власних сил та здібностей у різноманітних видах діяльності, пошук вільної ніші з метою задоволення потреб, бажань, інтересів вихованців; 5) креативності, що

передбачає підтримку педагогами школи-інтернату творчої активності дітей, бажання займатися індивідуальною та колективною життєтворчістю; б) успішності та соціальної значущості, що передбачає спрямування зусиль організаторів позаурочної діяльності на формування в дітей потреб у досягненні успіху. Дуже важливо, щоб досягнуті вихованцями результати були не тільки особистісно значущими, а й цінними для оточуючих: однокласників, членів колективу школи-інтернату, представників найближчого соціального оточення навчального закладу [51, с. 36–37].

Інтернатні заклади мають певний потенціал щодо формування в молодших школярів комунікативної компетентності.

По-перше, за рахунок позаурочного часу стає можливим розширення сфери спілкування вихованців завдяки залученню їх до спільної діяльності з іншими учнями. Так, наприклад, залучаючись до самообслуговування, молодші школярі виконують певні види робіт невеликими групами або парами. Отже, вони об'єктивно змушені вступати в стосунки між собою, обмінюватися порадами, репліками, зауваженнями.

По-друге, великі можливості для активізації спілкування молодших школярів інтернатних закладів має залучення їх до виконання громадських доручень; участь у загальношкільних заходах – пізнавальних, спортивних, трудових, художньо-естетичних (за умови активної участі в них); участь у роботі гуртків, секцій, клубів за інтересами.

По-третьє, спілкування молодших школярів не обмежується стосунками класу. Важливим є спілкування дітей у неформальних групах, яке складається стихійно на основі спільних захоплень, інтересів, переконань.

По-четверте, у школі-інтернаті відбувається тривале контактування дітей з педагогами, завдяки чому з'являється можливість для спостережень за дітьми в різноманітних умовах і формах діяльності, наповнення їхнього життя моральним змістом [53].

Отже, інтернатні заклади мають певні можливості для розширення сфери спілкування учнів, які потрібно використовувати.

Неоднозначно, суперечливо позначаються на формуванні в молодших школярів комунікативної компетентності особливості організації життєдіяльності вихованців інтернатних закладів:

1. Діти постійно (або майже постійно) перебувають у закритих корпоративних колективах. Тут сфера спілкування учнів обмежується стосунками з однокласниками, педагогами, епізодично – з учнями інших класів, а контакти з іншими людьми бувають украй рідко. Це зумовлює специфічний, рольовий характер як самого спілкування, так і його змісту [58, с. 100]. Відносини між однолітками складаються за типом родинних. Така зумовленість у спілкуванні, з одного боку, розглядається як позитивний фактор, що сприяє емоційній стабільності, захищеності, коли група однолітків виступає певним аналогом сім'ї. З іншого боку, подібні контакти не сприяють формуванню уміння будувати рівноправні стосунки з незнайомими однолітками.

2. Заорганізованість життєдіяльності вихованців, жорстка регламентація їхніх дій, гіперопіка, тотальний контроль за поведінкою значно знижують рівень самостійності, відповідальності вихованців, мінімізують можливість рефлексії, сприяють емоційному напруженню дитини.

3. Вимушена адаптація до великої кількості однолітків призводить до емоційного напруження, підвищеної збудливості, тривожності, що підсилює агресію вихованця.

4. Педагогічна позиція дорослого, при якій дитина є об'єктом піклування, на відміну від «співробітницької» позиції дорослого в родині [7, с. 50].

5. Неправильна організація спілкування дорослих з дітьми: зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних та довготривалих взаємовідносин дитини з визначеним дорослим [41, с. 115].

6. Відсутність індивідуального підходу до дітей та тісного емоційного контакту з педагогами призводить до недиференційованості та неусвідомлення дитиною свого «Я» [59, с. 34].

Говорячи про внутрішні особливості інтернатних закладів, слід відзначити особливості взаємовідносин дітей з педагогами, що характеризуються наявністю владних орієнтацій останніх. Саме відокремленість інтернатного закладу від соціального оточення, зовнішніх контактів визначає рівень владного потенціалу педагога [5, с. 17–25], що набуває прояву в суб'єкт-об'єктних відносинах з дітьми, надання переваги позиції «над», що часто призводить до використання моделей примусу, неповаги, неухважного ставлення до учнів.

Отже, перераховані вище особливості організації життєдіяльності вихованців інтернатних закладів (перебування дітей у закритих корпоративних колективах з обмеженою сферою спілкування; заорганізованість життєдіяльності, жорстка регламентація дій дітей, гіперопіка вихованців, вимушена адаптація до великої кількості однолітків, відсутність індивідуального підходу, превалювання авторитарної педагогіки; зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних та довготривалих взаємовідносин дитини з дорослими) значно ускладнюють процес формування комунікативної компетентності молодших школярів [53].

Значна кількість вихованців інтернатних закладів є соціальними сиротами.

Дослідники виділяють такі категорії соціальних сиріт:

1. Діти, від утримання та виховання яких батьки відмовилися після їх народження, залишили в пологових будинках, де офіційно оформлено процес відчуження дитини.

2. Підкинуті та безпритульні діти, які перебували в притулках для неповнолітніх, центрах соціально-психологічної реабілітації дітей.

