

DOI 10.31651/2524-2660-2019-3-231-237  
ORCID 0000-0001-9131-933X

**КУРЄНKOBA Анна Володимирівна,**

аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка  
*e-mail:* ann.kurenkova.91@ukr.net

УДК 376-056.34-053.4:[005.336.2:376]

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

*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 етапи навчання сюжетно-рольової гри соціального спрямування дошкільників із порушеннями інтелекту.*

*Охарактеризовано 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.

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток сучасного суспільства вимагає від людей вміння швидко адаптуватися до нових його вимог, успішно взаємодіяти у ньому, бути компетентним та мобільними. Основа для цих вмінь має закладатися у дитячому віці. У дошкільному віці сюжетно-рольові ігри соціальної спрямованості є одним із шляхів набуття соціальної компетентності. У її основі лежать поведінкові зразки взаємодії людини із соціальними світом, формування та вправляння у яких має відбуватися у

ігровій діяльності зі старшого дошкільного віку. Сюжетно-рольові ігри соціального спрямування створюють основу для появи у дітей соціального мотиву через засвоєння соціального ігрового досвіду, завдяки якому вони знаходять своє місце у суспільстві. Однак дітям із порушеннями інтелекту, притаманне специфічне світосприйняття, через яке вони не в змозі самостійно набути соціального досвіду. 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 останніх досліджень і публікацій.** Проблема ігрової діяльності як засобу формування соціальної компетентності стала предметом вивчення як теоретиків, так і практиків (П. Блонський, Л. Божович, Л. Виготський, Ю. Габерманса, К. Гросс, Д. Ельконін, Р. Кауа, 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.).

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.

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.

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

Теоретичний аналіз засвідчив недостатню розробленість питання застосування сюжетно-рольових ігор як засобу формування та розвитку соціальної компетентності у дошкільників із порушен-

нями інтелекту, що зумовило необхідність проведення дослідження у цьому напрямі. Тож, **метою** роботи є висвітлення особливостей проведення сюжетно-рольової гри соціального спрямування зі старшими дошкільниками з інтелектуальними порушеннями.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У своїх дослідженнях Д. Ельконін зазначав, що гра розвивається в результаті зміни місця дитини у системі суспільних відносин, у процесі історичного розвитку суспільства, що свідчить про її соціальну природу та соціальне походження [1].

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 і дітям з порушенням розвитком, а гра, у свою чергу, забезпечує зону найближчого розвитку, що є важливим корекційно-розвивальним засобом.

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 [2].

Сюжетно-рольову гру Д. Ельконін визначає, як «діяльність, у якій відтворюються соціальні відносини між людьми поза умовами безпосередньої утилітарної діяльності» [3, с. 14]. У такій грі діти мають можливість засвоювати та віддзеркалювати соціальні відносини дорослих та вчитись взаємодіяти в суспільстві, тобто набувати первинної соціальної компетентності.

Одним із основних компонентів сюжетно-рольової гри є роль, котра у дошкільному віці 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 [4] визначають, що для ста-

рших дошкільників із нормою розвитку 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 [5].

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-розвивальних 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*:

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

У межах проведеного нами педагогічного експерименту були визначені наступні *етапи навчання сюжетно-рольовій грі* дошкільників із порушеннями інтелекту:

I етап – пропедевтичний (читання художніх оповідань, розглядання ілюстрацій, фотографій, бесіди, перегляд фрагментів мультфільмів 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.

Дані етапи навчання сюжетно-рольовій грі характерні і для дітей із нормою розвитку, але у них вони протікають не так диференційовано. Це пов'язано з тим, що діти без порушень розвитку здатні самостійно переносити засвоєні знання, вміння та навички у нові ситуації, застосовувати їх для вигадування та програвання сюжетно-рольових ігор соціального спрямування. Дітям із порушеннями інтелекту не притаманний даний процес. Саме тому нами було укладено низку соціально спрямованих сюжетно-рольових ігор з метою формування та розвитку соціальної компетентності дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Для отримання вихідних даних та визначення ефективності застосування сюжетно-рольових ігор соціально спрямованості як засобу формування соціальної компетентності дошкільників із порушеннями інтелекту нами проводився експерименту у: Комунальна установа Сумський спеціальний реабілітаційний навчально-виховний комплекс: «Загальноосвітня школа I ступеня – дошкільний навчальний заклад №34» м. Суми; Комунальна організація (установа, заклад) «Шосткінський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №9 «Десняночка»

Шосткінської міської ради Сумської області м. Шостка; Полтавський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу №41 «Гніздечко» м. Полтава; Комунальний заклад «Прилуцький навчально-реабілітаційний центр» Чернігівської обласної державної адміністрації м. Прилуки.

