

1

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ГОНЧАРУК НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА

УДК 159.922.76 – 056 313: 316 454.52 (043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ПСИХОЛОГІЯ РЕГУЛЮВАННЯ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ
З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

19.00.08 – спеціальна психологія

Психологічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ Н.М. Гончарук

Науковий консультант: Прохоренко Леся Іванівна, доктор психологічних наук, професор.

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Гончарук Н.М. Психологія регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.08 «Спеціальна психологія» (053 «Психологія»). – Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, 2021.

Дисертаційне дослідження присвячено проблемі психологічного регулювання комунікації, розробленні системи психологічного супроводу комунікативного розвитку підлітків із порушеннями інтелекту.

Шляхом наукового аналізу проблеми та застосування методів теоретичного узагальнення, систематизації, моделювання опрацьовано основні методологічні підходи до дослідження комунікації, що дало змогу визначити її як взаємообумовлену соціальну активність, у якій співрозмовники через спеціальні канали зв'язку здійснюють обмін інформацією та беруть участь у комунікативній взаємодії. Виокремлено основні ознаки комунікації, серед яких найважливішими є наявність інформації, комунікативного зв'язку та комунікативної взаємодії як засобу реалізації цього зв'язку.

На основі методів теоретичного аналізу розроблено структуру комунікації. Визначено, що вона є багатогранним утворенням, яка, окрім психолінгвістичного, найбільш дослідженого у науковій психологічній літературі, включає інтелектуальний та особистісний (емоційний, вольовий) компоненти. З'ясовано, що інтелектуальну складову у наукових джерелах представлено соціальним інтелектом, здібностями, які утворюють його структуру, комунікативною грамотністю, компетентністю та обдарованістю. Особистісний компонент репрезентовано у контексті емоційних і вольових характеристик і представлено як комунікативне ядро особистості, утворене поєднанням соціально-комунікативної активності та комунікативних якостей, які формують індивідуальний стиль спілкування.

Значну роль надано обґрунтуванню макроструктури комунікації, представленої трьома основними компонентами: а) комунікативною взаємодією та її

формами, увиразненими у спілкуванні та міжособистісних взаєминах; б) комунікативною поведінкою; в) комунікативною діяльністю. Відповідно до структурних компонентів виокремлено їх найменші одиниці, які у своєму розгорнутому вигляді зберігають всі ознаки комунікації як психологічної характеристики й уможливають більш оперативно провести її аналіз. У межах комунікативної взаємодії рядоположними структурними елементами визнано комунікативну подію та комунікативну ситуацію; у контексті комунікативної поведінки – комунікативний вчинок та комунікативний акт (інтеракцію), у комунікативній діяльності – комунікативний процес і комунікативну дію.

Обґрунтовано поняття «психологічного регулювання комунікації» як механізму формування комунікативних дій, який забезпечує організаційну структуру взаємодії та її динамічні аспекти, представлені послідовністю станів, процесів, системою управління та особистісними характеристиками спілкування. Психологію регулювання комунікації представлено як систему, відображену тріадою інтелектуального, емоційного та вольового компонентів психологічного регулювання. Інтелектуальне регулювання розглянуто з позицій організаційно-управлінського підходу як здатність усвідомлено продукувати та опрацьовувати отриману інформацію у межах міжособистісної взаємодії та забезпечувати структурну організацію процесу спілкування. Емоційне регулювання комунікації представлено у контексті соціально-регулятивного підходу як цілеспрямований процес організації емоційної поведінки в умовах комунікативної взаємодії і здатність впливати на поведінку інших. Вольове регулювання комунікації досліджено у контексті управлінсько-регулятивного підходу як спроможність мобілізувати зусилля на забезпечення ефективної комунікативної взаємодії та вміння справлятися з деструктивними емоційними імпульсами.

Ґрунтовно досліджено засадничі умови психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. Визначено лінгвопсихологічні основи, визначальними з яких є онтогенетичне сповільнення мовленнєвого розвитку, порушення розуміння зверненого мовлення, недостатність

лексичних, граматичних, діалогічних і монологічних конструкцій, несформованість знаково-символічної функції мовлення та ін. Виявлено значні порушення інтелектуально-когнітивних передумов, серед яких низький рівень соціальної обізнаності, невміння когнітивно опрацьовувати отриману інформацію, порушення соціальної перцепції та мовленнєвого аналізу, неспроможність самостійно вирішувати проблемні комунікативні ситуації, нездатність здійснювати комунікативне прогнозування. Описано емоційні передумови комунікації, з них: наявність емоційно-афективних реакцій, незрілість емоційної сфери, поверховість емоційних реакцій, недостатня диференційованість переживань, слабкість регулювання почуттів. Проаналізовано вольове забезпечення комунікативної поведінки, зокрема, визначено низьку поведінкову активність у ситуаціях подолання перешкод, несформованість вольових якостей, необхідних для становлення комунікативної поведінки.

Зважаючи на це, психологічне забезпечення комунікативного розвитку підлітків із порушеннями інтелекту розглянуто в межах дослідження як різновид психологічного супроводу, що полягає у створенні сприятливих передумов для розкриття потенціалу комунікації шляхом залучення механізмів інтелектуального, емоційного та вольового регулювання у ситуаціях комунікативної взаємодії.

У контексті дисертаційної роботи розроблено структурно-функціональну модель дослідження психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку, обґрунтовано вибір методів і методик дослідження. У її межах виокремлено концептуальну, змістову та операційну складові. Концептуальну складову, яка полягає у розробленні теоретико-методологічної моделі дослідження, визначено як базову для проведення емпіричних розвідок. Змістову складову, яка об'єднує у своїй структурі діагностичний, формувальний, практичний та результативний блоки, окреслено метою, завданнями, принципами, засобами і змістом проведення констатувального і формувального експериментів.

У межах діагностичного блоку визначено категорію осіб для проведення експерименту, які згідно Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-10) мають порушення інтелектуального розвитку легкого ступеню (F70) різного генезу.

Виокремлення структури комунікації й уточнення сутності відповідних понять дозволило виділити та проаналізувати напрями емпіричного дослідження: а саме, вивчення інтелектуального, емоційного, вольового регулювання комунікації, у межах яких уточнено конструкти комунікації – поведінкові компетентнісні характеристики. Для проведення дослідження заплановано чотири етапи.

На першому з'ясовано рівні комунікабельності у дітей із порушеннями інтелекту і нормотиповим розвитком, що стало вихідним пунктом статистичного опрацювання і визначення кореляційного взаємозв'язку між конструктами комунікації. Другий полягав у дослідженні інтелектуального регулювання комунікації, яку спрямовано на вивчення перцептивно-аналітичного, когнітивно-змістового та операційного конструктів. На третьому обґрунтовано методіку дослідження емоційного регулювання комунікації, що передбачало вивчення таких конструктів: динамічно-модального, афективно-регулятивного, психастенічного. Четвертий спрямований на дослідження вольового регулювання комунікативної поведінки та його мотиваційно-вольового, організаційно-вольового, соціально-відповідальнісного конструктів. Для опрацювання результатів було розроблено характеристики рівнів психологічного регулювання комунікації (високий, вищий за середній, середній, нижчий за середній, низький).

За результатами кореляційної статистики вірогідності впливу показників психологічного регулювання на комунікацію у дітей підліткового віку з ППР і НР було отримано такі значення: соціальна перцепція зовнішніх ознак – $R=0,4512$; соціальна перцепція особистісних намірів – $R=0,4591$; аналітичні здібності – $R=0,3589$; передбачення наслідків поведінки – $R=0,3874$; пізнання невербальних сигналів – $R=0,4353$; пізнання вербальної експресії – $R=0,3874$; пізнання логіки комунікативної поведінки – $R=0,3344$; вміння слухати – $R=0,6211$; майстерність розуміти інших – $R=0,4873$; вміння впливати на співрозмовника – $R=0,6512$; вміння підтримати співрозмовника – $R=0,6591$; вміння реагувати на провокаційну

поведінку – $R=0,5619$; соціально-емоційна активність – $R=0,5497$; ініціативність – $R=0,5229$; позитивна спрямованість комунікативної поведінки – $R=0,6134$; вміння управляти емоціями – $R=0,5892$; адекватність емоційних реакцій – $R=0,5940$; гнучкість та виразність емоцій – $R=0,6579$; вербальна агресія – $R=0,1856$; соціальна тривожність – $R=0,0413$; емпатійність у спілкуванні – $R= R=0,6027$; сором'язливість у спілкуванні – $R=0,0844$; мотивація суспільної мети – $R=0,6227$; прагнення до соціального престижу – $R=0,6870$; прагнення до суперництва – $R=0,5024$; організованість у спілкуванні – $R=0,6727$; наполегливість у спілкуванні – $R=0,6672$; самостійність поглядів – $R=5319$; самоконтроль у спілкуванні – $R=0,6672$; соціальна відповідальність – $R=0,6667$; впевненість у собі – $R=0,6931$.

Загальний аналіз результатів констатувального дослідження вказує на найбільшу збереженість у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку емоційного регулювання і несформованість показників інтелектуального та вольового регулювання комунікації.

На основі емпіричного опрацювання проблеми визначено компетенції психологічного регулювання комунікації, які потребують формування. Відтак, результати констатувального дослідження склали підґрунтя для розроблення системи розвитку психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту, основу якої складають три основні етапи: I – формування емоційного регулювання (модуль 1: динамічно-модальний; модуль 2: афективно-регулятивний; модуль 3: психастенічний); II – формування інтелектуального регулювання (модуль 4: перцептивно-аналітичний; модуль 5: когнітивно-змістовий; модуль 6: операційний); III – формування вольового регулювання (модуль 7: мотиваційно-вольовий; модуль 8: організаційно-вольовий; модуль 9: соціально-відповідальнісний).

Програмою формувального експерименту реалізовано такі завдання:

- підвищення соціально-емоційної активності;
- посилення ініціативності та емоційного спрямування на комунікацію;
- формування позитивного світосприймання у міжособистісній взаємодії;

- оптимізація вміння управляти емоціями під час напружених комунікацій;
- усвідомлення необхідності доцільного емоційного реагування;
- розвиток гнучкості та виразності емоцій;
- зниження рівня вербальної агресії у спілкуванні;
- зниження соціальної тривожності;
- підвищення емпатійності у спілкуванні;
- подолання сором'язливості у ситуаціях комунікативної взаємодії;
- розвиток соціальної перцепції;
- формування аналітичних здібностей;
- підвищення рівня пізнання до передбачень наслідків поведінки;
- оптимізація пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії;
- навчання аналізувати вербальну експресію та її зміни;
- навчання розпізнавати логіку комунікативної поведінки;
- формування вміння слухати;
- підвищення майстерності розуміти інших;
- розвиток уміння впливати на співрозмовників;
- розвиток уміння підтримувати співрозмовників;
- розвиток уміння реагувати на провокаційну поведінку;
- посилення мотивації досягнення суспільної мети;
- підвищення соціальної мотивації як складової комунікативної поведінки;
- підвищення прагнення до досягнення результатів в умовах здорової соціально спрямованої конкуренції;
- підвищення організованості комунікативної поведінки;
- виховання наполегливості у спілкуванні;
- формування самостійності поглядів;
- усвідомлення необхідності соціальної відповідальності;
- посилення здатності до самоконтролю у спілкуванні;
- формування впевненості у собі та результатах власних комунікативних дій.

Психологічними умовами роботи визначено:

- спрямованість на соціальні контакти як провідної тенденції у підлітковому віці;
- використання збережених соціальних якостей таких як емоційність, доброзичливість у стосунках та ін.
- опір на емоційний тип реагування, характерний для підлітків із ППР;
- врахування високого рівня навіюваності дітей із ППР;
- використання чуттєвої реакції дітей на похвалу та заохочення.

Зміст розвитку психологічного регулювання комунікації спрямовано від вдосконалення компетенцій емоційного регулювання, які є найбільш збереженими, до формування інтелектуального та вольового регулювання, найбільш порушених у підлітків із особливими потребами. Акцентовано увагу на реалізацію практичного блоку завдань, який полягав у моделюванні життєвих ситуацій і застосуванні практичних навичок у повсякденних ситуаціях комунікативної взаємодії. Методику психологічного регулювання комунікації реалізовано в умовах тренінгу комунікативної компетентності.

Результативний блок дослідження спрямовано на оцінку змін показників психологічного регулювання в учнів експериментальної та контрольної групи. На основі апробації результатів експерименту встановлено ефективність розробленої методики для роботи з підлітками із порушеннями інтелектуального розвитку. З'ясовано позитивну динаміку змін комунікативних компетенцій школярів, що відображено за результатами оцінок формувального дослідження. Зокрема, визначено підвищення рівнів комунікабельності у дітей із ППР у діапазоні від 4,25 до 11,71% за кожним рівнем.

У процесі емпіричного дослідження значну увагу приділено операційній складовій, від якої залежала побудова оптимальної інструментальної моделі експерименту. У її межах розроблено систему експериментальних методів дослідження, корекційно-розвивальних засобів та засобів оцінки ефективності психологічної системи впливу на комунікативну поведінку підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: комунікація, регулювання, інтелектуальне регулювання, емоційне регулювання, вольове регулювання, підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку, корекційно-розвивальна програма, тренінг комунікативної компетентності.

ABSTRACT

Honcharuk N.M. Psychological regulation of communication in adolescents with intellectual disabilities. – Upon the rights for the manuscript.

A Dissertation in Psychology (19.00.08 – Special Psychology) submitted for the Degree of Doctor of Science. – Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2021.

The dissertation research is devoted to the problem of psychological regulation of communication, development of the system of psychological support of communicative development in teenagers with intellectual disabilities.

Through scientific analysis of the problem and application of methods of theoretical generalization, systematization, and modeling, the main methodological approaches to the study of communication have been developed, which allowed to define it as an interdependent social activity where interlocutors exchange information and participate in communicative interaction. The main features of communication are singled out, among which the most important are the availability of information, communicative exchange of information and communicative interaction as a means of realization of this communication.

Based on the methods of theoretical analysis, the structure of communication is developed. It is determined that it is a multifaceted formation, which, in addition to psycholinguistic, the most studied in the scientific psychological literature, includes intellectual and personal (emotional, volitional) components. It is found that the intellectual component in scientific reference sources is represented by social intelligence, abilities that form its structure, communicative literacy, competence, and talent. The personal component is represented in the context of emotional and volitional characteristics and is presented as a communicative core of personality, formed by a

combination of socio-communicative activity and communicative qualities that form an individual style of communication.

A significant role is given to the substantiation of the macrostructure of communication, represented by three main components: a) communicative interaction and its forms, expressed in communication and interpersonal relationships; b) communicative behavior, and c) communicative activities. According to the structural components, their smallest units have been singled out, which in their expanded form retain all the features of communication as a psychological characteristic and make it possible to analyze it more quickly. Within the framework of communicative interaction, a communicative event and a communicative situation are recognized as a number of structural elements; in the context of communicative behavior □ communicative act and communicative interaction taking place in communicative activity, □ communicative process and communicative action.

The concept of «psychological regulation of communication» as a mechanism for the formation of communicative actions, which provides the organizational structure of interaction and its dynamic aspects, represented by a sequence of states, processes, management system, and personal characteristics of communication. The psychology of communication regulation is presented as a system represented by a triad of intellectual, emotional and volitional components of psychological regulation. Intellectual regulation is considered from the standpoint of organizational and managerial approach as the ability to consciously produce and process the information within the interpersonal interaction and ensure the structural organization of the communication process. Emotional regulation of communication is presented in the context of the socio-regulatory approach as a purposeful process of organizing emotional behavior in terms of communicative interaction and the ability to influence the behavior of others. Volitional regulation of communication is investigated in the context of management-regulatory approach as the ability to mobilize efforts to ensure effective communicative interaction and the ability to cope with destructive emotional impulses.

The basic conditions of psychological regulation of communication in adolescents with intellectual disabilities have been thoroughly studied. Linguopsychological bases are

defined whose determining characteristics are ontogenetic deceleration of speech development, violation of comprehension of spoken speech, insufficiency of lexical, grammatical, dialogical and monological constructions, unformed sign-symbolic function of speech, etc. Significant violations of intellectual and cognitive prerequisites have been revealed, including low level of social awareness, inability to cognitively process the received information, violation of social perception and speech analysis, inability to independently solve problematic communicative situations, and inability to make communicative forecasting. Emotional preconditions of communication are described, in particular: presence of emotional-affective reactions, immaturity of emotional sphere, superficiality of emotional reactions, insufficient differentiation of experiences, and weakness of feeling regulation. The volitional provision of communicative behavior is analyzed, including low behavioral activity in situations of overcoming obstacles; immaturity of volitional qualities necessary for the formation of communicative behavior is determined.

In view of this, psychological support of communicative development of adolescents with intellectual disabilities is considered in the study as a kind of psychological support, which is to create favorable conditions for unlocking the communicative potential by involving mechanisms of intellectual, emotional and volitional regulation in situations of communicative interaction.

In the context of the dissertation, a structural-functional model of research of psychological regulation of communication in adolescents with intellectual disabilities is developed; the choice of research methods and techniques is substantiated. Within its limits the conceptual, semantic and operational components are singled out. The conceptual component, which consists in the development of a theoretical and methodological model of the study, is defined as the basis for conducting empirical research. The semantic component, which unites in its structure diagnostic, formative, practical and effective blocks, is outlined by the purpose, tasks, principles, means and content of conducting ascertaining and formative experiments.

Within the diagnostic block, the category of persons for the experiment was determined, who according to the International Classification of Diseases (ICD-10) have mild intellectual development disorders (F70) of various genesis.