3. Діти, батьки яких є хронічно хворими (фізичні та психічні захворювання, алкоголізм, наркоманія та інші).

4. Діти, батьки яких позбавлені батьківських прав або засуджені, перебувають під арештом у період слідства, визнані недієздатними, місце перебування яких невідомо.

5. Діти, народжені жінками-в'язнями в місцях позбавлення волі.

6. Діти, які знаходяться під незадовільною опікою.

7. Діти самотніх матерів із малозабезпечених родин, коли сім'я не має можливості забезпечити належні умови для життя і розвитку дитини [10; 20; 22; 23; 26; 29; 30].

Конкретні причини поширення соціального сирітства в нашому суспільстві мають комплексний характер. Серед причин поширення соціального сирітства: зниження рівня життя більшості населення, безробіття, зубожіння, збільшення кількості кризових сімей, зростання кількості розлучень, прогресуюча тенденція порушення структури сім'ї, збільшення кількості позашлюбних народжень; алкоголізація, наркоманізація населення, загострення суперечностей між життєвими настановленнями поколінь, різних верств суспільства; різке та прогресуюче послаблення етичних мотивацій у суспільстві; послаблення функцій державних установ, покликаних займатися вихованням і навчанням дітей; зростання психоемоційних перевантажень у дорослого населення, що безпосередньо відбивається на вихованні дітей; зниження відповідальності батьків щодо долі дитини; відсутність батьківських почуттів, моральної відповідальності за нащадків та інші. Частіше за все конкретні причини соціального сирітства мають комплексний характер.

Дослідники Л. Оліфиренко, Т. Шульга [39] зазначають, що у своїй більшості діти, які потрапили до інтернатних закладів із сім'ї, характеризують своїх батьків позитивно, хоча більшість із них поринули в пияцтво, наркоманію, кримінал, фактично перетворили свої оселі у безлад та криміногенні місця. Таким чином, чим молодші діти, тим більше вони залежать від близьких, тим сильніше дається взнаки їхній відрив від сім'ї.

Відтак, в інтернатних закладах зосереджено специфічний контингент дітей.

Схарактеризуємо специфіку контингенту вихованців інтернатних закладів:

1. Для вихованців інтернатних закладів характерними є проблеми медичного характеру, зумовлені патологічними відхиленнями в стані здоров'я. Частою причиною патології є ураження головного мозку внаслідок внутрішньоутробної інтоксикації, перенесення родових травм, нейроінфекції. Майже у всіх дітей наявні ознаки невротизації, а у значної частини – виражений невроз, що спричинюється психологічними травмами, пов'язаними з неблагополуччям у біологічній сім'ї [40, с. 24].

2. Загальний фізичний, психічний розвиток дітей, які виховуються в інтернатних закладах, значно відрізняється від дітей, які виховуються в сім'ї. Як правило, темп психічного розвитку дітей – вихованців інтернатних закладів – уповільнений, характеризується рядом негативних особливостей: низьким рівнем інтелектуального розвитку, послабленням, нерозвиненістю пізнавальних процесів, нестійкістю уваги, слабкою пам'яттю або слабо розвиненим мисленням (наочно-образним, абстрактно-логічним, вербальним), руховою розгальмованістю, різноманітними нервовими порушеннями, збідненою емоційною сферою, обмеженим обсягом уявлень про навколишній світ, відставанням у формуванні розумових операцій, недорозвитком мовлення. Усе це призводить до відставання в оволодінні навчальними навичками [8].

Результати, отримані Л. Галігузовою [5], доводять, що рівень розвитку уваги та пам'яті вихованців інтернатних закладів не має суттєвих відхилень від середньостатистичної норми та в основному пов'язаний з педагогічною занедбаністю, низькою ерудицією та відсутністю пізнавального інтересу в дітей.

3. Наявність деприваційного синдрому у вихованців інтернатних закладів.

Під материнською депривацією розуміється відсутність або обмеженість контактів дитини з батьками, тобто незадоволеність у дитини потреби в спілкуванні з дорослими. Найпершим і найважливішим наслідком материнської депривації більшість науковців вважають відсутність у дитини базової довіри

до світу, що породжує в неї страх, агресію, недовіру до себе, інших людей, навколишнього світу, небажання пізнавати нове; зумовлює специфічність психічного розвитку дитини, обмежує можливості набуття дитиною ефективного досвіду спілкування.

Дослідники Л. Долинська, Г. Улунова розглядають комунікативну депривацію як форму інтердиктивного спілкування, що стає результатом поширених різноманітних обмежень, які штучно збіднюють сферу спілкування індивідів та їх груп. З одного боку, це обмежує можливості спілкування людини з певними групами, адже ситуація нереалізованих соціально-перцептивних здібностей виникає через відсутність обставин спілкування; з другого боку, обмеження в спілкуванні людини з іншими групами призводять до обов'язковості та неминучості контактів з цією групою. Результатом незадоволеності особистістю потреби в спілкуванні стає апатія, поступова відмова від товариського спілкування, дефіцит відвертих й щирих відносин, що є показником самотності та відчуженості особистості [7, с. 31].

Дослідниця Г. Улунова доводить, що глибина негативних наслідків материнської депривації як різновиду комунікативної депривації варіюється від: 1) часу прибуття дитини в дитячий закритий заклад (глибина ускладнень спілкування збільшується під час перебування дитини в закладах інтернатного типу); 2) характеристик досвіду стосунків дитини з батьками (дорослими, що їх замінювали) [58, с. 27].