Проводячи визначені сюжетно-рольові ігри ми обрали звичну для дітей досліджуваної категорії структуру заняття з організації сюжетно-рольової гри, що складалася з трьох частин: підготовча, до якої 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», «Ведмедик» та ін.) тощо, котрі підбиралися нами відповідно до обраної теми гри.

Основна частина заняття передбачала моделювання різних проблемних ситуацій, що відображали соціальні відносини в наочно-дієвій формі, дослідження їх дитиною і орієнтування в цих відносинах. 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 мультимедіа; 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 умін-

ня 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. Ми мали на меті пояснити дітям, що одна і та сама людина може виконувати різні соціальні ролі (наприклад, вдома – мама, на роботі – вчитель). Для цього ми застосовували поєднання декількох спрощених сюжетно-рольових ігор. На першому та другому занятті, а іноді і на наступних, 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?» тощо, їх інтереси та побажання. 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 попрощатися 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 [5].

Після завершення циклу сюжетно-рольових ігор соціального спрямування у експериментальній групі нами повторно була проведена трьохблочна діагностична методика (I блок спрямований на виявлення інтересу дошкільників із порушеннями інтелекту до діяльності; II блок був направлений на виявлення базових знань та умінь необхідних для соціальної взаємодії; III блок мав на меті виявлення якостей особистості, що необхідні для життя у соціумі) укладена нами для перевірки складових соціальної компетентності, що виявила покращення усіх досліджуваних показників. Так узагальнені результати перевірки першого блоку завдань показала покращення показників у експериментальній групі (ЕГ) порівняно із контрольною групою (КГ). На початковому рівні між ЕГ і КГ різниця складала 18% (ЕГ – 10%, КГ – 28%), на середньому рівні – 5%. (ЕГ – 57% КГ – 52%), на достатньому – 13% (ЕГ – 33%, КГ – 20%), на користь ЕГ. Високий рівень не виявлений в жодній групі, що склало 0% (ЕГ – 0%, КГ – 0%).

Узагальнені результати другого блоку діагностичних завдань показали, різницю між ЕГ та КГ: на початковому рівні – 26,6% (ЕГ – 23,9%, КГ – 50,4%), на середньому – 16,3% (ЕГ – 58,4%, КГ – 42,0%), на достатньому – 12,0% (ЕГ – 19,3%, КГ – 7,3%). Високий рівень залишився без змін з різницею 0%. Після впровадження сюжетно-рольових ігор в освітній процес у дошкільників з порушеннями розумового розвитку експериментальної групи на відміну від контрольної виявилися сформованими знання про себе та свою родину, діти навчилися називати власне ім'я, прізвище та імена близьких; за зов-

нішніми ознаками орієнтуватися у статі, виконувати відповідно до неї соціальні ролі; у них розширився спектр соціальних свят і явищ; покращилися навички соціальної поведінки, хоча іноді діти вимагали стимулювання з боку педагога; оволоділи більшістю санітарно-гігієнічних навичок, іноді потребували нагадування дорослого.

Сумарні показники третього блоку діагностичних завдань, засвідчили позитивні зрушення за всіма досліджуваними показниками у дітей експериментальної групи порівняно з контрольною з такою різницею у 12,8% на початковому рівні (ЕГ – 21,2%, КГ – 34,0%), у 0,8% – на середньому (ЕГ – 51,3%, КГ – 52,2%), у 11,3% – на достатньому (ЕГ – 25,0%, КГ – 13,7%), у 2,8% – на високому (ЕГ – 3,3%, КГ – 0,5%). У дітей експериментальної групи стала відмічатися бажання у встановленні соціальних контактів, могли спілкуватися; навчилися будувати простий діалог та орієнтуватися на невербальні засоби комунікації (емоції), при взаємодії з людьми проявлялася поступливість та доброзичливість, іноді спостерігалися агресивні реакції на неадекватні дії оточуючих по відношенню до них. У діяльності дітей з'явилася самостійність, впевненість та вищий рівень активності, вони із задоволенням брали участь в сумісних іграх та інших колективних формах роботи, свою поведінку намагалися контролювати.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, у межах проведеного дослідження нами подано низку корекційно-розвивальних завдань, психолого-педагогічних умов щодо ефективно організації сюжетно-рольових ігор соціального спрямування, виділено етапи навчання та описано методичні особливості організації занять з сюжетно-рольових ігор, тобто визначені методичні особливості проведення сюжетно-рольової гри соціального спрямування зі старшими дошкільниками з інтелектуальними порушеннями. Виявлено позитивні зміни у формуванні та розвитку соціальних знань, умінь, навичок та якостей дошкільників зі порушеннями розумового розвитку, що свідчить про доцільність застосування соціально спрямованих сюжетно-рольових ігор у роботі з дітьми даної нозології.