Isolation of the structure of communication and clarification of the essence of the relevant concepts allowed to identify and analyze areas of empirical research: namely, the study of intellectual, emotional, volitional regulation of communication, within which lie the constructs of communication – behavioral competence characteristics. Four stages are planned for the study.

The first reveals the levels of sociability in children with intellectual disabilities and normative development, thus becoming the starting point for statistical processing and determining the correlation between communication constructs. The second is the study of intellectual regulation of communication, which aims to study the perceptual-analytical, cognitive-semantic and operational constructs. The third substantiates the method of studying the emotional regulation of communication, which involves the study of the following constructs: dynamic-modal, affective-regulatory, and psychasthenic. The fourth is aimed at the study of volitional regulation of communicative behavior and its motivational-volitional, organizational-volitional, and socially responsible constructs. To process the results, the characteristics of the levels of psychological regulation of communication (high, above average, average, below average, low) were developed.

According to the results of correlation statistics of the probability of the influence of indicators of psychological regulation on communication in adolescents with PIR and HP, the following values were obtained: social perception of external signs $-R = 0.4512$; social perception of personal intentions $-R = 0.4591$; analytical abilities $-R = 0.3589$; prediction of the consequences of behavior $-R = 0.3874$; cognition of nonverbal signals $-R = 0.4353$; cognition of verbal expression $-R = 0,3874$; knowledge of the logic of communicative behavior $-R = 0.3344$; ability to listen $-R = 0.6211$; ability to understand others $-R = 0,4873$; ability to influence the interlocutor $-R = 0,6512$; ability to support the interlocutor $-R = 0.6591$; ability to respond to provocative behavior $-R = 0.5619$; social and emotional activity $-R = 0.5497$; initiative $-R = 0.5229$; positive orientation of

communicative behavior – $R = 0,6134$; ability to control emotions – $R = 0.5892$; adequacy of emotional reactions – $R = 0.5940$; flexibility and expressiveness of emotions – $R = 0.6579$; verbal aggression – $R = 0.1856$; social anxiety – $R = 0.0413$; empathy in communication – $R = 0.6027$; shyness in communication – $R = 0.0844$; motivation of the social goal – $R = 0,6227$; desire for social prestige – $R = 0.6870$; desire for rivalry – $R = 0.5024$; organization in communication – $R = 0.6727$; persistence in communication – $R = 0.6672$; independence of views – $R = 0.5319$; self-control in communication – $R = 0.6672$; social responsibility – $R = 0.6667$; self-confidence – $R = 0.6931$.

The general analysis of the results of the ascertaining research indicates the greatest preservation in children with intellectual disabilities of emotional regulation and the immaturity of indicators of intellectual and volitional regulation of communication.

On the basis of empirical elaboration of the problem the competences of psychological regulation of communication which need formation are defined. Thus, the results of the statement have formed the basis for the development of a system of psychological regulation of communication in adolescents with intellectual disabilities, which is based on three main stages: I - the formation of emotional regulation (module 1: dynamic-modal; module 2: affective-regulatory; module 3: psychasthenic); II - formation of intellectual regulation (module 4: perceptual-analytical; module 5: cognitive-semantic; module 6: operational); III - formation of volitional regulation (module 7: motivational-volitional; module 8: organizational-volitional; module 9: socially-responsible).

The program of the molding experiment implemented the following tasks:

- increase of social and emotional activity;
- strengthening initiative and emotional focus on communication;
- formation of a positive worldview in interpersonal interaction;
- optimization of the ability to manage emotions during intense communications;
- awareness of the need for appropriate emotional response;
- development of flexibility and expressiveness of emotions;
- decrease of the level of verbal aggression in communication;

- reduction of social anxiety;
- increased empathy in communication;
- overcoming shyness in situations of communicative interaction;
- development of social perception;
- formation of analytical abilities;
- raising the level of knowledge to predict the consequences of behavior;
- optimization of cognition of nonverbal signals and emotional expression;
- learning to analyze verbal expression and its changes;
- learning to recognize the logic of communicative behavior;
- formation of listening skills;
- increase the ability to understand others;
- development of the ability to influence interlocutors;
- development of the ability to support interlocutors;
- development of the ability to respond to provocative behavior;
- strengthening the motivation to achieve social goals;
- increase social motivation as a component of communicative behavior;
- increasing the desire to achieve results in conditions of healthy socially oriented competition;
- increase the organization of communicative behavior;
- education of persistence in communication;
- formation of independence of views;
- awareness of the need for social responsibility;
- strengthening the ability to self-control in communication;
- formation of self-confidence and results of own communicative actions.

Psychological working conditions determine:

- focus on social contacts as a leading trend in adolescence;
- use of preserved social qualities such as emotionality, friendliness in relationships, etc.

- resistance to the emotional type of response characteristic of adolescents with PIR;
- taking into account the high level of suggestion of children with PIR;
- use children's sensory response to praise and encouragement.

The content of the development of psychological regulation of communication is aimed at improving the competencies of emotional regulation, which are the most preserved, in order to form intellectual and volitional regulation, the most impaired in adolescents with special needs. Emphasis is placed on the implementation of a practical block of tasks, which consist in modeling life situations and applying practical skills in everyday situations of communicative interaction. The method of psychological regulation of communication is implemented in the conditions of communicative competence training.

The effective block of research is directed on an estimation of changes of indicators of psychological regulation in students of experimental and control group. Based on the approbation of the experimental results, the effectiveness of the developed methodology for working with adolescents with intellectual disabilities is established. The positive dynamics of changes in communicative competencies of schoolchildren is revealed, which is reflected in the results of assessments of formative research. In particular, an increase in the levels of sociability in children with PIR in the range from 4.25 to 11.71% is detected at each level.

In the process of empirical research, considerable attention has been paid to the operational component, on which the construction of the optimal instrumental model of the experiment depends. Within its framework, a system of experimental research methods, correctional and developmental tools and tools for assessing the effectiveness of the psychological system of influencing the communicative behavior of adolescents with intellectual disabilities has been developed.

Key words: communication, regulation, intellectual regulation, emotional regulation, volitional regulation, teenagers with intellectual disabilities, correctional and developmental program, training of communicative competence.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Монографії

1. Гончарук Н.М. *Теоретичні та методологічні засади психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту* : монографія. Київ: Наша друкарня, 2021. 350 с.
2. Гончарук Н.М. Психологічні особливості емоційно-вольового регулювання особистості підлітків у ситуаціях комунікації. *Актуальні проблеми психології розвитку і самоствердження особистості у навчальному середовищі* : колективна монографія / за ред. Н. Михальчук, Л. Онуфрієвої, Кам'янець-Подільський : Друкарня Рута, 2020. С. 175–210.

Статті в наукових періодичних виданнях інших держав

3. Honcharuk N. Psychological support of the work of a psychologist on the development of communication in children with intelligent disorders in special schools of general secondary education. *American journal of fundamental, applied & experimental research*. 2020. №4 (19), 21–27.

Статті у наукових фахових виданнях України, що включені до міжнародних наукометричних баз Web of Science Core Collection

4. Гончарук Н.М., Онуфрієва Л.А. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Психолінгвістика*. 2018. №24(1).С.97–117.

Статті у наукових фахових виданнях України, що включені до міжнародних наукометричних баз

5. Honcharuk N. Psychological Structure of Communication: Scientific and Methodological Aspect. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2021. №53. С.78–101.
6. Гончарук Н.М. Психологічний аналіз особливостей емоційного регулювання комунікації у дітей із порушеннями інтелекту і нормотиповим розвитком. *Психологія та соціальна робота*. 2021. №1(53). С.18–35.

7. Гончарук Н.М. Формування компетенцій емоційного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. *Психологія та соціальна робота*. 2021. №1 (54).С.23–46.
8. Гончарук Н.М. Науково-теоретичний аналіз проблеми комунікації в сучасних зарубіжних теоріях. *Проблеми сучасної психології*. 2020. Вип. 47. С. 27–48.
9. Гончарук Н.М. Психологічні особливості вольового регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. Вип.15. С. 362–379.
10. Гончарук Н.М. Психологічні засади формування вольового регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*.2020. Вип.16. С. 279–289.
11. Гончарук Н.М., Онуфрієва Л.А. Психологічні засади впливу сімейного виховання на емоційний розвиток дітей. *Психологічний часопис*. 2019. Т.5, №7. С. 148–160.
12. Гончарук Н.М., Онуфрієва Л.А. Особливості формування психологічних захисних механізмів у ситуаціях спілкування в дітей підліткового віку. *Психологічний часопис*. 2018. Вип. 6. С. 52–66.
13. Гончарук Н.М. Дослідження психологічних аспектів комунікації у прикладних лінгвістичних теоріях. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 39. С. 90–101.
14. Гончарук Н.М. Проблеми методології дослідження інтелектуального регулювання комунікації. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 40. С. 80–95.
15. Гончарук Н.М., Онуфрієва Л.А. Особливості формування психологічних захисних механізмів у ситуаціях спілкування в дітей підліткового віку. *Психологічний часопис*. 2018. №6. С. 52–66.
16. Гончарук Н.М. До проблеми класифікації комунікативних актів у психологічних дослідженнях. *Проблеми сучасної психології*.2015. Вип.28.С.94–106.
17. Гончарук Н.М. Психологічний аналіз комунікативних реакцій як складових комунікативної поведінки. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип.29. С.149–158.
18. Гончарук Н.М. Проблема схильності до ледарювання у психологічних

дослідженнях. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 2(8). С.63–68.

19. Гончарук Н.М. Психологічний аналіз комунікативного акту та його логічно-змістової структури. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С. 124–137.
20. Гончарук Н.М. Функціональна організація систем мозку, які забезпечують комунікативні процеси. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2014. Вип. 4. С. 64–72.
21. Гончарук Н.М. Методологічна схема психологічного аналізу комунікативної ситуації. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип.24. С.131–146.
22. Гончарук Н.М. Специфіка формування комунікативних навичок у дітей з різними психологічними проблемами. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Вип. 15. С.134–143.

Статті в електронних наукових виданнях України

23. Honcharuk N., Onufriieva L. Communicative needs in the structure of the intercourse process. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. 2018. №27(3). С. 111–116. URL : <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/373>

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

24. Гончарук Н.Н. Основные направления регулирования коммуникативного взаимодействия в условиях личностного общения. «Социальная психология здоровья и современные информационные технологии» : материалы Респ. науч.-практ. семинара с междунар. участием (Брест, Республика Беларусь, 15 апр. 2021 г.). Брест : БрГУ им. А.С. Пушкина, 2021. С. 108–113.
25. Гончарук Н.Н., Куриця Д.И. Структурно-компонентный анализ коммуникации в психологических исследованиях. «Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе» : материалы V Международной научно-практической конференции (Брест, Республика Беларусь, 15 мая 2020 г.). Брест : БрГУ им. А.С. Пушкина, 2020. С.
26. Гончарук Н.Н., Онуфриева Л.А. Программа психологической профилактики буллинга в общеобразовательных школах. «Социальная психология здоровья и

современные информационные технологии» : материалы IV Междунар. науч.-практ. конференции (Брест, Республіка Білорусь, 15 апр. 2019 г.). Брест : БрГУ ім. А.С. Пушкіна, 2019. С. 151–162.

27. Гончарук Н.М. Вплив ледарювання на становлення психологічної структури особистості. *«Социальная психология здоровья и современные информационные технологии» : материалы II Междунар. науч.-практ. конференции* (Брест, Республіка Білорусь, 7 апр. 2016 г.). Брест : БрГУ ім. А.С. Пушкіна, 2020. С. 36–47.
28. Гончарук Н.М. До проблеми дослідження інтелектуального регулювання комунікації. *«Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» : матеріали VI Міжнародної наук.-практ. конференції* (Кам'янець-Подільський, 19 лист. 2020 р.). Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2020. С. 14–17.
29. Гончарук Н.М. Вольове забезпечення комунікативної взаємодії. *«Актуальні проблеми особистості на Європейському просторі» : матеріали VI Міжнародної наук.-практ. конференції* (Кам'янець-Подільський, 15 лют. 2021 р.). Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В, 2021. С. 39–42.
30. Гончарук Н.М., Секрет А.О. Психологічний аналіз міжособистісної комунікації у системі «вчитель-учень». *«Теорія і практика розвитку наукових знань» : матеріали IV Міжнародної наук.-практ. конференції* (Київ, 19-20 лют. 2020 р.). Київ : Міжнародний центр науки і досліджень, 2020. С. 34–38.
31. Гончарук Н.М. Аналіз лінгвістичних особливостей комунікації у дітей з порушеннями інтелекту. *«Від науки до практики» : науково-методичний альманах за мат. Всеукраїнської наук.-практ. конференції* (Слов'янськ, 2020 р.). Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2020. С. 43–46.
32. Гончарук Н.М., Коложі Ю.В. Деякі теоретичні аспекти мотивації дітей з інтелектуальними порушеннями у перехідний до школи період. *«Актуальні проблеми сучасної психології : перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» : матеріали V Міжнародної наук.-практ.*

конференції (Кам'янець-Подільський, 19 лист. 2019 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. С. 50–54.

33. Гончарук Н.М., Ребрік О.М. Проблема формування навичок вербальної комунікації у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у корекційній педагогіці та психології. *«Актуальні проблеми особистості на Європейському просторі» : матеріали V Міжнародної наук.-практ. конференції (Кам'янець-Подільський, 14 лют. 2020 р.). Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2020. С. 28–31.*
34. Гончарук Н.М., Марковська Ю.В. Корекційна спрямованість навчально-виховної роботи з дітьми із ЗПР в інклюзивних закладах. *«Актуальні проблеми сучасної психології : перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» : матеріали V Міжнародної наук.-практ. конференції (Кам'янець-Подільський, 19 лист. 2019 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2019. С. 54–57.*
35. Гончарук Н.М., Мельник О. Шляхи формування вольового компоненту поведінки у підлітків з девіаціями. *«Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи (на пошану професора А.І. Шинкаряка)» : матеріали V Міжнародної наук.-практ. конференції (Кам'янець-Подільський, 26 жовт., 2019 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2019. С. 20–24.*
36. Гончарук Н.М., Онуфрієва Л.А. До проблеми дослідження емоційного регулювання комунікації. *«Психолінгвістика в сучасному світі – 2019» : матеріали XIV Міжнародної наук.-практ. інтернет-конференції (Переяслав-Хмельницький, 24–25 жовт. 2019 р.). Переяслав-Хмельницький. URL : <https://psycholing-conference.com>*
37. Гончарук Н.М., Гудима О.В. Психічне регулювання у різних типах комунікативних ситуацій. *«Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості» : матеріали II Міжнародної наук.-практ. конференції (Херсон, 26-27 вер. 2019 р.). Херсон : ФОП Вишемирський В.С. С.56–59.*
38. Гончарук Н.М., Гель І.М. Психологічні особливості соціальної адаптації студентів ЗВО. *«Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» : матеріали XI Міжнародної наук.-практ.*

конференції (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2019 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. С. 203–206.

39. Гончарук Н.М., Венгер Ж.О. Напрями психологічної роботи з подолання проблеми булінгу в умовах шкільного середовища. *«Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» : матеріали XI Міжнародної наук.-практ. конференції* (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2019 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. С. 243–246.
40. Гончарук Н.М. Стратегії мовленнєвої комунікації. *«Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» : матеріали X Міжнародної наук.-практ. конференції* (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2018 р.). Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. С. 72–75.
41. Гончарук Н.М., Гель І.М. Психологічні особливості соціальної адаптації студентів ЗВО. *«Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» : матеріали XI Міжнародної наук.-практ. конференції* (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2019 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2019. С. 203–206.
42. Гончарук Н.М. Психологічний аналіз проблеми інтелектуального регулювання комунікації. *«Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» : матеріали IX Міжнародної наук.-практ. конференції* (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2017 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2017. С. 73–76.
43. Гончарук Н.М. Психологічні проблеми комунікації: сором'язливість. *«Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід і перспективи» : матеріали III Міжнародної наук.-практ. конференції* (Кам'янець-Подільський, 26 жовт. 2017 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2017. С. 27–32.
44. Гончарук Н.М. До проблеми інтелектуального регулювання процесу комунікації. *«Актуальні проблеми сучасної психології : перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» : матеріали II Міжнародної наук.-практ. конференції* (Кам'янець-Подільський, 17 лист. 2016 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. С. 45–48.

45. Гончарук Н.М. Особистісні чинники емоційного вигорання матерів у стосунках з дітьми. *«Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи (на пошану професора А.І. Шинкаряка та до 100-річчя заснування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка)» : матеріали II Кругл. столу із міжнар. участю* (Кам'янець-Подільський, 12 жовт. 2016 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, С. 16–21.
46. Гончарук Н.М. Методи емоційного відреагування у психокорекційній роботі. *«Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» : матеріали VII наук.-практ. конференції* (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2015 р.). Кам'янець-Подільський, 2015. С. 256–258.
47. Гончарук Н.М. Комунікативна позиція у спілкуванні. *«Актуальні проблеми експериментальної психології : досвід та перспективи» : матеріали Кругл. столу з міжнар. участю* (Кам'янець-Подільський, 28 жовт. 2015 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. С. 31–33.
48. Гончарук Н.М. Психологічна проблема як об'єкт діяльності практичного психолога. *«Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» : матеріали V наук.-практ. конференції* (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2013 р.). Кам'янець-Подільський, 2013. С. 192–196.