Так, Л. Долинська, Г. Улунова зазначають, що первісними проявами комунікативної депривації є часова затримка появи певних новоутворень у сфері спілкування. Так, у малюків, які виховуються без батьків, значно пізніше, ніж у дітей, які виховуються в родині, виникає потреба в спілкуванні з дорослими та формується безпосередньо-емоційне спілкування. «Розвиток мімічних, жестикуляційних, звукових реакцій у «комплексі поживлення» вихованців інтернатного закладу суттєво відрізняється значно нижчою швидкістю та інтенсивністю від появи цих утворень у дітей, що виховуються у родині» [7, с. 27].

На розвиток дитини, яка виховується поза сімейним оточенням, негативно впливає сенсорна депривація (збіднене емоційне середовище). Підкреслюючи важливість саме емоційного зв'язку дитини і батьків, поряд із поняттям «сенсорна депривація» психологи використовують поняття «емоційна депривація» (недостатня можливість для формування інтимного емоційного ставлення до будь-якої особи або розвиток подібного емоційного зв'язку, якщо такий уже було встановлено) [4, с. 228].

Вихованці інтернатних закладів перебувають також під впливом соціальної депривації – комплексу негативних властивостей і якостей, набутих дитиною внаслідок одночасної дії двох факторів: позбавлення родини (сімейна депривація) та виховання в умовах інтернатного закладу, який зберігає всі ознаки «закритості», що зумовлює деструктивний характер процесу її соціалізації [47, с. 109].

Невід'ємною складовою соціальної депривації є екзистенційна депривація – глибинне почуття втрати сенсу життя [47]. Дослідники Л. Артюшкіна, А. Полянничко зазначають, що в багатьох дітей у зв'язку з відсутністю родини, любові і турботи батьків формується комплекс непотрібності, безнадійності, безпорадності; цим дітям досить важко зрозуміти сенс свого життя, відчути себе комусь потрібним [2, с. 45].

Дослідниця З. Сафіна зазначає, що недостатність або повна відсутність батьківської уваги до потреб дитини спричиняє виникнення «вивченої безпорадності», що призводить до апатії, депресії, уникнення нових ситуацій і контактів із новими людьми, браку допитливості та ініціативи. Вихованцям інтернатних закладів притаманна самотність – соціальне явище, що виявляється на особистісному рівні як суб'єктивний стан. Причини самотності зумовлені наявністю несприятливого сімейного оточення, конфліктних ситуацій із учителями та однокласниками; втратою навчальної мотивації з позиції «ізолюваних» та «відкинутих». Феномен самотності виявляється в судженнях: «Я нікому не потрібен», «Мене ніхто не любить», «Ніхто мене не розуміє» тощо [50, с. 42]. Подібні порушення емоційно-вольового розвитку вихованців

пояснюються умовами перебування дітей у закладах інтернатного типу, а також тим, що значна частина вихованців потрапляє до школи-інтернату з будинків дитини [10, с. 43].

Для дітей, які виховуються поза родиною, також характерна рухова та психомоторна депривація (обмеження рухливості та відсутність необхідного для організму дитини фізичного навантаження), спрямованих на розвиток моторики. Серед різних впливів депривації, під впливом яких перебуває дитина, що виховується поза родиною, виділяють освітню депривацію (негативне ставлення дитини до навчальної діяльності).

Для дітей, які виховуються в інтернатних закладах, також характерна психічна депривація (стан, що виникає в результаті неможливості задоволення основних психічних потреб). Класичною картиною психічної депривації є: 1) затримка розвитку мовлення; 2) затримка розвитку соціальних та гігієнічних навичок і звичок, для створення яких потрібні тісні стосунки з дорослим; 3) затримка розвитку дрібної моторики при низькій продуктивності інтелектуального розвитку; 4) недиференційоване, примітивне ставлення до людей; 5) інфантильна поведінка; 6) емоційна глухість, яка виявляється у відсутності жалю та сором'язливості [49, с. 8].

Дуже важко виокремити той вид депривації, який здійснює найбільш згубний вплив на психічний розвиток дитини. Найчастіше можна спостерігати, що всі чинники депривації в дітей виявляються разом [10, с. 44].

У дітей, які виховуються в інтернатних закладах, відсутнє засвоєння позитивного соціального досвіду батьків; сім'ї, яка опосередковує передачу дитині соціально-історичного досвіду, і насамперед, досвіду емоційно ділових взаємин між людьми. Це призводить до того, що дитина не засвоює найбільш фундаментальні базові цінності, поведінкові стереотипи, «... у неї інакше формується інтимна сфера психіки» [39, с. 52].

Дослідники Л. Оліференко, Т. Шульга [39] зазначають, що часто під впливом будь-яких депривацій, наприклад, страху життя, сприйняття ближнього як ворога, діти невтомно намагаються завоювати авторитет серед

оточуючих, звернути на себе увагу. Вони кривляються, нецензурно припускають дорослі форми поведінки.