#### Список бібліографічних посилань

1. Meichenbaum, D. Components of the Model. In Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye (Eds.). *Social competence*. New York, London: The Guilford Press, 1981. P. 37–60.
2. Рубинштейн С. . Психология умственно отсталого школьника. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 262 с.
3. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
4. Смирнова, Е.О., Рябкова, И.А. Психология и педагогика игры. Москва: ЮРАЙТ, 2017. 223 с.
5. Соколова Н. Д. Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников. *Дошкольное воспитание аномальных детей: Книга для учителя и воспитателя*. За ред. А. П. Носкова. М.: Просвещение, 1993. С. 135–147.
6. Выготский А.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо. 2004. 512 с.
7. Докторович М.О. Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія і суспільство*, 2009. Вип. 3, С.144-147
8. Куренкова, А.В., Бондаренко, Ю.А. Аналіз проблеми соціальної компетентності в теорії освіти. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2016. Вип. 73. Том 2. С. 26–31
9. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 206 с.
10. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини. Київ: Знання, 2008. 359 с.
11. Хинш Р. Социальная компетенция. Харьков: Гуманитарный, 2005. 192 с.

#### References

1. Meichenbaum, D. (1981). Components of the Model. In Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye (Eds.). *Social competence*. New York, London: The Guilford Press. 37–60.
2. Rubinstein, S.Ya. (2016). Psychology of the mentally retarded schoolchild. Moscow: Institute for Humanitarian Research. (in Rus.).
3. Elkonin, D.B. (1978). Psychology of game. Moscow: Pedagogics (in Rus.).
4. Smirnova Ye.O., Riabkova, I.A. (2016). Psychology and pedagogy of game. Moscow: YURAIT (in Rus.).
5. Sokolova, N.D. (1993). Gaming activity of mentally retarded preschoolers. In L.P. Noskova (Ed.), *Preschool education of abnormal children: teacher's handbook*. Moscow: Enlightenment. 135–147 (in Rus.).
6. Vygotsky, L.S. (2004). Psychology of child development. Moscow: Exmo. (in Rus.).
7. Doctorovych, M.O. (2009). Social competence as ascientific problem. *Psychology and Society*, 3. 144–147. (in Ukr.).
8. Kurenkova, 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. 2. 26–31. (in Ukr.).
9. Myronova, S.P. (2014). Methodology of corrective work for violations of cognitive activity. Kamianets-Podilskyi: Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University. (in Ukr.).
10. Syniov, V.M., Matvieieva, M.P., Khokhлина, O.P. (2008). Psychology of a mentally retarded child. Kyiv: Knowledge
11. Hinch, R. (2005). Social competence. Kharkov: Humanitarian Center. (in Rus.).

**KURIENKOVA Anna,**

Postgraduate Student of Special and Inclusive Education Department,  
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

**PECULIARITIES OF ROLE-PLAYING GAME OF SOCIAL ORIENTATION  
WITH SENIOR PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

**Summary.** *Introduction.* 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.

The purpose of the article describes the features of role-playing game of social orientation with senior preschoolers with intellectual disabilities.

The methods of analysis, synthesis, comparison, synthesis are used in the article.

**Results.** 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.

**Originality.** The description's the system for checking the level of social competence for preschoolers with intellectual disabilities are necessary for the acquisition of them social knowledge, skills and quality that important for their inclusion in society in the future. The effectiveness of using of role-playing game of social orientation with senior preschoolers with intellectual disabilities for the formation of social competence in children of use is found.

**Conclusion.** The results of using system of role-playing game are positive. The proposed system of role-playing game of social orientation preschoolers with intellectual disabilities for the formation of social competence are working.

**Keywords:** role-playing game; social orientation; senior preschool children with intellectual disabilities.

Одержано редакцією 05.08.2019  
Прийнято до публікації 02.09.2019