Інші публікації

49. Гончарук Н.М., Пихальський І.М. Характеристика інноваційних методів соціально-психологічної та фізичної реабілітації дітей із особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2021. Вип. 16. С. 106–118.
50. Гончарук Н.М., Вержиховська О.М. Соціально-психологічні підходи до планування корекційної роботи з формування комунікативних вмінь у дітей із порушеннями інтелекту. Сучасні проблеми спеціальної та інклюзивної освіти: теорія, досвід, інновації. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2021. Вип. 4. С. 31–47.
51. Гончарук Н.М. Функціонально-рольові аспекти проблеми психологічного регулювання в умовах комунікативної взаємодії. Наукові праці Кам'янець-

Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. Вип. 19. С. 34–41.

52. Гончарук Н.М. Психологічна ситуація у концептуальному вимірі психологічної проблеми. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Психологічні науки. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2020. Вип. 12. С. 13–19.
53. Гончарук Н.М., Грига М.І. Психолого-педагогічні чинники соціальної дезадаптації першокласників з інтелектуальними порушеннями. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Психологічні науки. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2019. Вип. 11. С. 14–20.
54. Гончарук Н.М., Онуфрієва Л.А. Психологічні умови корекції емоційної сфери дітей юнацького віку у ситуаціях, пов'язаних із розлученням батьків. Особистість в умовах суспільних трансформацій: становлення та розвиток. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. С. 44–78.
55. Гончарук Н.М. Теоретико-методологічний аналіз операційного компоненту комунікації. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Серія : Психологічні науки. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 10. С. 26–33.
56. Гончарук Н.М. Напрями психологічної корекції агресивної поведінки. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 17 (1). С. 120–122.
57. Гончарук Н.М. Аналіз мовленнєвої комунікації у психолінгвістичних теоріях. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 16 (1). С. 95–97.

58. Гончарук Н.М. Психологічні проблеми комунікації: ранній дитячий аутизм. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Психологічні науки. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. Вип. 9. С. 29–37.
59. Гончарук Н.М. Деякі прийоми психологічної корекції ледарювання, зумовлені різними етіологічними чинниками. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. Вип. 15 (1). С. 88–90.
60. Гончарук Н.М. Психологічні особливості впливу сімейного виховання на формування емоційної сфери дошкільників. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016. Вип. 8. С. 25–33.
61. Гончарук Н.М. Роль емоційної регуляції у функціональній системі комунікативних дій. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Психологічні науки. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2014. Вип. 6. С. 22–28.
62. Гончарук Н.М. Напрями формування навичок соціально-психологічної адаптації до умов шкільного навчання. Вісник Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Вип. 5. Серія : Психологічні науки. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2013. С. 5–14.

Посібники

63. Вержиховська О.М., Гончарук Н.М., Рудзевич І.Л. Спеціальна методика виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет, 2017. 272 с.
64. Гончарук Н.М. Методика організації роботи практичного психолога : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2014. 348 с.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ РЕГУЛЮВАННЯ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	19
1.1. Науково-методологічний аналіз проблеми комунікації як психологічної категорії.....	19
1.2. Теоретичний аналіз психологічної структури комунікації.....	36
1.3. Проблема психологічного регулювання у наукових дослідженнях.....	58
1.4. Місце інтелектуального регулювання у функціональній структурі комунікативних дій	73
1.5. Дослідження емоційного регулювання в ситуаціях комунікативної взаємодії....	92
1.6. Вольові основи регулювання комунікативної поведінки	110
Висновки до першого розділу.....	121
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	124
2.1. Лінгвопсихологічні передумови формування комунікації у дітей з порушеннями інтелекту	124
2.2. Інтелектуально-когнітивні структури як передумови розвитку комунікації у дітей із особливими освітніми потребами	137
2.3. Сформованість емоційно-комунікативних якостей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку	148
2.4. Дослідження вольового розвитку дітей з порушеннями інтелекту як психологічного механізму формування комунікативної поведінки.....	160
Висновки до другого розділу	170
РОЗДІЛ 3. ВИХІДНІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО РЕГУЛЮВАННЯ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ППР	173
3.1. Теоретико-методологічна основа концептуальної моделі.....	173

3.2. Експериментальна модель дослідження інтелектуального регулювання комунікації	183
3.3. Експериментальна модель дослідження емоційного регулювання комунікації	206
3.4. Експериментальна модель дослідження вольового регулювання комунікації...	227
Висновки до третього розділу.....	246
РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО РЕГУЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ	250
4.1. Рівнево-змістові показники сформованості комунікативних властивостей особистості	250
4.2. Диференційні відмінності інтелектуального регулювання комунікації в учнів підліткового віку з порушеннями інтелекту і типовим розвитком	257
4.3. Особливості розвитку емоційного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту.....	277
4.4. Особливості розвитку вольового регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту.....	294
Висновки до 4 розділу.....	309
РОЗДІЛ 5. ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО РЕГУЛЮВАННЯ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ.....	313
5.1. Теоретико-методологічні основи формування психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту.....	313
5.2. Методика формування психологічного регулювання комунікації.....	336
5.3. Практичне застосування вмінь і навиків комунікації у повсякденних життєвих ситуаціях.....	398
5.4. Оцінка ефективності методики психологічного регулювання комунікації у роботі з підлітками із порушеннями інтелекту.....	409
Висновки до 5 розділу	416
ВИСНОВКИ.....	420
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	426
ДОДАТКИ.....	480

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ППР – порушення інтелектуального розвитку

НР – нормотиповий розвиток

В – високий (рівень)

ВС – вищий за середній (рівень)

С – середній (рівень)

НС – нижчий за середній (рівень)

Н – низький (рівень)

ІРК – інтелектуальне регулювання комунікації

ДФЕ – до формувального експерименту

ПФЕ – після формувального експерименту

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Світовий досвід провідних країн Європейського союзу, наявні теоретичні та практичні здобутки в побудові системи освіти з урахуванням вітчизняних надбань нині стають джерелом створення нової моделі спеціальної освіти в Україні. Одним із принципів державної політики є забезпечення дітей із особливими освітніми потребами необхідними соціально-психологічними знаннями та вміннями відповідно до здібностей у сприятливому для їхнього розвитку середовищі. Зокрема, це досягається формуванням комунікативних вмінь та виробленням здатності регулювати свою поведінку у ситуаціях комунікативної взаємодії. Актуальність проблеми психологічного регулювання комунікації зумовлено необхідністю її логіко-концептуального аналізу, розгляду змістової, операційної та особистісної складової комунікації.

Теоретичні аспекти проблеми регулювання комунікації представлені у низці вітчизняних та зарубіжних досліджень з позиції теорій комунікації І. Альтмана, Л. Бакстер, Ч. Бергера, Е. Борманна, Дж. Бургун, П. Вацлавіка, Х. Гайлса, Дж. Деля, В. Кронена, Б. Монтгомері, Дж. Міда, У. Пірса, М. Пула, Д. Тейлора, Дж. Уолтера, М. Шерифа та ін. У межах цих теорій комунікація розглядається як базова активність, необхідна для розширення інформаційного простору.

Комунікація як основа взаємодії між людьми, що визначає необхідність оволодіння системою комунікативних знань, умінь і навичок досліджувалася численними вченими в різних площинах: сутність комунікативної взаємодії як інтегральної характеристики соціальних взаємин (О. Зарецька, А. Івін, Л. Землянова); проблеми теорії комунікації дитячого віку (О. Леонтьєв, М. Каган, О. Каменська, В. Кан-Калик); структурний аналіз її складових представлено у працях Г. Горох, В. Карпалюк, В. Белянїна, М. Бахтіна, В. Жирмунського, А. Зимньої, Ч. Осгуда, Ю. Тинянова, Л. Якубинського; труднощі комунікативного спілкування й методи підвищення ефективності комунікації (В. Куніцина, В. Дем'янков, С. Дерябо, Б. Ясвін); питання психологічного супроводу комунікативної взаємодії в

умовах професійної діяльності психолога вивчали В. Конецька, А. Назарчук, Б. Паригін, Г. Почепцов та ін.).

Численні вчені особливу значимість надають комунікації у підлітковому віці, який є сенситивним для формування спілкування та комунікативних навичок (О. Бовть, Д. Ельконін, А. Мудрик, А. Лічко, О. Касьянова, І. Літяга, С. Машак, В. Тернопільська, Ф. Фельдштейн та ін.). Дослідники обґрунтовують шляхи оптимізації процесу виховання комунікативної культури підлітків, пропонують методи і технології формування їхньої комунікативної грамотності.

Особливо гостро ця проблема постає у дітей підліткового віку з особливими потребами, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку (далі – ППР), оскільки саме у цей віковий період у них виникає, з одного боку, збільшення потреби в комунікативній взаємодії з оточуючими, з іншого – гальмування у динаміці розвитку пізнавальних процесів, що в цілому негативно відбивається на набутті комунікативних знань, умінь та навичок, які складають підґрунтя адекватної комунікативної поведінки (Г. Бекетова, Ю. Бистрова, Т. Вісковатова, С. Конопляста, О. Мамічева, Г. Мозгова, О. Романенко, Л. Руденко, Г. Соколова, В. Тарасун, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.). У висновках вчених зазначено, що у підлітків із ППР несформовані передумови оволодіння навичками комунікативної взаємодії. Ці школярі не здатні без спеціально організованої допомоги засвоїти норми, знання та навички ефективного міжособистісного спілкування.

До негативних передумов, які є несприятливими для комунікативного розвитку дітей із ППР, науковці відносять низький рівень соціального інтелекту та загального інтелектуального розвитку (М. Матвеева, А. Обухівська, Т. Сак, Н. Стадненко); нездатність до логічного аналізу комунікативних ситуацій (В. Козирєва); мовленнєву неповноцінність (Н. Гаврилова, С. Геращенко, М. Гнезділов, О. Мілевська, В. Петрова, Є. Собонович); загальну несформованість структурних компонентів комунікації (О. Вержиховська, М. Гайдукевич, Г. Круглик, О. Мамічева, І. Мартиненко, О. Проскурняк, Г. Соколова, С. Хабарова, О. Хохліна); порушення саморегуляції та емоційного фону спілкування (Н. Дементьєва, О. Шаталова,

К. Островська, Л. Прохоренко, С. Тарасюк); затримане формування базових комунікативних потреб (В. Козирєва, С. Миронова, І.Омельченко, А. Якуба).

Вивчення наукових розвідок із проблематики психологічного регулювання процесу комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту свідчить про їх переважну спрямованість на вирішення низки важливих завдань, пов'язаних із оптимізацією умов психосоціального розвитку, удосконаленням корекційно-розвивальних технологій. На сьогодні, проблема пошуку ефективних засобів стимулювання комунікативної активності школярів залишається пріоритетною у спеціальній науці та практиці. Втім, наукові засади психологічного регулювання процесу комунікації не знайшли достатнього психологічного обґрунтування, методологічної та практичної реалізації.

Актуальність означеної проблематики та її недостатня розробленість зумовили визначення теми дисертаційного дослідження – **«Психологія регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана відповідно до напряму науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України «Теоретико-методичні основи психолого-педагогічного та реабілітаційного супроводу осіб з особливими освітніми потребами» та комплексної теми відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами «Теоретико-методичні основи психолого-педагогічного супроводу осіб з порушеннями когнітивного розвитку» (реєстраційний номер 0118U003347) та відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку «Корекційно-розвивальна спрямованість реалізації компетентнісного підходу в змісті освіти дітей з розумовою відсталістю»(реєстраційний номер 0115U000200).

Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол № 11 від 20.11.2015 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології в Україні (протокол № 4 від 26.01.2016 р.).

Мета дослідження полягає у розробленні теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої системи психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми, що досліджується, та визначити методологічні підходи до тлумачення сутності, структури, особистісних характеристик психологічного регулювання комунікації.

2. Дослідити психологічні особливості комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку: **лінгвопсихологічні, інтелектуально-когнітивні, емоційно-комунікативні та вольові конструкти.**

3. Обґрунтувати вихідні теоретико-методологічні основи дослідження психологічного регулювання процесу комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку та розробити систему психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку.

4. З'ясувати особливості психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку, виявити специфіку функціонування інтелектуального, емоційного та вольового управління комунікативною взаємодією.

5. На підґрунті теоретико-методологічних засад побудувати корекційно-розвивальну програму формування психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту.

6. Експериментально перевірити ефективність застосування корекційно-розвивальної програми формування психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту.

Об'єктом дослідження є процес психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку.

Предмет дослідження – теоретичні та методичні засади психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку.

Концепція дослідження. Для забезпечення системного підходу до організації дослідження, послідовності і наступності у проведенні експериментальних заходів, було реалізовано сукупність науково-теоретичних, методологічних та методичних

положень, що визначають стратегію розв'язання теоретичних і практичних завдань дослідження.

Методологічною основою стали інтелектуально-когнітивні аспекти комунікації, представлені у категоріях комунікативної грамотності, компетентності, соціального інтелекту, комунікативних здібностей, комунікативних знань, вмінь і навиків, інтерактивних засобів і технологій соціально-комунікативного навчання. Основними методологічними концептами визначено вчення Д. Нумес про комунікацію як комунікативну компетентність, представлену системою знань, важливих для використання мовленнєвих та особистісних стратегій взаємодії у соціальному контексті; обґрунтовано комунікації через систему потенційних внутрішніх ресурсів ефективної комунікативної взаємодії (І. Черезова), базових для формування соціальних знань, вмінь та навиків, що складає основу організаційно-управлінського підходу; розглянуто соціальний інтелект як когнітивну складову комунікативних здібностей.

Зasadничими для нашої концепції є стратегії емоційного інтелекту та емоційного регулювання комунікації, які використовуються у комунікативній взаємодії для ефективного управління почуттями та оцінки комунікативних подій (І. Голуб Д. Ковальчук, М. Кузнецов, Н. Діомідова, Р Salovey, J. Mayer та ін.). Емоційне регулювання комунікації розглядається нами у контексті соціально-регулятивного підходу як здатність впливати на поведінку інших. У дослідженні ми дотримуємося точки зору М. Углай, І. Штих й опираємось на чотирьохкомпонентну структуру емоційного регулювання, у якій виокремлено чотири складові: аналіз та регулювання власної емоційної поведінки, розуміння та управління емоційною поведінкою інших.

Базовими методологічними засадами вольового регулювання комунікації стали концепції свідомого управління своєю комунікативною поведінкою (І. Березовська, Є. Ільїн, Т. Кирпенко, О. Крижановська), що зумовлює мобілізацію власних можливостей на досягнення комунікативних цілей. Їх розглянуто у контексті управлінсько-регулятивного підходу та описано у категоріях самоконтролю за комунікативною поведінкою, самоорганізації, соціальної

відповідальності. Одиницею вольового регулювання визначено вольове зусилля як завершений вольовий акт концентрації внутрішніх ресурсів особистості на забезпечення комунікативної мети і подолання несприятливих умов комунікативної ситуації.

Описані методологічні позиції є базовими для нашої концепції й конкретизуються низкою теоретичних положень, що утворюють теоретичний концепт дослідження:

Комунікацію ми розглядаємо як взаємообумовлену соціальну активність, у якій співрозмовники через спеціальні канали зв'язку здійснюють обмін інформацією пізнавального, емоційного чи ін. характеру та беруть участь у комунікативній взаємодії.

Психологічне регулювання комунікації представлено як механізм формування комунікативних дій, який забезпечує організаційну структуру взаємодії через її динамічні аспекти, що виявляються у послідовності станів, процесів, системі управління та особистісних характеристиках спілкування.

Структурною основою психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку визначено формування сукупності конструктів: динамічно-модального, афективно-регулятивного, психастенічного, перцептивно-аналітичного, когнітивно-змістового, операційного, мотиваційно-вольового, організаційно-вольового, соціально-відповідальнісного, визначених на основі аналізу організаційно-управлінського, соціально-регулятивного та управлінсько-регулятивного підходів.

Технологічний концепт дослідження містить методичні положення, які є ґрунтовними для розроблення та практичного впровадження системи психологічного регулювання комунікації в освітній процес різних типів освітніх закладів, в яких навчаються підлітки із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеню (F70; IQ 50–70).

Методичні і технологічні засади дослідження відображено у таких позиціях:

– концептуальні основи дослідження ґрунтуються на системному науковому підході, який враховує положення організаційно-управлінського,

соціально-регулятивного та управлінсько-регулятивного підходів, сформованих на підґрунті вивчення інтелектуального, емоційного та вольового регулювання комунікації; системний підхід базується на урахуванні взаємозв'язку компонентів і функціональних показників психологічного регулювання комунікації як цілісної системи корекційно-розвивального впливу;

- формування психологічного регулювання комунікації відповідає основоположним принципам, які забезпечують вихідні постулати корекційно-розвивальної роботи з дітьми із порушеннями інтелекту;

- методичний інструментарій психологічного регулювання комунікації є сукупністю певних форм, методів і прийомів роботи, алгоритмів розвитку взаємодії дитини у колективі однолітків.