Для вихованців інтернатних закладів характерним є явище «групової залежності». У сучасній психологічній літературі замість терміна «групова залежність» використовується поняття «відчуття Ми», завдяки якому в дітей виникає те відчуття захищеності, безпеки, котре зазвичай дає дитині сім'я. Для більшості дітей інтернатна установа назавжди лишається рідною домівкою, інтернатні друзі – братами і сестрами, а вчителі і вихователі – старшими товаришами, порадиниками. Тому відчуття єдності, спільності інтересів та способу життя вихованців інтернатних закладів дуже важливе, хоча воно має серйозні негативні наслідки, оскільки протягом подальшого життя вихованці інтернатних закладів відчують недовіру до оточуючих людей, за винятком членів своєї мікрогрупи, людей з аналогічною життєвою долею [48, с. 35].

Більшість вихованців інтернатних закладів характеризуються орієнтацією поведінки на покроковий контроль із боку педагогів, високим рівнем дитячої соціальної дезадаптації, орієнтацією на пристосування, споживацьким ставленням до держави і суспільства.

Для дітей, які виховуються в інтернатних закладах, характерна ригідність, яка впливає на процес спілкування. Дослідники Л. Долинська, Г. Улунова наголошують, що наявність когнітивної ригідності у вихованців інтернатних закладів опосередковано вказують дані, за якими пізнавальна активність дітей, які виховуються в родині, на відміну від пізнавальної активності дітей з інтернату, відрізняється більшою динамічністю, легкістю переходу від однієї дії до іншої. Емоційно-афективна ригідність вихованців інтернатних закладів знаходить прояви в непластичній емоційній сфері індивіда, неадекватних реакціях на стан іншої людини. Психосоціальна ригідність дітей, які виховуються в інтернатних закладах, виявляється в значних труднощах у процесі адаптації, пристосування до нових умов життя. «Проблематичність пристосування до змін, нового свідчать про психосоціальну ригідність вихованців інтернатних закладів» [7, с. 35].

Дослідниця В. Лабунська відзначаючи низький розвиток емпатії у вихованців інтернатних закладів, пояснює це затримкою розвитку мовлення, пам'яті, уяви, емоційно-мотиваційної сфери тощо. Зниження емпатії в подальшому значно знижує вплив педагогів на дитину та призводить «до активного спротиву з її боку, блокує засвоєння позитивного соціального досвіду, утруднює зміну ціннісних орієнтацій дитини» [35, с. 46].

Отже, специфіка контингенту вихованців інтернатних закладів суттєво ускладнює процес формування в молодших школярів комунікативної компетентності.

Науковці Л. Долинська, Г. Улунова [7] доводять, що для вихованців інтернатних закладів характерним є ускладнене спілкування. Термін «ускладнене спілкування» використовується ними в широкому розумінні, позначаючи будь-які труднощі та проблеми, що виникають у процесі спілкування, та розглядаючи дефіцитне, дефектне та деструктивне спілкування як різновиди ускладненого спілкування вихованців інтернатних закладів.

Розподіл ускладненого спілкування на дефіцитне, дефектне та деструктивне (класифікація В. Куніциної) відбувається за такими критеріями: 1) характеристикою чинників, що призводять до ускладнень у спілкуванні; 2) ступенем проблематичності протікання процесу для суб'єкта спілкування; 3) психологічними наслідками від процесу ускладненого спілкування [34, с. 34].

Дослідники Л. Долинська [7], Л. Канішевська [19; 27; 28; 31], А. Прихожан [48], А. Толкачова [53; 54], Г. Улунова [58] зазначають, що вихованці інтернатних закладів відчують дефіцит спілкування з дорослим.

Дефіцитне спілкування – це різновид ускладненого спілкування, що характеризується незадоволеністю потреби в контактах з іншими людьми та відсутністю прагнень знайти компенсаторні засоби внаслідок таких глибоких особистісних порушень, як самотність та відчуженість [7, с. 12]. Дефіцит спілкування молодших школярів інтернатних закладів є стійкою характеристикою їхньої комунікації й зумовлений неправильною організацією цього процесу між дорослими й дітьми: зниженням інтимності та довірливості,

емоційною спрощеністю спілкування, дефіцитом можливості встановлення міцних та довготривалих взаємовідносин дитини з визначеним дорослим.

У дослідженнях В. Лабунської, Ю. Менджерещької [35] відзначається нав'язливе прагнення дітей, які виховуються в інтернатних закладах, до тактильних контактів з дорослим аж до кінця молодшого шкільного віку. Дослідники констатують, що, відчуваючи бажання спілкуватися з дорослим, діти надають перевагу не спільній діяльності, не позаситуативному спілкуванню, а безпосередньому фізичному контакту (сісти на коліна, обійняти, взяти за руку) як формі ситуативно-особистісного спілкування. У той же час значна кількість дітей, які виховуються в інтернатному закладі, демонструють байдужість до дорослих та нечуттєвість до тактильних контактів з однолітками.

Результати програмованого спостереження, проведеного А. Прихожан, Н. Толстих [48] за картою Скотта, свідчать про те, що у сфері спілкування з дорослими в молодших школярів інтернатних закладів наявні два провідних симптомокомплекси – «тривога по відношенню до дорослого» та «ворожість по відношенню до дорослого».

Перший симптомокомплекс відображає стурбованість, невпевненість дитини в тому, чи цікавиться нею вихователь, чи приймає і любить. Це виявляється в таких симптомах, як бажання щодо виконання своїх обов'язків; вияв надмірного бажання вітатися з вихователем, балакучість. Дитина часто приносить і показує вихователю знайдені нею малюнки, предмети задля того, щоб зайняти його своєю особою; постійно потребує допомоги та контролю з боку вихователя.

Другий симптомокомплекс свідчить про різні форми несприйняття дитиною дорослих і може бути початком ворожості, депресії, агресивності, асоціальної поведінки. Дитина, як правило, поводить себе нестерпно. Винятком є лише випадки, коли вона перебуває в доброму гуморі. Дитина іноді прагне вітатися з вихователем, а іноді й уникає його. У відповідь на привітання педагога дитина може виражати злість та підозру. Іноді здається, що вона навмисно погано виконує роботу; завжди висловлює претензії.

Ми вважаємо, що незадоволеність потреби дитини в прийнятті з боку дорослого та неадекватність форм взаємодії між ними пов'язані з тим, що дитина, яка перебуває в інтернатному закладі, з раннього віку стикається з великою кількістю людей, у результаті чого в неї не формуються стійкі емоційні зв'язки, а виникає незацікавленість у соціальних відносинах та егоцентризм.

Дитина, яка потрапила до інтернатного закладу у більш старшому віці, як правило, перевантажена негативним досвідом, якого вона набула в асоціальной сім'ї. Ця категорія вихованців виявляє недовіру до всіх дорослих, гнів або подвійне ставлення до педагогів, які насправді викликаються гнівом до батьків, але переносяться дітьми на персонал інтернатного закладу [60, с. 52].

Починаючи з молодшого шкільного віку, дитина набуває досвіду спілкування з однолітками. Для нашого дослідження актуально з'ясувати, наскільки задовольняється у вихованців інтернатних закладів потреба в спілкуванні з однолітками.

Дослідження А. Прихожан, Н. Толстих [48] свідчать, що контакти дітей в інтернатних закладах відрізняються більшою пасивністю, нижчою емоційною зацікавленістю в підтриманні процесу спілкування, ніж у дітей, які виховуються в родині.

Причини розвитку самотності та відчуженості в дітей, які виховуються в інтернатних закладах, Л. Долинська, Г. Улунова пояснюють залученням дітей у процес інтердиктивного спілкування. Так, інституційні інтердикти (звужене коло спілкування вихованців інтернатного закладу з дорослими і з однолітками) призводить до збіднення процесу комунікації, зменшує вірогідність повноцінного задоволення потреби в спілкуванні, сприяє формуванню самотності та відчуженості. До неінституційних інтердиктів дослідники відносять формування почуття «Ми»: «Поступово уявлення про норми спілкування, які виникли в межах групи, стають автономними від носіїв і незалежно від останніх починають регулювати взаємовідносини як в середині групи, так і за її межами, тобто призводять до відчуженості особистості» [7, с. 31].

Різновидом ускладненого спілкування вихованців інтернатних закладів є дефектне спілкування, що характеризується скороченістю контактів та спрощеністю змістовного його аспекту, ненавмисним перекручуванням справжніх мотивів співрозмовника, заниженістю успішності спілкування та задоволеності з боку партнера. Дефектне спілкування є результатом перешкод, що створюються людиною з певними особистісними властивостями (сором'язливість, тривожність, низький прояв емпатії тощо) або з недостатнім рівнем умінь і навичок ефективного спілкування [7, с. 15].

Комунікативні ускладнення дітей, які виховуються в інтернатних закладах, пов'язані з неволодінням соціальною стороною спілкування і знаходять прояви в такому : 1) неадекватності рольової взаємодії; 2) невмінні прогнозувати розвиток стосунків з іншими людьми, передбачати наслідки своїх слів, вчинків.

Збідненість вербальних засобів комунікації у вихованців інтернатних закладів «... є логічним наслідком відставання та порушення в розвитку мовлення – тенденції, практично безвиняткової в дітей, які виховуються з раннього віку в будинках малюка» [7, с. 37].

Дослідниці Л. Долинська, Г. Улунова пояснюють це, по-перше, дефіцитом повноцінного різнобічного спілкування з дорослими та однолітками, які не мають відношення до інтернатного закладу, де вони перебувають. Цей інтердикт спілкування не сприяє розширенню лексичного словникового запасу, засвоєнню нових понять, знань, появі нових тем для обговорення.

По-друге, у дітей, які виховуються поза родиною, виявлено несприйняття зразків поведінки, до оцінки дорослого. Відсутність диференціації позитивних та негативних оцінок дорослого призводить до затримки в оволодінні активним мовленням, порушень у взаємовідносинах з оточуючими, бідності мовлення [7, с. 37].

Для молодших школярів інтернатних закладів характерним є такий тип ускладненого спілкування, як деструктивне спілкування.

Деструктивне спілкування – це різновид ускладненого спілкування, що визначається як суб'єктивними труднощами учасників спілкування, так і

зовнішньою об'єктивованістю цих труднощів у процесі комунікації; його напруженістю; негативними результатами, відмовою від подальших контактів із співрозмовником [7, с. 132].

Учені (Л. Долинська [7], В. Мухіна [38], А. Прихожан [48], Г. Улунова [58]) зазначають, що причиною та показниками деструктивного спілкування є такі особистісні утворення, як конфліктність, агресивність, егоїзм.