Відтак, розвиток психологічних механізмів регулювання комунікації у взаємозв'язку з емоційними, інтелектуальними, вольовими механізмами створюють широкі можливості у формуванні різних сфер підлітка з ППР: мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової, інтелектуальної, якостей характеру та ін.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: психологічні теорії комунікації (I. Altman, L. Baxter, C. Berger, E. Bormann, J. Burgoon, M. Byram, V. Cronen, J. Delia, F. Dubin, G. Fixer, H. Giles, J. Mead, B. Montgomery, T. Parsons, W. Pearce, M. Poole, M. Sherif, J. Taylor, J. Walther, P. Watzlawick), вчення про особливості регуляції психічної діяльності (Г.Балл, В. Додонов, О. Конопкін, О. Леонт'єв, О. Лурія, С. Максименко, О. Осницький, Л. Прохоренко, О. Шаров, П. Якобсон); вчення про вплив особистісних детермінант на комунікативну поведінку (І.Бех, С. Максименко, В. Моляко, В. Рибалка, Л. Сердюк, Н. Чепелева); положення про інтелектуально-раціональні засади комунікативної взаємодії та соціальний інтелект (В. Куніцина, О. Луньова, Д. Люсін, Д. Ушаков, R. Bar-On, N. Chomsky, A. Efklides, J. Guilford, M. Hendricks, T. Hobbes, R. Hoepfner, G. Homans, J. Parker, M. Weber); концептуальні підходи до емоційного регулювання комунікації (A. Aldao, T. Bradberry, D. Caruso, N. Eisenberg, P. Ekman, R. Fabes, J. Friedman, J. Greaves, I. Guthrie, S. Jones, J. Mayer, S. Nolen-Hoeksema, R. Poulin, P. Salovey, S. Schweizer, S. Shepard, M. Smith); теорії вольового впливу на учасників

комунікації (Є. Ільїн, В. Калін, Л. Карамушка, Т. Кирпенко, О.Коваленко, Н. Ковтун, В. Ойгензіхт, І. Полілуєва, В. Селіванов, Ю. Швалб, Н. Шевченко, J. Burman, C. Green, S. Shanker); гіпотези лінгвістичного забезпечення комунікативної поведінки (Л. Засекіна, І. Стернін, Р. Фрумкіна, Е. Sapir, В. Whorf); корекційна спрямованість навчання дітей з особливими потребами та її реалізація (В. Бондар, В. Засенко, Т.Костенко, С. Миронова, В. Синьов, О.Чеботарьова, М. Шеремет, Н. Ярмола); тези про взаємозв'язок психічного та соціального у формуванні особистості дітей із особливими освітніми потребами (В. Кобильченко, Л. Прохоренко, О. Романенко, Г.Соколова); концепції соціалізації особистості при порушеннях інтелектуального розвитку (І. Бех, Л. Борщевська, О.Мамічева, С. Миронова, О.Орлов, О. Хохліна); положення про вплив психолінгвістичних чинників на комунікативний розвиток (Н. Баль, О. Боряк, Р. Лалаєва, І. Омельченко, В. Петрова, Є. Соботович); методологічна схема оцінки соціальної компетентності дітей із особливими потребами (Т. Сак, С. Конопляста, К.Тороп) та ін.

Методи дослідження. Для забезпечення достовірності положень, досягнення поставленої мети та розв'язання окреслених завдань дослідження використано комплекс взаємодоповнюючих методів:

теоретичні: аксіоматичний, гіпотетико-дедуктивний та індуктивний методи вивчення психологічного регулювання комунікації; методологічний аналіз наукових джерел із проблеми дослідження; систематизація та узагальнення теоретичних матеріалів; типологізація на основі результатів теоретичних та емпіричних розвідок; структурно-функціональне моделювання, використане для побудови комплексних моделей дослідження.

емпіричні:

у констатувальному дослідженні – багаторівневий структурований експеримент із використанням бесіди, спостереження, експертного оцінювання, психологічного аналізу ситуацій і застосування низки експериментальних методик, зокрема для дослідження інтелектуального регулювання комунікації: аналіз комунікативних ситуацій (перцептивно-аналітичний конструкт); тест вивчення соціального інтелекту Дж. Гілфорда (когнітивно-змістовий конструкт); тест

комунікативних умінь, запропонований М. Стілом, Дж. Холловеєм (операційний конструкт). Для вивчення емоційного регулювання комунікації – шкала активності методики САН, діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В. Бойка (динамічно-модальний конструкт); методика експрес-діагностики рівня агресії Г. Айзенка (афективно-регулятивний конструкт); методика особистісної тривожності А. Прихожан, тест емпатійних тенденцій І. Юсупова, експрес-шкала сором'язливості Дж. Чик, Л. Меліхор (психастенічний конструкт). Для емпіричного аналізу вольового регулювання комунікації – тест МАС М. Кубишкіної (мотиваційно-вольовий конструкт); методика дослідження вольової організації особистості А. Хохлова (організаційно-вольовий конструкт); експертне оцінювання соціальної відповідальності, шкала соціального самоконтролю М. Снайдера, тест на впевненість у собі І. Трофімової (соціально-відповідальнісний конструкт).

у формувальному експерименті, використаному для перевірки ефективності програми формування психологічного регулювання комунікації шляхом проведення тренінгу комунікативної компетентності, що зазначено в завданні дослідження, реалізовано такі методи роботи: психогімнастичні та психорелаксаційні техніки, техніки самоаналізу, ділові, сюжетно-рольові та рольові ігри, поведінкові вправи, техніки моделювання життєвих ситуацій, групові дискусії, артотерапевтичні техніки, проективне психологічне малювання, психодрама.

математичної статистики: кореляційний аналіз К. Пірсона, Ч. Спірмена для розрахунку частки варіативності змінних інтелектуального, емоційного та вольового регулювання комунікації, що в простій лінійній регресії впливають на змінну комунікабельності як здатності досліджуваних до спілкування; комп'ютерні програми Microsoft Office Excel та SPSS Statistics, які застосовувались для обчислення статистичних функцій і математичного опрацювання результатів; графічне представлення результатів, яке полягає у побудові графічних залежностей між досліджуваними факторами.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням відправних положень дослідження; застосуванням комплексу

взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті, предмету та завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу.

Експериментальна база дослідження: Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр м. Кам'янець-Подільського Хмельницької області; Хотинська спеціальній загальноосвітня школа-інтернат №2 Чернівецької області; Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа №32; інклюзивне відділення Кам'янець-Подільського навчально-виховного комплексу №3 у складі загальноосвітньої школи I-III ступенів та ліцею Хмельницької області; КЗ «Одеська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 34 I-II ступенів»; КЗ «Спеціальний навчально-виховний комплекс I-II ступенів №2» Харківської обласної ради; КЗ КОР «Трипільський НРЦ».

Вибірку дослідження склали 220 осіб, серед яких 110 підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку (учні 5–9 класів) і 110 підлітків із нормо типовим розвитком (учні 5–9 класів). Проведення емпіричного дослідження у підлітковому віці обґрунтовано необхідністю вивчення комунікації з однолітками як провідної діяльності у цьому віці (Д. Ельконін).

Формувальним експериментом охоплено 53 дитини підліткового віку із порушеннями інтелектуального розвитку. До експерименту залучено учнів 6–7 класів, що зумовлено необхідністю проведення корекційно-розвивальної роботи з формування навичок психологічного регулювання комунікації на більш ранніх етапах підліткового періоду з метою попередження відхилень у комунікативному розвитку. Школярів 5-го класу не залучали через планування більш важливої на цьому етапі психологічної роботи, пов'язаною з соціальною адаптацією у перехідний до основної школи період.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

вперше:

- науково обґрунтовано концептуальні засади регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту з позицій організаційно-управлінського, соціально-регулятивного й управлінсько-регулятивного підходів;

- розроблено структурно-функціональну модель комунікації, яка охоплює комунікативну взаємодію (спілкування та міжособистісні взаємини), комунікативну

поведінку та комунікативну діяльність, які містять такі структурні елементи комунікації як: комунікативна ситуація, комунікативний акт, комунікативна дія;

- розроблено і теоретично обґрунтовано модель психологічного регулювання комунікації, яка складається з інтелектуального, емоційного, вольового компонентів та комунікативних конструктів, які їх представляють;

- розроблено та апробовано систему психологічного регулювання процесу комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту як одного з механізмів психологічної підтримки цих школярів;

- виокремлено поняття «психологічне регулювання комунікації», яке інтерпретується як механізм формування комунікативних дій, що забезпечує організаційну структуру взаємодії та її динамічні аспекти, представлені послідовністю станів, процесів, системою управління та особистісними характеристиками спілкування;

- доведено диференційні відмінності психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту і нормотиповим розвитком, які полягають у кількісних та якісних характеристиках динамічно-модального, афективно-регулятивного, когнітивно-змістового, операційного, мотиваційно-вольового, організаційно-вольового та соціально-відповідальнісних конструктів;

- розроблено алгоритм управління корекційно-розвивальним процесом психологічного регулювання комунікації;

поглиблено й уточнено:

- зміст понять «комунікація», «психологічне регулювання комунікації», «комунікативна поведінка», «комунікативна взаємодія», «спілкування», «комунікативна діяльність»;

- методи експериментального дослідження комунікації та її психологічного регулювання у роботі з підлітками із особливими освітніми потребами;

- систему методологічних підходів до дослідження психологічного регулювання комунікації;

- специфіку, зміст, засоби, методи та шляхи реалізації поліфункціонального супроводу формування психологічного регулювання процесу комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту;

- багатокомпонентну структуру особистості для вирішення завдань психологічного регулювання процесу комунікації у підлітків;

подальшого розвитку набули:

- системний підхід до формування психологічного регулювання комунікації з урахуванням динамічно-модального, афективно-регулятивного, психастенічного, перцептивно-аналітичного, когнітивно-змістового, операційного, мотиваційно-вольового, організаційно-вольового, соціально-відповідальнісного конструктів;

- теоретичні положення концепції психологічного регулювання процесу комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту;

- положення організаційно-управлінського, соціально-регулятивного й управлінсько-регулятивного підходів до аналізу, інтерпретації та формування психологічного регулювання комунікації.

Практичне значення здобутих результатів полягає у тому, що

- розроблено та апробовано експериментальну програму дослідження психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту, яка передбачає вивчення соціальної перцепції, емоційної та вербальної експресії, логіки та передбачень наслідків комунікативної поведінки, соціально-емоційної активності, емпатійності у ставленні до інших, організованості, самоконтролю у спілкуванні, соціальної відповідальності та ін.;

- розроблено та апробовано методику формування психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту, яку впроваджено у роботу спеціальних закладів освіти, навчально-виховні комплекси та навчально-реабілітаційні центри для дітей із особливими потребами;

- здобуті результати науково-дослідної роботи можуть бути застосовані практичними психологами освітніх установ для подальших наукових розробок з проблеми підвищення ефективності психологічного регулювання процесу комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту та можуть бути корисними при підготовці та

перепідготовці педагогічних кадрів, а також під час провадження нових теоретичних та експериментальних досліджень.

Результати дослідження впроваджено у практичну діяльність Багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру м. Кам'янця-Подільського Хмельницької області (довідка № 172 від 31.08.2020 р.); Хотинської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №2 Чернівецької області (довідка № 134 від 27.05.2021 р.); Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №32 (довідка № 162 від 12.10.2020 р.); Кам'янець-Подільського навчально-виховного комплексу №3 у складі загальноосвітньої школи I-III ступенів та ліцею Хмельницької області (довідка № 82 від 24.09.2020 р.) КЗ «Одеська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 34 I-II ступенів» (довідка №162 від 12.05.2021р.).

Особистий внесок здобувача. Проаналізовані наукові положення та отримані емпіричні дані є самостійним внеском автора в розроблення проблеми формування психологічного регулювання процесу комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. У монографії [1] здобувачка проаналізувала теоретичні і методичні засади психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту. У публікації [3] автором розроблено психологічний супровід роботи психолога з розвитку комунікації у дітей з інтелектуальними порушеннями у спеціальних закладах загальної середньої освіти. У науковій роботі [5] проаналізовано структуру комунікації. У статті [7] проаналізовано програму формування емоційного регулювання комунікації у дітей із порушеннями інтелекту. У праці [8] авторський доробок пов'язаний із науково-теоретичним аналізом проблеми комунікації в сучасних зарубіжних теоріях. У наукових розвідках [10] здобувачем проаналізовано психологічні особливості формування вольового регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. В публікації [14] опрацьовано проблеми методології дослідження інтелектуального регулювання комунікації. У праці [16] розроблено класифікацію комунікативних актів, [19] – здійснено психологічний аналіз їх логічно-змістової структури. У науковому дослідженні [21] представлено авторську методологічну схему психологічного аналізу комунікативної ситуації.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та практичні результати дослідження представлено на різного рівня науково-практичних конгресах, конференціях міжнародного рівня: «Теорія і практика розвитку наукових знань» (м. Київ, 2020 р.); «Перспективні напрями сучасної науки та освіти» (м. Слов'янськ, 2020 р.); «Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе» (г. Брест, Республіка Беларусь, 2020 г.); XIV Міжнародна науково-практична інтернет-конференція (м. Переяслав-Хмельницький, 2019 р.); «Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості» (м. Херсон, 2019 р.); «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи» на пошану професора Шинкарюка А.І. та 100-річчя Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, (м. Кам'янець-Подільський, 2020 р.); «Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» (м. Кам'янець-Подільський, 2019 р.) та всеукраїнського рівня: звітна наукова конференція викладачів, докторантів, аспірантів і здобувачів університету (м. Кам'янець-Подільський, 2019, 2020, 2021 рр.).

Публікації. Результати та основний зміст дослідження висвітлено у 64 публікаціях, з яких: 2 монографії (1 одноосібна); 45 статей (38 одноосібних), в тому числі – 1 стаття у науковому періодичному виданні іншої держави, 21 стаття у наукових фахових виданнях України, з них 1 стаття у виданні внесеному до міжнародної наукометричної бази Web of Science Core Collection, 19 статей у наукових фахових виданнях України, що включені до інших міжнародних наукометричних баз, 1 стаття в електронному науковому фаховому виданні України; 25 публікацій апробаційного характеру; 2 посібника.

Кандидатська дисертація на тему «Формування комунікативних навичок розумово відсталих підлітків в умовах шкільної групи» (спеціальність 19.00.08 – спеціальна психологія) захищена у 2012 році в Інституті спеціальної педагогіки АПН України. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (587 найменувань, у тому числі 92 – англійською мовою), додатків, містить 11 таблиць та 15 рисунків на 11 сторінках. Основний текст дисертації викладено на 469 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 523 сторінки.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ РЕГУЛЮВАННЯ КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

1.1. Науково-методологічний аналіз проблеми комунікації як психологічної категорії

Суспільство – продукт комунікаційної взаємодії людей. Комунікація є багатостороннім процесом, який проникає в усі сфери життєдіяльності людини й може набувати різних форм залежно від числа учасників, цілей, використовуваних каналів, засобів, стратегій та ін. Оскільки комунікаційний процес у різних ситуаціях взаємодії, як правило, змінюється, то у сучасній психологічній науці існує велика кількість моделей комунікації, розроблених в межах різних наукових підходів. Природно, зростає увага вчених до комунікації як суспільного явища. Дослідження моделей комунікації є актуальною проблемою сьогодення, оскільки в них відображено і визначено особливості і стиль соціального спілкування. У зв'язку з цим, гострої актуальності набувають питання, пов'язані із розкриттям соціально-комунікативного розвитку особистості та її когнітивних структур.

У психології, вчені досліджують комунікацію у різних площинах, що впливає на змістовий аналіз поняття. Найпоширеніші визначення характеризують її як обмін інформацією за допомогою системи символів та знаків [266, с.84]; шлях повідомлення інформації [337, с.487; 288]; процес передачі повідомлення у ході комунікативної взаємодії [395; 406; 417]; перекодування повідомлень з вербальних у невербальні і навпаки [246, с.23]; психологічний вплив однієї людини на іншу з метою зміни її поведінки [308, с. 84]; механізм, який забезпечує існування та розвиток людських стосунків, охоплюючи всі розумові символи, засоби їх передачі у просторі та часі [204]; інтенсифікацію комунікативних намірів та досягнення прогнозованого комунікативного результату [335, с.20].

У межах нашого дослідження, зважаючи на багатогранність наукових інтерпретацій комунікації як психологічної категорії, процес комунікації розглянуто в інтелектуально-когнітивних та особистісних характеристиках.

Вивчення *інтелектуально-когнітивного аспекту* дало змогу з'ясувати, що у наукових дослідженнях цей процес описують категоріями комунікативної грамотності, компетентності, обдарованості, соціального інтелекту, комунікативних здібностей, комунікативних знань, вмінь і навиків, інтерактивних засобів та технологій, комунікативного навчання.

У наукових розвідках комунікативна грамотність – це досконалі когнітивні навички соціальної взаємодії, які використовуються для активної участі у повсякденному житті, обміну інформації та отримання сенсу з різних форм спілкування [509, с.171].

Термін «комунікативна компетентність», який введено американським соціолінгвістом Н.Д. Нумес, охарактеризовано вченим як систему знань, важливих для використання мови у соціальному контексті [526]; особливі вміння та навички, необхідні для розв'язання соціальних і поведінкових комунікативних ситуацій на основі мовних і немовних засобів [379]; здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми [449, с.76]. Сучасні підходи щодо окреслення соціально-комунікативної компетентності фахівців описують систему внутрішніх ресурсів ефективної комунікативної взаємодії [458, с.107].

У межах дослідження комунікативної компетентності французький лінгвіст Т. Ріса виокремлює чотири її компоненти: граматичний, соціолінгвістичний, дискурсивний та стратегічний. Під граматичним представлено конкретний рівень оволодіння мовленнєвими вміннями, що дає змогу здійснювати комунікативну взаємодію. Соціолінгвістичний описується соціально-комунікативною системою: мовною ситуацією та мовною політикою, які функціонують у межах цієї ситуації із залученням мовної свідомості. Дискурсивний передбачає вміння будувати та використовувати під час спілкування мовні повідомлення. Стратегічний контролює використання наявних ресурсів для досягнення комунікативної мети [559].

Для цього поділу базовою стала класифікація Н.Д. Нумес, розроблена у 1972 році. Згідно якої комунікативна компетентність має такі компетенції: лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну і стратегічну.