Отже, специфіка спілкування вихованців інтернатних закладів значно ускладнює процес формування у молодших школярів комунікативної компетентності.

Незважаючи на сенситивність молодшого шкільного віку щодо формування комунікативної компетентності такі чинники, як особливості організації життєдіяльності вихованців інтернатних закладів, соціальне сирітство, специфіка контингенту учнів, ускладнене спілкування вихованців інтернатних закладів значно ускладнює процес формування комунікативної компетентності молодших школярів [53].

Висновки. Підсумовуючи зазначимо, що дослідження особливостей формування комунікативної компетентності в молодших школярів інтернатних закладів у позаурочній діяльності вимагає врахування двох груп чинників, які значно впливають на цей процес: до першої групи чинників відноситься сенситивність молодшого шкільного віку щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів інтернатних закладів; потенціал позаурочної діяльності у контексті досліджуваної проблеми. Друга група чинників значно ускладнює процес формування комунікативної компетентності молодших школярів інтернатних закладів: особливості організації життєдіяльності вихованців (перебування дітей у закритих корпоративних колективах, де сфера їх спілкування обмежена; заорганізованість життєдіяльності, жорстка регламентація дій дітей, гіперопіка вихованців, вимушена адаптація до великої кількості однолітків, відсутність індивідуального підходу; зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних та

довготривалих взаємовідносин дитини з визначеним дорослим); соціальне сирітство; специфіка контингенту вихованців, особливості спілкування молодших школярів інтернатних закладів (усі різновиди ускладненого спілкування: дефіцитного, дефектного, деструктивного).

Література

1. Аникеева Н. П. Воспитание игрой: книга для учителя. Москва : Просвещение, 1987. 143 с.
2. Артющікіна Л. М., Полянйчкo А. О. Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 2 (59). С. 42–47.
3. Бабич Н. Д. Навчи мене, вчителю, розмовляти. Київ : Знання, 1992. 46 с.
4. Варій М. Й. Психологія : навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 288 с.
5. Галигузова Л. Н., Мешерякова С. Ю., Царегородцева Л. М. Педагогические аспекты воспитания детей в домах ребенка и в детских домах *Вопросы психологии*. 1990. № 6. С. 17–25.
6. Голуб О. В., Лесик А. С. Педагогічні умови соціальної адаптації першокласників – дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування – до умов інтернатного закладу: *Наукові записки БДПУ*: Серія: Педагогічні науки. Вип. 1. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 187–195.
7. Долинська Л. В., Улунова Г. Є. Ускладнене спілкування в учнів шкіл-інтернатів: навч.-метод. посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 119 с.
8. Дубровіна І. В., Рузька А. Г. Психологічний розвиток вихованців дитячих будинків. Київ : «Наукова думка», 1990. 120 с.
9. Залібовська-Ільницька З. В.

методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 15. Кн 2. С. 88–97.

17. Канішевська Л. В. Реалізація педагогічних функцій загальноосвітніх шкіл-інтернатів у контексті підготовки вихованців до самостійної життєдіяльності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2012. Вип. 16, Кн. 1. С. 84–91.

18. Канішевська Л. В. Специфіка виховання гуманності в учнів молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів. *Молодь і ринок*. № 11(154), 2017. С. 12–16.

19. Канішевська Л. В. Специфіка виховання соціальної зрілості учнів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт. *Соціологія: теорія, методика, маркетинг*, 1999. Вип. 4. С. 77–84.

20. Канішевська Л. В. Формування гуманних відносин учнів I–IV класів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, у позаурочній діяльності : дис ... канд. пед. наук. Київ, 1995. 164 с.

21. Канішевська Л. В. Формування життєвої компетентності підлітків шкіл-інтернатів. *Нові технології навчання*. 2006. № 4. С. 212–220.

22. Канішевська Л. В. Формування цінностей сімейного життя старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та молоді* : зб. наук. праць. Академія педагогічних наук України, Ін-т проблем виховання. 2014. Вип. 18. Кн. 1. С. 297–305.

23. Канішевська Л. В. Змістова структура соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : зб. наук. праць. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2011. Вип. 43. С. 187–192.

24. Канішевська Л. В. Дослідження проблеми підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2013. Вип. 17. Кн. 1. С. 293–299.

25. Канішевська Л. В. Концептуальні засади проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка Педагогічні науки*, 2013. № 10 (269), Ч. 3. С. 253–259.

26. Канішевська Л. В. Підготовка старшокласників шкіл-інтернатів до самостійної життєдіяльності: зміст та методика опанування соціальної ролі «громадянин». Зб. наук. праць *Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Вип. 42. Ч. 1. С. 182–188.

27. Канішевська Л. В., Вишнівська Н. В. Педагогічні умови виховання гуманності в учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів // *Topical issues of pedagogy: Collective monograph*. Edizioni Magi, Roma, Italia, 2019. P.167–186.

28. Канішевська Л. В. Реалізація попереджувально-профілактичної функції сучасними загальноосвітніми школами-інтернатами. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія, 2017, Вип. 259. С. 105–110.

29. Канішевська Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховання толерантності у молодших школярів у позаурочній діяльності. *Інноватика у вихованні*: зб. наук. праць Рівненського гуманітарного університету, 2020, Том 2. Вип. 11. С. 22–27.