Лінгвістична компетенція – це знання мовного коду, тобто граматики та лексики, а також конвенцій його письмового зображення (письма та орфографії). Граматичний компонент включає знання звуків та їх вимови (фонетики), правил, що регулюють звукову взаємодію та закономірності (фонології), утворення слів за допомогою флексій (морфології), правил, що регулюють поєднання слів і словосполучень у речення (синтаксису), способу передачі значень за допомогою мови (семантики).

Соціолінгвістична компетентність – це усвідомлення соціокультурних правил, що означають вміння правильно використовувати та реагувати на звернене мовлення. Відповідність залежить від налаштування спілкування (обраних тем, особливостей взаємодії). Це знання інших культур, їх табу та пріоритетів, форм ввічливості у спілкуванні, дотримання субординації у кожному конкретному випадку, використання доброзичливості.

Дискурсивна компетентність стосується організації слів, фраз та речень для створення різних текстів (дискурсів): бесід, промов, електронних повідомлень, статей. Це знання про те, як осмислювати їх у режимах говоріння, письма, слухання та читання; як поєднувати мовні структури в єдиний і зв'язаний усний чи письмовий текст.

Стратегічна – полягає у здатності розпізнавати та виправляти неточності зв'язку до, під час або після їх виникнення. Наприклад, мовець може не знати певного слова, тому планує його перефразувати. Під час розмови фоновий шум може перешкоджати спілкуванню, тому учасник комунікації повинний розуміти, що потрібно тримати канал зв'язку відкритим. Якщо спілкування було невдалим через зовнішні фактори (наприклад, переривання), слід дізнатись, як відновити спілкування. Ці сплановані стратегії уможливають досягти ефективності комунікації [526, с.270].

В дослідженнях різних вчених зустрічаємо різні класифікації комунікативної компетенції, які відбивають основну сутність і зміст поняття, зокрема, вагомими є такі класифікації: В.В. Охотнікової (соціально-психологічна, естетична, морально-етична, технологічна компетентності) [301]; Є.В. Прозорової (компетентність як

знання про закономірності комунікації, компетентність як комунікативна поведінка) [339], Я.С. Фруктової (інформаційна, поведінкова, мотиваційна компетентності) [449]; Т.М. Щербакової (емоційно-мотиваційна, когнітивна, поведінкова компетентності) [485].

Найдетальнішою є типологія Л.А. Пашко, Н.Б. Ларіної, О.М. Руденко, у межах якої виділено такі типи комунікативної компетентності: а) мовна – знання мовного коду і володіння всіма рівнями мови (стилістикою, грамотністю, правилами мовної трансформації); б) володінням відповідним тезаурусом – запасом слів, які доцільно використовувати у конкретній комунікативній ситуації стосовно певної теми; в) культурна – орієнтування у соціокультурному середовищі та базових елементах його культури; г) соціоорієнтована – використання стратегій і тактик комунікативної поведінки, усталених у певному соціокультурному середовищі; д) прагматична – уміння користуватись правилами, максимами, інструментальними прийомами, спрямованими на самовдосконалення індивідуальної комунікативної поведінки; е) предметна – категоризація зовнішнього і внутрішнього світу у межах лінгвосоціокультурної ситуації комунікації; є) стратегічна – уміння обирати стратегію і тактику комунікативних дій, залежно від ситуації; ж) лідерська – використання моделей поведінки, здатних вести за собою і спонукати до дій; з) ілюквативна – здатність реалізовувати комунікативні наміри за допомогою вербальних та невербальних комунікативних засобів; и) репрезентативна (представницька) – володіння технологіями самопрезентації та взаємодії з компетентними особами, організаціями, громадськістю. У представленій типології науковці відобразили спосіб бачення ситуації учасниками комунікативної взаємодії, рівень їхньої комунікативної грамотності та володіння усталеними у певному соціокультурному середовищі стратегіями комунікативної взаємодії [311, с.26].

Поряд з поняттями комунікативної грамотності та компетентності у психологічних джерелах зустрічається поняття комунікативної обдарованості.

На думку П.В. Лушина, комунікативно обдарованим є той, хто може самостійно досягати поставленої комунікативної мети, долати комунікативні бар'єри на шляху міжособистісних взаємин та за необхідності підключати власний

соціальний психоімунітет. Обдарованість, з одного боку, розглядається як вищий рівень розвитку комунікативних здібностей, з іншого – як системна соціально-психологічна якість [243].

У працях Н.В. Лук'янчук, Н.А. Климової її описано з двох позицій: 1) традиційної (дефіцитарної), згідно якої комунікативна обдарованість – це вищий ступінь прояву комунікативного потенціалу та схильність до лідерських дій; 2) нетрадиційної (профіцитарної), де обдарованість – це системна якість, пов'язана з індивідуальними якостями винятковості, унікальності, неповторним комунікативним стилем [359, с.30].

Характеристиками вищеописаних понять (комунікативної грамотності, компетентності, обдарованості) є наявність знань, вмінь та навиків, які дозволяють ефективно будувати спілкування, а також звичок як усталених комунікативних дій.

У працях І.М. Міщук комунікативні знання розглядаються як узагальнений досвід комунікативної діяльності; вміння як комплекс практичних дій, що базується на теоретичній підготовленості й уможливорює продуктивно застосовувати знання для перетворення комунікативної ситуації; навиків — це автоматизовані свідомі дії, які визначають успішність сприймання комунікативної події та здатність впливати на учасників взаємодії; звички – це доведені до автоматизму і закріплені на несвідомому рівні комунікативні дії [265, с.29].

Шляхом наукового пошуку О. Матяш, Е. Гуцало виділяють три групи комунікативних умінь та навиків: а) базові: будувати мовленнєву комунікацію, висловлювати думки, уважно слухати, здійснювати діалогічне та монологічне мовлення; б) міжособистісні й міжгрупові: формувати міжособистісні взаємини, працювати в команді, поважати індивідуальність, вміти розв'язувати конфліктні ситуації; в) аналітико-комунікативні: аналізувати, вирішувати проблеми, адаптуватися до змін [255, с.167].

Досліджуючи комунікативні процеси у навчанні О.Ю. Бутенко вказує на цілу низку комунікативних умінь, необхідних для продуктивної взаємодії: а) орієнтування в умовах комунікативної ситуації; б) планування власного

мовлення; в) правильний вибір змісту спілкування; г) пошук дійових засобів передачі змісту [52, с.21].

На думку інших вчених, для успішної комунікації необхідними є цілий спектр загальнопсихологічних умінь та навиків: волюві (управління власною поведінкою); атенційні (спостережливість, переключення уваги); перцептивні (соціальна перцепція); ментальні (здатність розуміти психічні стани інших учасників спілкування); самопрезентивні (уміння подати себе); мовленнєві (уміння будувати своє мовлення); невербальні (немовне контактування) [199, с.11].

Узгодженішу класифікацію пропонує Л.О. Савенкова, вчена визначає три групи найбільш важливих комунікативних умінь та навиків: а) проектування комунікації; б) організація комунікативної взаємодії; в) регулювання комунікативних стосунків [369, с.11].

Таким чином, у соціальній психології весь спектр умінь та навиків описується психологічною категорією комунікативних здібностей. У теоріях комунікації їх охарактеризовано як комплекс індивідуальних можливостей, які забезпечують здатність до продуктивного обміну інформацією, організації інтерактивної взаємодії, розуміння партнерів та впливу на їхню поведінку [66]. Вони окреслюють загальні здібності, які проявляються у вмінні вступати у соціальні контакти, регулювати ситуації взаємодії та досягати поставлених комунікативних цілей [177].

Багатовимірною системою комунікативних здібностей формує соціальний інтелект як інтегровану комунікативну структуру. Він виступає важливою когнітивною складовою комунікативних здібностей, прогножуючи розвиток міжособистісних взаємин, активуючи інтуїцію, передбачливість та прогностичні здібності. Високий рівень соціального інтелекту вказує на особливу соціальну обдарованість. У повсякденних ситуаціях це представлено комунікативною грамотністю та соціальною адаптованістю. Не менш важливими у міжособистісних взаєминах є якості психологічної терпимості та витривалості – без них спілкування завершується конфліктами. Потрібними рисами є вміння долати стреси, кризові та проблемні ситуації, які деструктивно впливають на процес комунікації [438, с.172].

Американський професор J.P. Guilford розглядає соціальний інтелект як систему незалежних від загального інтелекту здібностей, пов'язаних із когнітивним аналізом поведінкової інформації [517].

Основними параметрами моделі соціального інтелекту автор визначає зміст (образний, аудіальний, семантичний, символічний, поведінковий), операції (сприймання, запам'ятовування, конвергентне та дивергентне мислення, здатність до пізнання) і результати (елементи, класи, відношення, системи, трансформації, висновки). Згідно його емпіричних досліджень і на основі вищеописаних параметрів у структурі соціального інтелекту визначено такі типи здібностей: 1) розуміння типів поведінки; 2) пізнання системи та логіки поведінки; 3) реагування на зміни поведінки; 4) реагування на наслідки поведінки. Ці соціальні здібності охарактеризовано в однойменному тесті Дж. Гілфорда [518, с.402]. Застосування соціальних знань, умінь, навиків та здібностей, об'єднаних системою соціального інтелекту, потребує необхідних освітніх засобів та технологій. На сьогодні комунікативне навчання та комунікативна освіта є одними із найважливіших аспектів соціальної грамотності. В умовах сучасного суспільства важливо вміти налагоджувати безконфліктні стосунки та знаходити спільні інтереси у різних галузях суспільного життя. Без комунікативної грамотності цього важко досягти.

Отже, внаслідок проведеного теоретичного аналізу інтелектуального (інтелектуально-когнітивного) компоненту комунікації з'ясовано, що необхідними для повноцінної соціалізації засобами комунікативної взаємодії є комунікативна грамотність, компетентність, обдарованість, комунікативні знання, вміння та навички, які досягаються шляхом активного соціального навчання і формують структуру соціального інтелекту (див.рис.1.1.1).

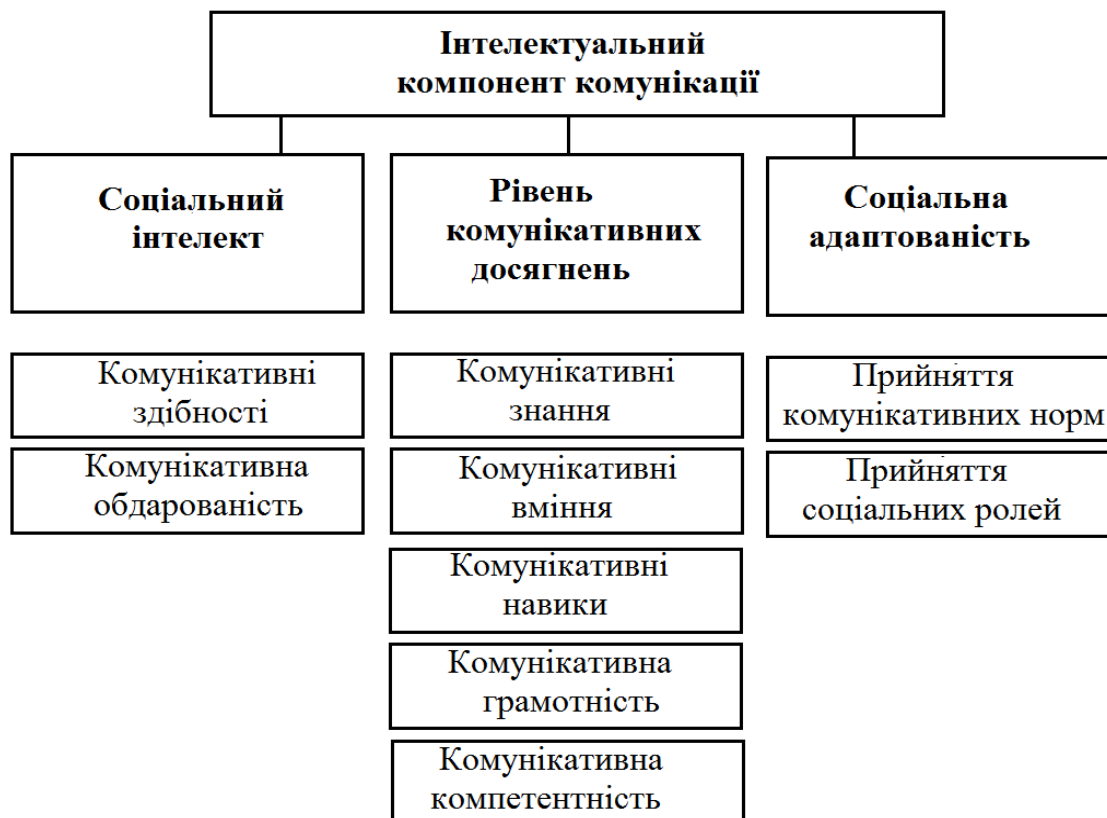


Рис.1.1.1. Структура інтелектуального (інтелектуально-когнітивного) компоненту комунікації

Не менш важливим для наукового дослідження є проблеми, що розглядають комунікацію у контексті вивчення диференційних характеристик комунікативної поведінки. Зважаючи на це, провідне місце у цьому питанні відводиться вивченню *особистісних чинників комунікації*. Як демонструють психологічні дослідження, важливими серед них є рівень комунікативної активності та комунікативне ядро особистості, на основі яких відображуються індивідуально-типологічні чинники комунікативної поведінки.

Комунікативна (соціальна) активність вказує на міру включення у комунікативну взаємодію. С.Г. Погоріла пов'язує її з мотиваційно-потребовою сферою комунікації і розглядає як віддзеркалення життєвих потреб особистості, цільових установок та ціннісних орієнтацій. Вона характеризує комунікативну активність як інтегративну якість, у якій розкривається індивідуально-особистісний рівень (здібності, комунікативні якості) та спосіб здійснення спілкування (манера, індивідуальний стиль) [327, с.445].

Дослідниця О.І. Проскурняк описує комунікативну активність як «життєвий витвір особистості». Це означає, що людина все необхідне зможе отримати тільки завдяки активності, якою вона обмінюється з іншими людьми. Основними характеристиками комунікативної активності авторка визначає: а) спонукання до комунікативної взаємодії як її основну функцію; б) наявність комунікативних потреб та мотивації як джерела активності; в) забезпечення комунікативної взаємодії та подолання комунікативних бар'єрів; г) гнучка динамічна система реалізації комунікативної діяльності; д) активація мотиваційних, цільових та інструментальних взаємодій; е) наявність власного комунікативного стилю; є) залежність від рівня сформованості мовлення та якостей особистості [341, с.56].

У своїх працях Г.І. Коберник засвідчує, що комунікативна активність виступає узагальненим індикатором соціалізації особистості. Вона розглядається як системна якість особистості, що реалізується у комунікативній взаємодії і проявляється у прагненні встановлювати стосунки, допомагати, підтримувати інших і виявляти турботу про них. Компонентно-структурний аналіз активності уможливорює виділити чотири її компоненти: а) когнітивний, який характеризується обсягом соціальної інформації, знанням законів суспільства, зацікавленістю у пізнанні своїх однолітків; б) аксіологічний, який забезпечує спрямованість соціальних орієнтацій, інтересів, проявляється у провідній мотивації та суб'єктивному ставленні до змісту комунікації; в) праксеологічний, який контролює виконавські, управлінські, організаторські вміння, необхідні для здійснення комунікативної взаємодії; г) афективний, що описує емоційний досвід, ставлення до комунікативної взаємодії та задоволеність від процесу спілкування [184, с.101].

Розглядаючи сутність соціально-комунікативної активності Л.В. Петько характеризує її як загальну соціологічну категорію, особистісне утворення динамічного характеру, яке відображає атрибутивну властивість учасника комунікації, обумовлює його здатність до соціальної діяльності і виявляється в ній. Вона складається з комплексу інтелектуальних, емоційно-почуттєвих та комунікативних якостей, що розкриваються у свідомій та ініціативній комунікації.

Ознаками активності є ступінь її усвідомленості, міра самостійності, енергійність під час комунікативної взаємодії та частота комунікацій [321, с.324].

На нашу думку, найбільш важливими характеристиками комунікативної активності є її мотиваційно-динамічний компонент, представлений спонуканнями до діяльності; афективний компонент, який проявляється в ініціативності, енергійності, позитивному світосприйманні та доброзичливому ставленні до партнерів, та регулятивно-вольовий компонент, який зображено у категоріях саморегуляції, самоконтролю, довільних діяч.

Наступною особистісною характеристикою комунікації є індивідуальний комунікативний стиль. У дослідженнях психологів його описано як індивідуальну стереотипну форму комунікативної поведінки, яка проявляється незалежно від умов довкілля у певних комунікативних ситуаціях (способах прийняття рішень, розв'язання конфліктів та ін.). На думку В.М. Дрешпака стиль спілкування має емоційно-вольове забарвлення, зумовлене індивідуально-психофізіологічними особливостями (темпераментом, характером) та арсеналом усталених вербальних і невербальних звичок [117, с.52].

Психолог Л.В. Кулікова під стилем спілкування розуміє індивідуальну стабільну форму комунікативної поведінки, яка реалізується у прийомах психологічного впливу на людей, методах вирішення міжособистісних і ділових конфліктів. При цьому сформований стійкий індивідуальний стиль спілкування свідчить про рівень комунікативної майстерності, якої досягнула людина. Вченою виражено три основні методологічні характеристики стилю, які проявляються у ситуаціях комунікативної взаємодії: а) прояв індивідуальної цілісності як ознаки індивідуального стилю; б) ціннісно-орієнтаційна спрямованість особистості, що визначає індивідуальну стратегію поведінки; в) компенсаторна функція стильової поведінки як реакція пристосування до вимог середовища [221, с.143].

Американський дослідник D.C. Barnlund описує комунікативний стиль як індивідуальну тематичну спрямованість комунікації. На його погляд, у кожному спілкуванні співрозмовники персонально обирають бажані теми і форми комунікативної взаємодії (формальні, неформальні, дотепні, конфронтаційні,

відверті). Комунікативний стиль відображає ту міру спільності комунікантів, яка забезпечує вибір ними однакових засобів (каналів) спілкування [498].

Класично у психології вирізняють три основні стилі: авторитарний, демократичний, ліберальний. Вони неодноразово і детально описані у науковій літературі, тому не потребують уточнення. Окрім цих стилів дослідниками (Г.І. Бондаренко, Л.А. Пашко, Н.Б. Ларіна, В.В. Латинов, О.М. Руденко) виконано інші класифікації: а) за рівнем комунікативної ініціативи (домінантний, демократичний); б) за легкістю встановлення контакту (мобільний, ригідний), за провідними комунікативними стратегіями (драматичний, аргументативний) [311, с.30]; за особливостями комунікативної поведінки (відчужений, слухняний, збалансований, опікуючий, владний) [226].

Окрім поведінкових комунікативних стилів у психологічній літературі описано й невербальні. Зокрема, вчені W.B. Gudykunst, S. Ting-Toomey & E. Chua виділяють чотири тенденції невербальної поведінки: а) індивідуально-експліцитний невербальний стиль – регулює особисту приватність (інтимність) за допомогою виразних жестів; б) індивідуально-імпліцитний невербальний стиль – захищає власну ідентичність, використовуючи неявні жести і рухи тіла, що вказують на відповідну дистанцію влади; в) суспільно-експліцитний невербальний стиль – сприяє зміцненню норм групи, публічності, демонструючи експресивні жести; г) суспільно-імпліцитний невербальний стиль – підтримує групові норми з посиленням на необхідну дистанцію влади [519].

Відображення індивідуального стилю може стосуватись різних якостей особистості. У її структурі вчені (Л.А. Пашко, Н.Б. Ларіна, О.М. Руденко) вирізняють кілька компонентів, серед яких: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, комунікативний, рефлексивний, прагматичний, технологічний.

Когнітивний відображає інтелектуальний потенціал особистості і представлений такими якостями як ерудиція, загальна обізнаність, кмітливість, логіка суджень, критичність, гнучкість мислення, проникливість, далекоглядність, надситуативність, творчі вміння та винахідливість у комунікативних ситуаціях. Ці

риси характеризують процеси опрацювання інформації на основі мікрокогнітивних актів (аналізу, формалізації, порівняння, прогнозування, оцінки).

Ціннісно-мотиваційний представлений комунікативними потребами у спілкуванні, лідерстві, пріоритеті, взаємній підтримці, допомозі та ціннісними орієнтаціями, якими є активне спілкування, наявність вірних друзів, суспільне визнання, повага товаришів, розваги, щастя інших, незалежність, непримиренність до недоліків у собі й інших, соціальна терпимість. Цей компонент характеризує міру запитів щодо комунікативної поведінки і життя в цілому.

Комунікативний описується індивідуальними соціально-комунікативними характеристиками, такими як комунікабельність, товариськість, вміння слухати та вести бесіду, здатність переконувати, дипломатичність, ораторська майстерність, можливість встановлювати ділові та особисті зв'язки, толерантність, харизма.

Рефлексивний де термінується усвідомленим саморегулюванням та самоуправлінням власною поведінкою, а також розширенням можливостей самореалізації.

Прагматичний полягає у раціональному оцінюванні комунікативної ситуації, постановці індивідуально зумовлених цілей та їх досягненні з урахуванням важливості та доцільності для власних комунікативних потреб. Представлений рисами раціональності, практичності, доцільності, пристосованості та догідності.

Технологічний характеризується розумінням принципів комунікативної взаємодії, їх можливостей і обмежень, технологій і прийомів комунікативного впливу [311, с.29].

У системі комунікативних взаємин індивідуальний комунікативний стиль є відображенням типу особистості та його характеру.

Науковими дослідженнями встановлено, що комунікативний тип – це сукупність ознак, які позначають стиль (манеру) користування мовним кодом і є комунікативною характеристикою паспорта комуніканта (за О.А. Семенюком [379]).

Латвійські дослідники S. Guseva, V. Dombrovskis & S. Capulis описують три комунікативних типи, які характеризуються домінуванням тих чи інших властивостей особистості.

Комунікативний тип з переважанням емоційно-комунікативної складової – такі люди хороші соціальні організатори, здатні налагоджувати контакти та співпереживати іншим.

Комунікативний тип з домінуванням регулятивно-ділового компонента – такі учасники спілкування вміють планувати, управляти комунікативною взаємодією та реалізовувати під час комунікації набуті соціальні знання та вміння.

Комунікативний тип з переважанням інтелектуально-когнітивного компонента – такі учасники мають глибокі знання, що стосуються суспільно-нормативних аспектів взаємодії, здатні до швидкого отримання інноваційних знань та знають прийоми впливу на людей [520].

Розглядаючи у своїх працях комунікативність І.М. Міщук визначає комунікативний характер як поєднання найважливіших якостей особистості, що виявляються у типовій для неї активності та проявляються у ставленні до інших [265, с.29].

Серед найбільш важливих комунікативних якостей можна виділити комунікабельність, товарицькість, відкритість, соціальну активність, ініціативність, вміння слухати та вести бесіду, здатність переконувати, встановлювати ділові й особисті зв'язки, дипломатичність, ораторську майстерність, соціальну сміливість, толерантність, впевненість у собі, надійність, тактовність, повагу та уважність до однолітків, готовність прийти на допомогу, культуру спілкування та ін.

Лінгвіст С.Г. Воркачов [71] визначальними для комунікативної особистості вважає характеристики, які оцінює за трьома параметрами: мотиваційним, когнітивним, функціональним. Відповідно до його класифікації у виразнено низку комунікативних якостей.

Мотиваційний параметр стимулює комунікативну поведінку і визначається такими якостями як ініціативність, активність, цілеспрямованість, альтруїстичність, гуманність, схильність до планування та регулювання комунікативної взаємодії, мотивація досягнення (уникання невдачі), мотивація влади, мотивація афіліціації.

Когнітивний відповідає за формування інтелектуального компоненту внутрішнього світу індивіда на ґрунті отриманого пізнавального досвіду.

Найважливішими когнітивними рисами є: високий рівень соціального інтелекту, знання комунікативних систем (коду), схильність до аналізу комунікативної ситуації, інтроспекція як здатність спостерігати за своєю мовною свідомістю, рефлексія як вміння усвідомлювати й аналізувати свою комунікативну поведінку в дії, цілісне бачення комунікативної ситуації, вміння оцінювати когнітивні можливості партнера.

Функціональний (або поведінковий) зводиться до практичного оволодіння засобами комунікації. Найбільш важливими є якості комунікативної грамотності та компетентності, вміння ефективно підбирати комунікативні засоби, обирати найбільш дійові варіанти комунікативної поведінки, структурувати дискурс відповідно до наявних норм, швидкість прийняття комунікативного рішення, далекоглядність, здатність до передбачення наслідків власних комунікативних дій.

Класифікацію комунікативних якостей розроблено Л. Міхельсоном і представлено в однойменному тесті комунікативних умінь. До них автор відносить: уміння надавати і приймати знаки уваги; реагувати на справедливу (несправедливу) критику; реагувати на провокативну поведінку з боку однолітків; звертатися з проханням або відповідати відмовою на чуже прохання, співчувати і підтримувати; самому приймати підтримку; вступати у контакти з іншими людьми та реагувати на спробу вступити в контакт [260]. На основі цих якостей виокремлено три основних типи спілкування: а) залежний, який проявляється в униканні та ігноруванні ситуацій спілкування; б) компетентний (впевнений, партнерський), який полягає в адекватному реагуванні на поведінку оточуючих, вміння вступати в контакт та виражати позитивні емоції; в) агресивний, який виражається у роздратуванні, категоричності суджень та негативному оцінюванні ситуації.

У своїх дослідженнях Л.В. Копець, В.І. Гордієнко виокремлюють таку психологічну категорію як комунікативний світ особистості. Вони відносять його до сфери самосвідомості і характеризують як ментальну характеристику, яка відображає соціальний світ у самосприйманні та саморозумінні.

За результатами емпіричного дослідження та на основі когнітивного, естетичного, екзистенційного та рефлексивного вимірів автори пропонують

типологію комунікативних світів. Серед них: а) еталонний (нормативний, позитивний) – характеризується сприятливою соціальною ситуацією розвитку, здатністю до усвідомлення реалій комунікативного світу, позитивним баченням дійсності, прагненням до самореалізації; б) екстравертований – проявляється у відкритості, бажанні бути зрозумілим іншими; в) інтравертований – відзначається прагненням уникнути розкриття свого внутрішнього світу, наявністю внутрішніх перешкод для відвертого обговорення своїх почуттів; г) комунікативний світ з елементами трансцендентності – сприяє прояву комунікабельності у більш масштабному контексті, ніж заданий; д) репродуктивний комунікативний світ – описується через відтворення комунікативної реальності тривіальними методами та ухиленні від творчого осмислення комунікативної ситуації; е) ненормативний – проявляється у внутрішній кризі, незадоволенні своїм вмінням будувати комунікативні взаємини. Ця типологія має вагомe значення для розуміння впливу соціального контексту взаємодії на внутрішній світ особистості [198, с. 25].

Описані комунікативні типи зі своїми якостями, властивостями, характером, внутрішнім світом, стильовою спрямованістю утворюють комунікативне ядро особистості (термін введений О.О. Бодальовим).

У контексті аналізу комунікативного ядра особливої ваги набуває дослідження Л.Е. Орбан-Лембрик, у якому воно охарактеризовано як інтегрована система комунікативних мотивів, якостей, здібностей, комунікативних знань, вмінь та навичок, що формують комунікативну структуру особистості. У цій структурі автором виділено три складових: а) комунікативну картину світу; б) комунікативний досвід; в) комунікативні властивості та вміння особистості [295].

Дослідниця З.І. Єрмакова комунікативним ядром особистості вважає її загальнолюдські цінності, цілі та моральні норми, які регулюють комунікативну взаємодію і визначають її місце у загальній системі суспільних взаємостосунків [133, с.61]

Потужне комунікативне ядро особистості значною мірою впливає на її потенціал, який розкривається у ситуаціях комунікативної взаємодії. Цей потенціал

відображає оптимальну участь у ситуаціях комунікації із залученням комунікативної структури особистості та її комунікативного світу [295, с. 146].

У психології комунікативний потенціал описано як комунікативні можливості та потенційні комунікативні сили, які особистість може застосувати у конкретній комунікативній ситуації. Це поєднання соціально-психологічних властивостей, що визначає характер комунікації [444]; система засобів, форм, шляхів інтеграції власних комунікативних дій із діями інших [403, с. 216].

Механізмом реалізації комунікативного потенціалу є намагання учасників спілкування максимально втілити у спілкуванні свої можливості (психофізіологічні, індивідуальні, характерологічні). Його соціально-психологічними характеристиками є динамічність, цілемотиваційна спрямованість на досягнення комунікативної мети, залучення усіх складових особистості (свідомості, практичних вмінь) та усі допустимі шляхи реалізації [133, с.60].

Отже, особистісний аспект комунікації відображають категорії соціально-комунікативної активності, комунікативного типу та індивідуального комунікативного стилю. У межах цих категорій визначено комунікативні якості, властивості, характерологічні риси, які утворюють комунікативне ядро особистості (див. рисунок 1.1.2).

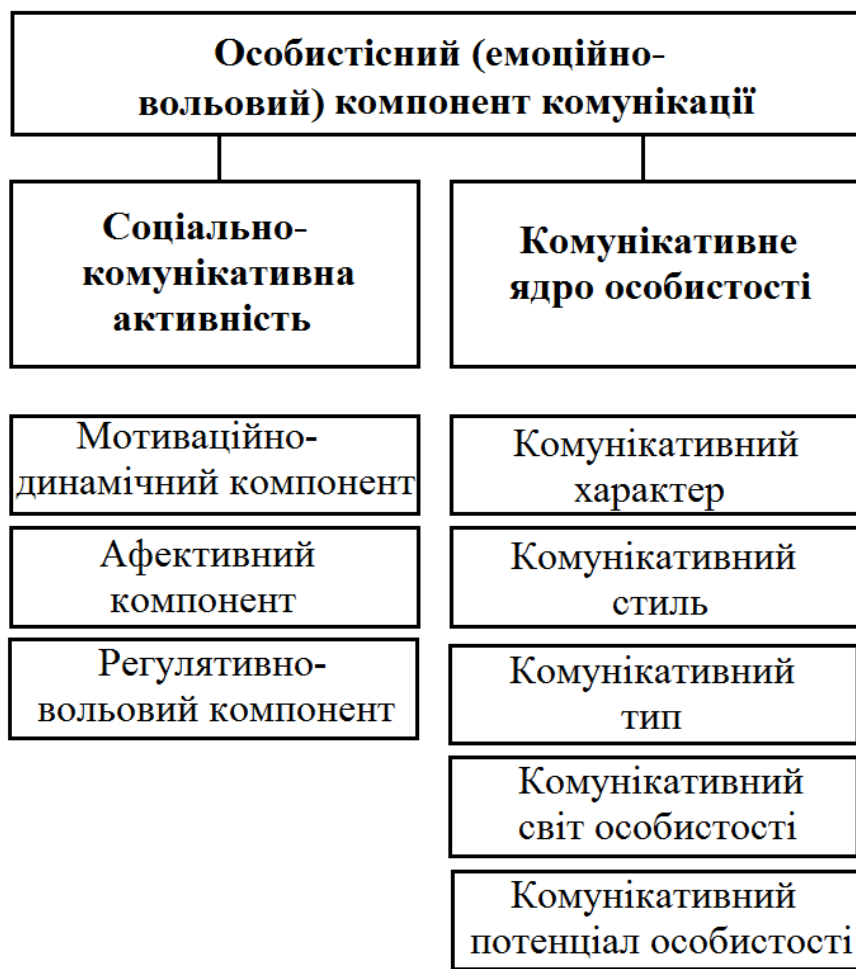


Рис. 1.1.2 Структура особистісного компоненту комунікації

Отже, внаслідок вивчення стану розробленості проблеми комунікації у науковій літературі ми дійшли висновку, що вона є багатогранним утворенням, яке включає різні компоненти, що репрезентують її функціональні аспекти.

Інтелектуально-когнітивний представлено соціальним інтелектом, здібностями, які утворюють його структуру, комунікативною грамотністю, компетентністю та обдарованістю. Основою його становлення є система комунікативних знань, вмінь і навиків, які формуються на основі активного соціального навчання. Важливою характеристикою є соціальна адаптованість, яка полягає у прийнятті норм комунікативної поведінки та соціальних ролей.

Особистісний компонент, репрезентований у контексті емоційних і вольових характеристик, представлено як комунікативне ядро особистості, утворене поєднанням соціально-комунікативної активності та комунікативних якостей, що формують комунікативний характер, тип та індивідуальний стиль спілкування.

Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що комплексний підхід до дослідження проблеми комунікації дає змогу з'ясувати взаємодію різних складових комунікативного розвитку.

1.2. Теоретичний аналіз психологічної структури комунікації

В умовах сучасного суспільства комунікація постає невід'ємною частиною повсякденної діяльності. Поряд з функцією обміну інформації між комунікантами, яку визнано найважливішою в умовах комунікативної взаємодії, її призначенням є встановлення емоційної рівноваги та гармонії у міжособистісних взаєминах, забезпечення соціалізації у суспільстві, а також взаємна підтримка під час подолання критичних ситуацій, що виникають на життєвому шляху.

У психологічних дослідженнях комунікація постає двобічним процесом «communication between A and B», у якому співрозмовники не лише приймають та розшифровують інформацію, а й беруть участь у комунікативній взаємодії. В Оксфордському словнику пропонується таке її визначення: комунікація – це активність (діяльність) або процес вираження ідей і почуттів або надання людям інформації («the activity or process of expressing ideas and feelings or of giving people information»).

З погляду В.В. Литвиненка термін «комунікація» описано через спеціальні шляхи сполучення, лінії зв'язку, що передбачають обмін інформацією [235,с.30].

Дослідник М.М. Айзенбарт описує її з позиції конструктивної комунікативної взаємодії людей у процесі отримання інформації [1].

Науковці В.П. Конецька, Л.В. Петров, О.В. Соколов, Я.С. Фруктова розглядають її як процес встановлення і підтримання контактів, який відбувається у вигляді взаємопов'язаних інтелектуальних та емоційно-вольових актів, опосередкованих мовою, взаємним сприйманням та розумінням [194, с. 76–79.].

Отже, найважливішими ознаками комунікації, які впливають із цих визначень встановлено: 1) наявність інформації, яку потрібно передати через канали зв'язку; 2) присутність комунікативного зв'язку між комунікантами; 3) факт комунікативної взаємодії як засобу реалізації цього зв'язку.

Виокремлення основних понять, які допомогли би збагнути сутність цього процесу, сприяє більш глибокому розумінню його значущості та уможливорює охарактеризувати їх вплив на міжособистісну комунікацію.

Першою ознакою комунікації є *наявність інформації та інформаційного обміну* між комунікантами.

Принагідно нагадати, що у Законі України «Про інформацію» здійснюється її систематизація як змістової категорії. Відповідно до цього критерію вона поділяється на такі види: інформація довідкового, енциклопедичного, пізнавального характеру; наукова, технічна, правова, статистична, інформація про фізичну особу (або персональна); масова (телебачення, інтернет); інформація про стан довкілля (екологічна); про товар (роботу або послугу). Основними джерелами такої інформації є телебачення, наукові та художні книги, енциклопедії, довідники, електронні бази даних, інтернет, рекламні оголошення, картографічні матеріали, архіви, довідки та ін.