30. Канішевська Л. В. Усвідомлення соціальної ролі «майбутній сім'янин» як одна з педагогічних умов виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. Вип. 8. С. 48–54.

31. Канішевська Л. В. Дослідження проблеми підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2013, Т. 1, Вип. 17. С. 293–299.

32. Кобзар Б. С., Постовойтов Є. П. Специфіка позаурочної виховної роботи з учнями шкіл-інтернатів для дітей-сиріт, та дітей, які залишилися без піклування батьків. Київ : Стилос, 1997. 311 с.
33. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологи детей шестилетнего возраста: книга для учителя. Москва : Просвещение, 1988. 190 с.
34. Куницина В. И., Казаринова Н. В., Погоша В. М. Межличностное общение. СПб. : Питер, 2002. 554 с.
35. Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 288 с.
36. Лесик А. С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативної компетентності учнів. *Journal «Science Rise: Pedagogical Education»*. № 2(22). 2018. С. 21–24.
37. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва : Педагогика, 1986. 144 с.
38. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник [для студ. вузов]. Москва : Издательский центр «Академия», 1999. 456 с.
39. Олифиренко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учебное пособие [для студентов высших уч. заведений]. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 256 с.
40. Палиева Н. А. Воспитание и личностное развитие детей-сирот в условиях альтернативных форм жизнеустройства: дис. ... д-ра. пед. наук. Ставрополь, 2008. 360 с.
41. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учеб. пособие. СПб. : Знание, 1999. 494 с.
42. Петько Л. В. Впровадження педагогічних ідей В.О.Сухомлинського у процес формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища для майбутніх дефектологів в умовах університету // Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання : зб. матер. Всеукр. науково-метод. конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В.Сухомлинського (29-30.09.2015) / уклад. О.Е.Жосан. Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2015. С. 315–318.
43. Петько Л. В. Державний стандарт початкової освіти у ракурсі формування соціальної активності дитини. *Наукові записки Бердянського держ. педагогічного університету*. Серія : Педагогіка : зб. наук. праць. Бердянськ: БДПУ. 2018. Вип. 1. С. 92–97.
44. Петько Л. В. Професійна підготовка вчителів початкової освіти та формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету // Інноваційні технології в організації виховної роботи у початковій школі: Тр. Всеукр. наук.-практ. семінару (10 лютого 2016 р.), Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань : ФОП Жовтий, 2016. – С.72–76.
45. Петько Л. В. Стимулювання соціально-комунікативної активності підлітків: теорія і практика : монографія. Київ : Ун-т «Україна». 2010. 26 с.
46. Підготовка учнів інтернатних закладів до життєдіяльності у відкритому суспільстві : навч.-метод. посібник / [Л. В. Канішевська та ін.]. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 336 с.
47. Полянничко А. О. Подолання соціальної депривації дітей-сиріт в умовах загальноосвітньої школи-інтернату: дис. ... канд. пед. наук. Суми, 2002. 268 с.
48. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. СПб : Питер, 2001. 416 с.
49. Психологічні аспекти корекційної роботи з дітьми-сиротами в умовах інтернатного закладу : науково-методичний посібник / [автори-укладачі Т. С. Калініна, Г. О. Сіліна]. Харків : ХОНМІБО, 2008. 84 с.
50. Сафина З. Н. Социально-педагогические условия преодоления одиночества у учащейся молодежи: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1996. 177 с.
51. Степанов Е. Н. Методические советы по организации внеурочной деятельности учащихся начальных клас сов. *Завуч начальной школы*. № 6. 2011. С. 36–40.
52. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. Київ : К. І. С., 2003. 296 с.

53. Толкачова А. С. Формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів: теорія і практика: монографія. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. 216 с.

54. Толкачова А. С. Формування комунікативної компетентності в учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів як педагогічна проблема. *Актуальні проблеми формування особистості в навчально-виховному процесі освітніх закладів*: кол. монографія / за ред. Попової О. І. Бердянськ: ФОП Ткачук О. В., 2016. С. 70–114.

55. Толкачова А. С. Становлення шкіл-інтернатів: історичний аспект. *Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ. 2015. № 1. С. 262–267.

56. Толкачова А. С. До питання відповідальності підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів: зб. наук. праць. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький: ХГПА. 2015. Вип. 18. С. 229–232.

57. Толкачова А. С. Гра як засіб формування відповідальності в підлітків у процесі позаурочної діяльності шкіл-інтернатів. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки: наук. журнал. Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. № 32 (365). Черкаси: Вид-во Черкас. нац. ун-т. 2015. С. 3–7.

58. Улунова Г. Є. Сорм'язливість як чинник дефектного спілкування в учнів шкіл-інтернатів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*: Серія 12 «Психологічні науки». Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. № 18 (42). 262 с.

59. Формування життєвої компетентності вихованців у закладах інтернатного типу: навч.-метод. посібник / [Л. В. Канішевська та ін.]. Київ : Педагогічна думка, 2007. 172 с.

60. Шипицина Л. Социально-эмоциональные нарушения у школьников: причины, средства помощи. *Народное образование*. 1998. № 10. С. 190–192.