Виходячи з аналізу робіт Д.С. Горбатова, М.О. Кіци М.В. Козир, М. Buckland, L. Floridi та ін., інформація, яка передається через спілкування, може бути новиною, ідеєю, роз'ясненням чи особистими почуттями. Вона означає сукупність відомостей про об'єкти, явища або події. Англійський дослідник L. Floridi розглядає її як перетворення невизначеності у відомі факти. Інформація дає відповідь на питання про те, що таке сутність і як вона відображається у різних контекстах. Стосовно процесу комунікації інформація передбачає знання, відомості чи факти, які потрібно передати у межах комунікативної інформаційної системи: від відправника до реципієнта[515].

Інформація може мати пізнавальний характер (відомості про особливості людської поведінки, явища природи), суспільний (знання законів, норм, правил суспільної взаємодії), емоційний (повідомлення про почуття та емоції), професійний (дані про потреби ринку праці, професійне зростання), діловий (ознайомлення з правилами організації, обмін інформацією щодо виконання конкретних службових завдань) та ін.

На основі вивчення інформації та інформаційних систем М. Buckland пропонує її класифікацію залежно від форми носія: а) інформація як процес (збір, опрацювання, зберігання, передача, використання інформації); б) інформація як знання (факти, відомості, досвід); в) інформація як річ (книги, авторське право, інноваційні технології)[504].

У працях Д.С. Горбатова, М.О. Кіци представлено поділ інформації за достовірністю: а) факти як істинна та правдива інформація, яка відтворює справжню подію; б) слухи, або непідтверджена інформація; в) плітки як недостовірне усне інформування; г) дезінформування або спотворена інформація; д) фейкова – навмисно оприлюднена і спрямована на введення в оману [93].

Дослідницею М.В. Козир здійснено класифікацію за формою, згідно якої виокремлено текстову інформацію, яка передається у вигляді символів (літер та розділових знаків); числову (у вигляді цифр); графічну (у вигляді зображень та графіків); звукову (подану акустично) та за призначенням, на основі чого описано масову інформацію, розгорнуту в суспільному форматі; спеціальну, що функціонує в межах конкретної соціальної групи (професійної, навчальної чи ін.), особисту, яка стосується персональних даних [190].

Другою ознакою комунікації є *комунікативний зв'язок*, який полягає у транспортуванні сигналів та інформації від одного джерела до іншого. Це послідовне, логічне співвідношення між різними компонентами системи, яке базується на взаємообумовленості.

Маркетолог і підприємець Н. Bhasin виділяє основні ознаки комунікативного зв'язку, які ідентифікують його як психологічну категорію, а саме [502]:

Наявність каналів передачі та прийому сигналів, за допомогою яких забезпечується обмін інформацією. Комунікативний зв'язок відбувається між людьми, з яких один є одержувачем інформації, а інший – передавачем. Обидві сторони, які беруть участь у комунікації, можуть обмінюватися інформацією одночасно.

Двобічний процес. У комунікації обов'язково беруть участь дві сторони, які обмінюються ідеями та інформацією. При цьому зв'язок не вважається завершеним, якщо повідомлення не буде зрозумілим та визнаним одержувачем.

Повідомлення. Комунікація є марною, якщо вона не містить корисного змістового підтексту. Тому змістовий аспект є обов'язковим у процесі комунікативної взаємодії. Зв'язок буде ефективним, якщо повідомлення належним чином буде доставлено адресату.

Динамічний характер. Комунікативний зв'язок ефективно відбувається за умов активності, ініціативності, позитивного настрою та сприятливого психологічного стану учасників комунікації. Індикаторами цього є тривалість та насиченість: чим цікавішим є спілкування, тим довше учасники бажатимуть підтримувати його.

Взаєморозуміння. Комунікація не буде успішною, поки учасники не досягнуть взаємної згоди. Отримувач має отримати та зрозуміти інформацію так, як відправник хотів її представити.

Відповідь. Повідомлення вважатиметься завершеним лише в тому випадку, якщо відправник отримає зворотну відповідь.

Системність. Кожний компонент комунікації є ланкою складної системи і залежить від іншого. Від зміни одного компонента зміниться сенс усієї системи.

Форма комунікативного зв'язку. Комунікація здійснюється у відповідній формі (усній, письмовій, жестовій та ін.), яка є прийнятною і вважається доцільною у визначених умовах та певному середовищі.

Потік інформації. Він спрямовується від джерела інформації до отримувача й характеризується семантичними функціональними зв'язками між ними. Може бути вертикальним (згори донизу – наприклад, від начальника до підлеглого), горизонтальним (між двома особами, які спілкуються на одному рівні) [501].

Особливості комунікативного зв'язку між суб'єктами комунікації вивчають науковці Т.А. Єщенко, О.Д. Лукьяненко, В.С. Політанський, С.В. Янковський. На основі аналізу наукових джерел ними виокремлено цілу низку його характеристик: а) інформативність, що характеризується ступенем новизни і смисловою

категоризацією взаємного обміну [134, с.175]; б) достовірність, яка відповідає справжньому стану речей та не розходиться з правдою [491, с.15]; в) доступність, що передбачає зрозумілість та легкість для сприймання [331, с. 56]; г) зворотність, яка полягає у здійсненні функціональних зустрічних дій і взаємному впливові [242].

Не менш важливою ознакою комунікації та її визначальною складовою є комунікативна взаємодія, яка відбувається у формі інтерактивного процесу. У наукових дослідженнях (Н.В. Молчанова, Н. Bhasin) її описують як акт обміну інформацією між людьми або групою людей, необхідного для організації спільної діяльності, спілкування та психологічного впливу один на одного.

Взаємодія включає в себе не тільки обмін діями, а й уявленнями, ідеями, інтересами, настроями, почуттями й установками (А.А. Бодальов, О.О. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн, Н.І. Шевандрін).

Дослідниця Н.В. Молчанова розглядає комунікативну інтеракцію як систему взаємно орієнтованих поведінкових реакцій, що безпосередньо впливають одна на одну. Вона виступає як процесуальна характеристика комунікативної взаємодії: розгортається у часі та просторі, стимулює продукт міжособистісної комунікації, яким виступають емоційно-оцінні міжособистісні ставлення й інформаційна обізнаність. Цим комунікативна інтеракція як система взаємно орієнтованих реакцій, вбирає у себе всю складність процесу комунікативної взаємодії [266].

З огляду на це у комунікативній взаємодії виділено п'ять найважливіших параметрів: 1) конкретність, яка дозволяє аналізувати реальну комунікативну ситуацію та оперувати предметно визначеними, зрозумілими фактами; 2) щирість – незалежно від того позитивна чи негативна інформація, її потрібно подавати чесно та достовірно; 3) своєчасність – питання повинні розглядатися, як тільки вони з'являються, а не після того, як отримано негативні наслідки; 4) хороша підготовка – до кожної міжособистісної взаємодії слід готуватись: використовувати факти, приклади, щоб обґрунтовувати свої коментарі; 5) коригувальний зворотний зв'язок – комуніканти повинні усвідомлювати свої промахи у комунікативній взаємодії, отримувати трохи критики і виконувати роботу над помилками [490].

Отже, комунікація представлена трьома визначальними характеристиками:

а) інформацією, яка відповідає за передачу знань, відомостей чи фактів від відправника до реципієнта у межах комунікативної інформаційної системи;
б) комунікативним зв'язком, за допомогою яких поширюється інформація;
в) комунікативною взаємодією як інтерактивною формою обміну установками, інформацією, почуттями. Відповідно до цього, процес комунікації є неможливим без передачі інформації, комунікативного зв'язку та комунікативної взаємодії між учасниками спілкування.

Важливість теоретичного та практичного опрацювання проблеми комунікативної взаємодії, виокремлення її основних ознак зумовлюють необхідність проведення структурно-компонентного аналізу цієї категорії. Зважаючи на попередній аналіз та психологічні дослідження продуктом різних форм комунікативної взаємодії можна визначити інформаційну обізнаність та емоційно-оцінні ставлення. Перший продукт (інформаційна обізнаність) є результатом спілкування як інформаційного обміну. Другий (емоційно-оцінні ставлення) є характеристикою продуктивних міжособистісних взаємин.

У психології комунікації на чільне місце завжди ставили спілкування як інформаційну комунікативну активність. Психологія спілкування досліджує особливості взаємозв'язків дітей із учасниками комунікації, допомагає ефективно взаємодіяти з ними та глибше пізнати себе й довкілля [164, с.5]. У науковій інтерпретації спілкування – це процес обміну інформацією, встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребами спільної діяльності і передбачає вироблення єдиної стратегії взаємодії [164, с.7].

Дослідник М. Кричфалушій згідний у думці, що спілкування є різновидом комунікації, який відображає безпосереднє ставлення людей між собою в умовах малої групи. Воно позначає всі форми зв'язків незалежно від їх змісту та умов. Це комунікативний зв'язок, взаємодія двох систем, у процесі якого від однієї системи до другої передається сигнал, що несе інформацію [212, с.24–28].

За О.М. Вержиховською спілкування описує увесь спектр зв'язків і взаємодії людей. Воно виступає способом формування та регуляції соціальних взаємин, що

здійснюються через безпосередні чи опосередковані контакти, у які вступають особистості або групи [60, с.54].

У наукових джерелах виокремлено кілька напрямів вивчення спілкування: інформаційно-комунікативний (Ю.М. Ємельянов, В. Каппоні, В.А. Лабунська, Т. Новак, Ю.М. Орлов, А. Піз), соціально-перцептивний (О.О. Бодальов, Дж. Брунер, Є.І. Головаха, Г.Г. Камардіна, Н.В. Паніна, Л.І. Чернишова), емоційний (Л.П. Буєва, Л.С. Виготський, Я.Л. Коломинський, А.О. Реан, С.Л. Рубінштейн), гуманістичний (І.Д. Бех, О.І. Титаренко), діяльнісний (Б.Г. Ананьєв, М.С. Каган, О.В. Киричук, А.Б. Коваленко, І.О. Кон, М.Н. Корнєв, О.О. Леонтєв, В.М. Сагатовський).

Найбільше досліджень припадає на інформаційно-комунікативний напрям, прибічники якого розглядають спілкування як акт комунікації, що полягає в обміні інформацією. Представники соціально-перцептивного напрямку описують комунікацію з позицій взаєморозуміння та соціальної перцепції. В межах емоційного підходу – важливими є взаємні ставлення, обмін почуттями, переживаннями, які реалізуються у ході міжособистісного спілкування. Науковці гуманістичного напрямку головною характеристикою процесу спілкування вважають гуманність, альтруїзм та моральну культуру як систему координат спілкування. У діяльнісному пояснюють спілкування як специфічний вид діяльності, що розгортається від мотиваційного, орієнтувального до змістовно-операційного та результативного компонентів [].

Зважаючи на ці напрями дослідження, можна виокремити ті характеристики спілкування, які автори вважають найважливішими. Серед них: а) обмін інформацією; б) взаємне сприймання та пізнання; в) передача почуттів, емоцій та настроїв під час спілкування; г) комунікативна культура; д) процесуальні комунікативні дії.

Поряд з поняттям спілкування у наукових розвідках виділяють категорію міжособистісних стосунків (взаємостосунків, взаємин). У сучасній психології дослідженням цієї проблеми окреслено у працях О.Б. Борзик, М.М. Горбатюк, В.Ю. Коваль, О.В. Молчанюк, Л.А. Руденко та ін.

Вчені наголошують, що спілкування не може відбуватись поза стосунками, оскільки для його реалізації потрібно не менше двох осіб, котрі взаємодіють. Тому міжособистісні стосунки є необхідною умовою спілкування, що забезпечують комунікативну взаємодію і відповідають за ефективність перебігу спілкування. Водночас, спілкування може впливати й на міжособистісні стосунки: його ефективність зумовлюватиме характер взаємних ставлень (позитивний, негативний, байдужий).

З позиції М.М. Горбатюк міжособистісні стосунки – це емпіричні стосунки реальних людей у їхньому реальному спілкуванні. Вони описують безпосереднє (або опосередковане технічними засобами) ставлення людини до людини [93, с.62].

Дослідниця Л.А. Руденко вважає, що міжособистісні стосунки формуються на основі ставлень та емоційних оцінок людей стосовно один одного, вони є основою соціального становлення, яке відбувається через спілкування з іншими людьми [365, с.200].

Такої ж позиції дотримуються О.В. Молчанюк, О.Б. Борзик, котрі акцентують увагу на емоційно-чуттєвому аспекті стосунків і визначають їх як суб'єктивні мотиваційно обумовлені зв'язки з іншими людьми, що реалізуються під час безпосередньої взаємодії та зумовлюють певні зміни особистості, окреслені спрямованим емоційним впливом [267, с.127].

У міжособистісних стосунках учасники взаємодії можуть бути одночасно як суб'єктами, так об'єктами впливу, стверджує В.Ю. Коваль. Чинником реалізації таких суб'єкт-об'єктних стосунків виступає спілкування, яке є невід'ємною сферою взаємодії та відповідає за конструктивний перебіг міжособистісних стосунків. Успішними взаємини стають тоді, коли діти готові до позитивної взаємодії. Ступінь цієї готовності детермінується суб'єктивними індивідуальними факторами та особливостями соціальних інститутів (школи, родини), до яких вони входять [187, с.83].

У своєму дослідженні міжособистісних стосунків М.М. Горбатюк виокремлює два їх типи: а) оцінні та б) дієві. Оцінні мають більшу тенденцію до пасивного характеру, ніж до активного. Вони встановлюють значимість взаємних дій, їхню

доцільність, емоційність, грамотність, визначають, наскільки наявна комунікативна поведінка впливає на досягнення поставлених цілей. Дієві, навпаки, мають активний характер й описують схильність діяти ініціативно, впливати на різні сфери життя та контролювати перебіг спілкування [93, с.64].

Ця типологія ґрунтується на класифікації Л.С. Виготського, згідно якої вирізнено три різновиди стосунків: а) функціонально-рольові; б) емоційно-оцінні та в) особистісно-змістові стосунки. Перші (функціонально-рольові) пов'язані з виконанням соціальних ролей (батька і сина, вчителя й учня). Вони сприяють соціалізації і засвоюються шляхом включення у соціально-рольові відносини. Другі (емоційно-оцінні) проявляються емоційними перевагами: симпатією та антипатією, дружбою або неприязню. Вони виступають регуляторами поведінки та стимулом для здійснення її корекції відповідно до суспільних норм. Треті (особистісно-змістові) – це взаємини референтного характеру, які несуть особистісні смисли в контексті «значення для мене». До прикладу, це стосунки, основою яких є вибір друзів або партнерів для виконання певних дій [74].

Отже, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що структура комунікативної взаємодії охоплює дві площини: спілкування та міжособистісних стосунків. Спілкування характеризує когнітивний аспект комунікації і стосується більшою мірою інформаційного обміну між комунікантами. Міжособистісні стосунки окреслюють міжособистісні емоційно-оцінні ставлення й відображують емоційний бік комунікації.

Окрім диференційно-видової класифікації, необхідним завданням є вирізнення структурно-компонентних характеристик комунікативної взаємодії. У цьому контексті важливим є дослідження **комунікативної події та комунікативної ситуації**.

Комунікативна подія – це явище, яке відбувається або не відбувається за певних умов, дещо важливе, видатне, що порушує усталений, звичний хід життя [394]. У сучасній науці подію пояснюють як медіакомунікативне зображення окресленого у просторі й часі значимого відтінку реальності [367, с. 15], цілісний і внутрішньо зв'язаний епізод, який має чітко визначені межі (початок, кінець) й

характеризується обов'язковою співпрацею учасників в його здійсненні [356], єдність мовної форми, значення і дії, відтвореної учасниками спілкування, в якій задіяна не лише мова, а й ментальні процеси, що супроводжують процес комунікації [347; 467; 468]. Прикладами комунікативних подій є круглі столи, робочі засідання, церемонії відкриття, презентації. З точки зору М.М. Наумової, А.П. Рогози кілька комунікативних подій утворює комунікативну ситуацію [276, с.129]. Ця позиція є дещо розбіжною із поглядами, які стосуються нашого дослідження, оскільки ми, навпаки, комунікативну подію вважаємо родовим поняттям стосовно комунікативної ситуації.

Водночас, інші розвідки вказують, що комунікативна подія та комунікативна ситуація виступають не ієрархічними, а рядоположними категоріями й представляють різні аспекти психологічного процесу. Комунікативна подія – це явище, дійсний факт суспільного або особистого життя [368, с.42].

Слово «ситуація» позначає те, що сталося за певних умов, ситуативно. Цей термін використовують із дієсловами «сталась, виникла», що підтверджує її пасивний стан, залежність від чогось. Слово «подія» походить від слів «по» і «дія» – те, що відбулося після дії, є її наслідком. Частіше вживають з активним дієсловом – подія відбулась.

Отже, комунікативна подія – це реалізований факт комунікації, який передбачає взаємообмін інформацією й обмежений конкретними просторово-часовими характеристиками. Комунікативна ситуація визначається умовами, які впливають на перебіг та результат комунікативного акту.