61. Bodnarchuk O., Bodnarchuk O., Ersozoglul, R., Kanishevskal., Pet'kol., Turchynoval., Vyshnivskal. Model of Entrepreneurial Corporate Education and Prospects of Professional Development of Managers in Ukraine. *Journal of Entrepreneurship Education (JEE)*. USA. 2019. Vol. 22 Issue 2.

62. Kanishevskal. Liubov. The formation of the immunity to the use of psychoactive substances by senior teenagers as the tendency of the formation of the life safety // Topical is sueso feducation: Collective monograph. – Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. P. 231–243.

63. Kanishevskal., Matviienko, O., Pankiv, L., Pet'kol., Stepanoval., Ragozinal., V., Soichuk, R. Innovations in arts and cultural education: entrepreneurial aspect. *Journal of Entrepreneurship Education*. 2020. 23(1).

64. Lesyk A. S. The essential characteristics of the concept «communicative competence». *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. Черкаси. 2017. № 3. С. 62–68.

65. Pet'kol. V. The studying of the manipulation with the students and formation of professionally oriented foreign language teaching environment in conditions of university // «Economics, Management, Law: socio-economic aspects of development»: Collection of scientific articles. Volum 2. Edizioni Magi – Roma, Italia. 2016. P. 250–254.

66. Pet'kol. V. Formation of professionally oriented foreign language teaching environment in conditions of university and upbringing of moral and ethical values (on illustration of the phenomenon «honesty» and «lie»). *Intellectual Archive*. 2016. Volume 5. No. 1 (January). Toronto : Shiny Word Corp., Canada. PP. 98–111.

67. Slyusarenko N. Sukhomlynskyi's views on labor training of the rising generation // Life and heart devoted to children : Yanush Korchak (1878–1942) and Vasyl Sukhomlynsky (1918–1970) are unforgettable / Edited M. Chepil, O. Karpenko, V. Petryk. – Warsaw : “DUX”Sp.Z.o.o., 2017. P. 220–231.

68. Soichuk R. Theoretical and applied foundations of school youth national self-assertion education in extracurricular activity // Kelm : scientific issue of knowledge, education, law management / Fundacja Oswiata i Nauka Bez Granic PRO FUTURO. № 3 (11). 2015. S. 315–321.

Анотації

УДК 373.3 / 5.018.3.011.3. – 052 : 37.064

Канішевська Л. В., Лесик А. С. Особливості формування комунікативної компетентності учнів початкових класів у позаурочній діяльності інтернатних закладів.

Визначено особливості формування комунікативної компетентності учнів початкових класів у позаурочній діяльності інтернатних закладів, яка вимагає врахування двох груп чинників. До першої групи чинників автори відносять: сенситивність молодшого шкільного віку щодо формування комунікативної компетентності молодших школярів інтернатних закладів; потенціал позаурочної діяльності загальноосвітніх інтернатних закладів у контексті досліджуваної проблеми.

Друга група чинників пов'язана з перебуванням дітей в закритих корпоративних колективах, де сфера їх спілкування обмежена; емоційною спрощеністю спілкування; відсутністю навичок позаситуативного спілкування: дефіцитного, дефектного, деструктивного, серед яких визначальним є дефіцитне. Ця група чинників значно ускладнює процес формування комунікативної компетентності в учнів початкових класів інтернатних закладів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, особливості формування комунікативної компетентності, учні початкових класів, інтернатні заклади, позаурочна діяльність.

Канишевская Л. В., Лесик А. С. Особенности формирования коммуникативной компетентности учащихся начальных классов во внеурочной деятельности интернатных учреждений.

Определены особенности формирования коммуникативной компетентности учащихся начальных классов во внеурочной деятельности интернатных учреждений, которые требуют учета двух групп факторов.

К первой группе факторов авторы отнесли: сензитивность младшего школьного возраста относительно проблемы формирования коммуникативной компетентности младших школьников интернатных учреждений; потенциал внеурочной деятельности общеобразовательных интернатных учреждений в контексте исследуемой проблемы.

Вторая группа факторов связана с пребыванием детей в закрытых корпоративных коллективах, где сфера их общения ограничена эмоциональной упрощенностью общения; отсутствием навыков внеситуативного общения; дефицитного, дефектного, деструктивного, среди которых определяющим является дефицитное. Эта группа факторов значительно усложняет процесс формирования коммуникативной компетентности у учащихся начальных классов интернатных учреждений.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, особенности формирования коммуникативной компетентности, учащиеся начальных классов, интернатные учреждения, внеурочная деятельность.

Kanishevska Lyubov, Lesyk Angelika. The features of forming communicative competence in primary school pupils in extracurricular activities of the boarding schools.

Determined the peculiarities of formation of communicative competence of primary school students in extracurricular activities of boarding schools, which requires consideration of two groups of factors.

The first group of the factors includes: the sensitivity of primary school age to the formation of communicative competence of primary school students; the potential of extracurricular activities of boarding schools in the context of the researched problem.

The second group of the factors is related to the presence of children in closed corporate groups, where the environment of their communication is limited; emotional simplicity of

communication; lack of skills of non-situational communication: deficient, defective, destructive, among which the determining factor is deficient. This group of factors significantly complicates the process of forming communicative competence in primary school students of boarding schools.

Key words: communicative competence, features of forming communicative competence, primary school students, boarding schools, extracurricular activities.