Важливим для нашого дослідження є аналіз комунікативної ситуації з точки зору змістового її наповнення. У психологічних розвідках її розглядають: а) як динамічну систему чинників, які спонукають до комунікативної взаємодії (В.Л. Скалкін) [393]; б) поєднання життєвих умов, що спонукають до комунікації і використання мовленнєвих висловлювань під час спілкування (Т.Л. Романенко) [362]; в) комплекс зовнішніх та внутрішніх умов комунікації, представлених у мовленнєвій поведінці (Н.І. Формановська) [449, с.42]; г) ієрархічно представлена складова дискурсу, яка містить формально-семіотичний, когнітивно-

інтерпретаційний та соціально-інтерактивний компоненти (І.С. Семенюк)[380, с.190]; д) ситуація, зумовлена метою і завданнями мовленнєвого спілкування, що здійснюється відповідно до соціальних і культурних норм (І.О. Зимняя, Л.А. Карпенко, Х.І. Стиліану) [148; 210; 417].

У нашому дослідженні *комунікативна ситуація* пояснюється як взаємопов'язаний комплекс зовнішніх та внутрішніх чинників, реалізованих у конкретному комунікативному акті і представлених у комунікативній поведінці її учасників.

На основі аналізу лінгвістичних характеристик комунікації І.С. Семенюк виділяє два типи комунікативних ситуацій: інституційні та ритуальні. Перші пов'язані з традиційними соціальними інститутами і включають такі різновиди: а) декларативні (призначення на посаду, судові вироки); б) комісивні (гарантії, зобов'язання, згоди); в) ін'юнктивні (вимоги, накази, розпорядження); г) реквестивні (благання, прохання, заклинання); д) адвіситивні (рекомендації, пропозиції, поради, запрошення). Другі, які забезпечують норми соціальних взаєностосунків, систематизовано таким чином: а) експресивні (вітання, подяка, вибачення); б) констативні (констатація, спростування, нагадування); в) аффірмативні (повідомлення, інформування, свідчення, прогнози) [380, с.191].

Всі ці ситуації відбуваються у межах певної сфери комунікативної взаємодії. Вони охоплюють область комунікації, представлену своїми соціальними функціями та інформаційним (тематичним) полем дискурсу. У суспільних взаєминах розрізняють п'ять типів комунікативних сфер: повсякденно-побутову, ділову, наукову, професійну та художньо-творчу. У їх межах передається змістова інформація про активність комунікантів [375].

За складом учасників виділяють чотири основні сфери комунікативної взаємодії: а) інтраперсональну комунікацію, яка представлена внутрішнім монологом (внутрішнім голосом, совістю та ін.); б) міжособистісну комунікацію, яка передбачає участь двох комунікантів; в) групову комунікацію, що відбувається всередині або поміж групами; г) масову комунікацію, яка зосереджується у широкому комунікативному просторі й охоплює велику кількість людей, які

взаємодіють опосередковано (книга, телебачення, радіо, інтернет, пошта, реклама) [174].

Отже, структура комунікативної взаємодії представлена її формами (спілкуванням і міжособистісними взаєминами) та структурними одиницями (комунікативною подією і комунікативною ситуацією).

Розуміння сутності комунікації неможливе без визначення змісту поведінкових та діяльнісних характеристик.

Під *комунікативною поведінкою* М.Л. Кекош, Ф.А. Моїсеєва розуміють використання лінгвальних й екстралінгвальних засобів комунікації, реалізації комунікативно-мовленнєвих цілей і статусних характеристик учасників у різних ситуаціях спілкування. Комунікативна поведінка орієнтована на взаємодію. В її основі – володіння вербальними та невербальними засобами комунікації, а ознаками є правильність, змістовність, доступність, ясність та емоційність [176].

У зарубіжних дослідженнях поведінкова комунікація визначається як психологічна конструкція, яка впливає на індивідуальні відмінності у вираженні почуттів, потреб, думок та відповідає за пряме, відкрите спілкування або непрямі повідомлення й поведінкові впливи [514].

Дослідник І.А. Стернін комунікативну поведінку описує як сукупність норм і традицій спілкування окремих особистостей у межах соціальних, вікових, гендерних, професійних та ін. груп [416].

Відповідно до цього визначення автором вирізнено ситуативні, групові та індивідуальні норми комунікативної поведінки. Ситуативні норми характеризують обмеження, які визначаються умовами комунікативної ситуації. Прикладами є обмеження за статусом (вчитель-учень, керівник-підлеглий), характером (моральні норми, культура мовлення), гендерними особливостями та національною специфікою (горизонтальне спілкування за гендером у європейській і вертикальне – у мусульманській культурній традиції). Групові норми відображають особливості спілкування, закріплені культурою для певних професійних, гендерних, соціальних і вікових груп. Є особливості комунікативної поведінки чоловіків, жінок, юристів, лікарів, дітей, батьків. Індивідуальні норми комунікативної поведінки відображають

індивідуальну культуру і комунікативний досвід мовця. Межа між цими нормами дуже рухлива і може порушуватися [416].

Таким чином, на основі теоретичного аналізу [581] можна стверджувати, що вчені цього психологічного напрямку виокремлюють різні види комунікативної поведінки, зокрема: наполеглива, агресивна, пасивна, пасивно-агресивна, маніпулятивна.

Наполеглива (асертивна) комунікативна поведінка представляє вміння відобразити комунікативні потреби та актуалізувати власні почуття, не переступаючи межі. Люди із наполегливою комунікативною поведінкою говорять чітко і впевнено, контролюють свої емоції та поважають потреби інших людей. Вони є хорошими слухачами, добросовісними людьми та завжди демонструють задоволеність своїм життям.

Агресивна комунікативна поведінка презентує надмірну активність у ставленні до інших людей і передбачає поступки з боку опонентів. Агресивний комунікатор атакує (усно чи фізично) і вважає, що всі проблеми – це чиясь провина.

Пасивна комунікативна поведінка виражає невпевненість у собі. Той, хто є представником такої поведінки, постійно посилає сигнали про свою слабкість. Ними можуть бути: погана постава, тихий голос, відсутність зорового контакту. Характерною ознакою цієї форми комунікації є уникнення висловлення власних думок та відсутність актуалізації потреб. За кожну потребу такий співрозмовник просить вибачення, оскільки вважає її обтяжливою для інших. А її нереалізованість є типовою ознакою комунікації.

Пасивно-агресивна комунікативна поведінка проявляється у відсутності впевненості та сили. Втім, як і за агресивного спілкування, пасивно-агресивні комунікатори виявляють потребу висловлювати свої почуття, але інакше – у вигляді страху або самозвинувачення. Особи, котрі дотримуються стратегій цього спілкування, уникають повідомляти необхідну інформацію у вічі, натомість вони негативно обговорюють інших поза спиною, посміхаються іншим, а насправді сердяться на них, видаються спокійними, але прагнуть помститися.

Маніпулятивна поведінка характеризується гнучкістю, кмітливістю та раціональністю. Маніпулятивні комунікатори чудово впливають на інших і контролюють їх для власної вигоди. Вони мають основну комунікативну мету, про яку їхні співрозмовники не знають, а в розмові говорять про інші цілі. Вони хитрі, тому що впливають на поведінку опонентів підступними способами, такими як завуальований шантаж, тиск, фальшиві сльози, жалість, вироблення в інших почуття провини, звертання до їхнього морального обов'язку. Співрозмовники після таких маніпуляцій відчуваються винними, пригніченими, здивованими, роздратованими [581].

Психолог А.П. Егідес розмежовує три різновиди комунікативної поведінки: а) синтонну, яка сприяє задоволенню обґрунтованих потреб партнера по спілкуванню та формує комфортний мікроклімат; б) конфліктогенну, яка наносить комунікантам моральну шкоду і провокує конфлікти; в) нейтральну, яка не має яскраво виражених ознак та позбавлена будь-яких упереджень: як негативних, так позитивних [127].

У межах комунікативної О.В. Дзикович описує мовленнєву поведінку. Вона відносить її до комунікативно-прагматичних аспектів комунікації, що передбачають використання мови (мовного коду) в конкретних обставинах з опорою на відповідний рівень комунікативної та мовної компетенцій [193, с.82].

Дослідниця Н.М. Татарнікова характеризує мовленнєву поведінку як емпірично мотивовану, довільну, адресовану активність мовця, пов'язану з вибором і використанням мовних і мовленнєвих засобів відповідно до комунікативного завдання. Прикладами такої поведінки авторкою виокремлено: а) дозвіл («так, можете увійти»); б) запрошення («сідайте, будь-ласка»); в) представлення («мене звати Алла Іванівна»); г) повідомлення («я вчитель української мови»); д) інструкцію («розкрийте зошити і розпочнемо урок»); е) запитання («чи знаєте ви, як зароджувалась масова комунікація?»); ж) згоду («так, я погоджуюсь з вашими аргументами»); и) пропозицію («давайте зробимо перерву») та ін. [424, с.95].

Тож, підсумовуючи вищезазначене можна стверджувати, що складовою комунікативної поведінки є мовленнєва поведінка, яка передбачає використання

мови і мовлення як лінгвістичних засобів для забезпечення комунікативних ситуацій.

Окрім лінгвістичних характеристик комунікативної поведінки важливими її складовими є статусно-рольові. У цьому контексті М.С. Невзоровою введено поняття «комунікативного модусу», що визначає комунікативну поведінку на основі статусно-рольових характеристик комунікантів. Зважаючи на це, вона виокремлює рівно- та різностатусну комунікацію. Рівностатусною комунікацією вважає спілкування, що утворює спільність за своїм соціальним статусом. Авторка також підкреслює, що всередині соціальної групи на основі рольових стосунків комунікація може здійснюватися у двох формах: симетричній та асиметричній. Комунікативна ініціатива в ситуаціях асиметричної комунікації належить лідеру. Специфікою симетричної комунікації є рівноправність членів групи [277, с.77].

У багатьох дослідженнях (І.В. Андросова, П.Г. Гасанова, С.В. Калініна, А.А. Моїсеєва, О.І. Муравйова, С.В. Латинцев, Л.А. Петровська, О.О. Сальнікова, О.В. Сидоренко, О.С. Сілка, В.І. Тесленко, Г.С. Трофімова, О.В. Філіппович) описано поняття комунікативної компетентності як важливого показника комунікативної поведінки. Воно характеризується певним рівнем комунікативних знань, вмінь та навиків, ступенем комунікативної кваліфікації, необхідних для ефективного спілкування з іншими людьми. Визначальними критеріями комунікативної компетентності є знання особливостей людей, вміння на основі цих знань передбачати їхні дії та впливати на поведінку оточуючих [11; 83; 166; 270; 320; 371; 384; 427; 436].

Дослідниками В.І. Тесленко, С.В. Латинцевим виокремлено рівні комунікативної компетентності: а) базовий, який віддзеркалює репродуктивний характер вирішення комунікативних завдань; в) оптимально адаптивний, що визначається готовністю та комунікативним потенціалом; г) творчо-пошуковий, який дозволяє активно діяти в проблемних ситуаціях; д) рефлексивно-оцінний – рівень самостійного комунікативного пошуку [427].

Серед якостей, що є показниками комунікативної компетентності, виділяють такі: комунікабельність, товариськість, відкритість, соціальна активність та

смівливість, вміння вести бесіду, слухати і переконувати, дипломатичність, ораторська майстерність, здатність встановлювати ділові та особисті зв'язки, соціальна адаптивність, відповідальність, толерантність, чуйність, душевна відкритість і простота, емпатія, доброзичливість, почуття гумору, врівноваженість, стриманість, соціальна автономність, енергійність, ініціативність, тактовність, культура спілкування та мовлення.

Результати емпіричного дослідження, виконаного Ю. Товстокорою, демонструють кореляційні зв'язки між окремими показниками комунікативної поведінки, зокрема, толерантністю та якостями комунікативної та соціально-перцептивної компетентності. Найбільш значущий зв'язок відстежено між показниками «конформізм» та «соціальна адаптивність» ($-0,324$: зворотний помірний зв'язок (за А.Чеддоком); показниками «товариськість» та «соціальна автономність» ($0,403$: прямий помірний зв'язок); «неприйняття індивідуальності іншої людини» та «логічне мислення» ($-0,355$: зворотний помірний зв'язок). Це дає змогу стверджувати, що комунікативна поведінка вибудовується завдяки різним системам взаємозв'язку між її компонентами [432].

Отже, найменшими структурними характеристиками комунікативної поведінки виступають комунікативний вчинок та комунікативний акт (акція, інтеракція).

Комунікативний вчинок орієнтований на культурні та моральні цінності суспільства як підґрунтя для встановлення соціальних зв'язків. Він формує межі спільності, комунікативності та відкритості [282, с.97]. Дослідниця у сфері лінгвістики О.В. Дзикович комунікативний вчинок ототожнює із соціальним перформативом – висловлюванням, типом повідомлення, в основі якого лежить соціально значима дія («зобов'язуюсь вчитися на відмінно», «гарантую свою підтримку») [193].

На відміну від вчинку класичний комунікативний акт передбачає обмін мовними діями у межах комунікативної взаємодії учасників спілкування (за Н.Г. Нестеровою [278]).

На сьогодні у психологічних дослідженнях комунікативний акт розглядається як інтеракція, яка відбувається у певному місці на пересіченні осей простору і часу між адресантом і адресатом як носіями неповторних психосоціокогнітивних рис (Ф.С. Бацевич, Г.В. Горох, В.С. Карпалюк [18; 96]).

На думку О.А. Семенюка комунікативний акт – це концептуально та структурно організований у межах вербального контакту обмін комунікативною діяльністю, в якій предметно-знаковим носієм є дискурс, що опирається на певну ситуацію [379].

Узагальнюючи вищевикладене, можна констатувати, що комунікативна поведінка – це активність соціального спрямування, орієнтована на взаємодію між окремими особами або угрупованнями, що реалізується у міжособистісних зв'язках, обміні інформацією, досвідом та взаємному впливові. У дослідженнях вчених вона описується мовленнєвими (вербальна та невербальна комунікація), статусно-рольовими (комунікативний модус) та компетентісними (рівень комунікативної майстерності) характеристиками комунікантів.

Найменшими структурними компонентами комунікативної поведінки є комунікативний вчинок та комунікативний акт (акція, інтеракція). З позиції нашого дослідження комунікативний вчинок – це соціально мотивований акт поведінки, орієнтований на культурні та моральні цінності суспільства. Комунікативний акт є інтеракцією між адресантом і адресатом, спрямованою на реалізацію комунікативних завдань та представлена у вигляді цілеспрямованої завершеної дії.

Окрім психологічних категорій «комунікативної взаємодії» та «комунікативної поведінки» у наукових розвідках, що досліджують комунікацію, описано категорію комунікативної діяльності. Термінологію «комунікативна діяльність», «комунікативний процес» часто використовують у вітчизняних та російських дослідженнях (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, М.С. Каган, А.Б. Коваленко, М.Н. Корнєв, О.О. Леонтєв М.І. Лісіна, С. Ніколаєнко та ін.) і схиляються до того, що комунікація (або спілкування як її складова) виступають діяльністю, різновидом діяльності або її процесом.

У наукових дослідженнях вченими комунікацію описано як: комунікативну діяльність (М.І. Лісіна [234]); практичну діяльність, основою якої є контакти між людьми з метою передачі інформації за допомогою системи знаків (М.С. Каган [160, с. 84]); один із видів діяльності поряд із пізнавальною та трудовою (Б.Г. Ананьєв); різновид людської діяльності, який сприяє задоволенню матеріальних і духовних потреб людей (В.М. Соковнін [402, с. 63]); мовленнєву активність, яка має характерну для людської діяльності структуру, включаючи етапи орієнтування, планування, виконання та контролю (О.М. Леонт'єв [231]); цілеспрямований і мотивований процес, який забезпечує взаємодію у колективній діяльності (О.О. Леонт'єв [230]); комунікативну діяльність, яка характеризується інтенціональністю, результативністю, нормативністю та здійснюється у формі мовної комунікації (С. Ніколаєнко [281]); той бік людської діяльності, який вказує на зв'язок людей під час спільного виконання завдань (М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко) [200, с.58];

Теоретичний аналіз наукових джерел свідчить, що більшість дослідників розглядають комунікацію як комунікативну діяльність. Однак, слід зазначити, що в психології діяльність – це вид активності, що має самостійний сенс і мету. Проте, в багатьох випадках комунікація постає не метою діяльності, а засобом її забезпечення. Наприклад, щоб виконати математичну задачу, слід скористатись мовленням для аналізування умови задачі. Тобто, у цьому випадку метою діяльності є розв'язання математичної задачі, а її засобом – мовленнєва комунікація. У цьому випадку термін «комунікативна діяльність» не буде доцільним. Водночас, є багато ситуацій, де він буде доречним, а саме: а) комунікація як навчання (мета – навчитись спілкуватись); б) комунікація як процес соціалізації (мета – набуття комунікативних навичок з метою соціальної адаптації у суспільстві або конкретній групі); в) ділова комунікація (мета – набуття знань, вмінь та навиків ділової взаємодії); г) комунікація як ораторське мистецтво (мета – формування комунікативної майстерності) та ін.

Основними структурними компонентами комунікативної діяльності є: її предмет, потреба в спілкуванні, комунікативні мотиви, комунікативні дії, комунікативні завдання, засоби та продукт спілкування. При цьому комунікативна

діяльність будується як система «сполучених актів», в якій необхідно розрізняти позиції суб'єкта-ініціатора й суб'єкта-партнера [200]).

Отже, комунікативною діяльністю можна вважати таку активність, яка має самостійну комунікативну мету (наприклад, формування комунікативних знань, комунікативної майстерності) та містить усі ознаки діяльності (цілепокладання, процесуальність та ін.).

Кожна психологічна категорія включає самостійні одиниці різного рівня. Стосовно комунікативної діяльності такими структурними компонентами виступають процес та дія. Прикладами вказаного диференціювання можна назвати такий рівневий розподіл (від більшого до меншого): 1) активне соціально-психологічне навчання як діяльність; 2) формування навиків мовленнєвої комунікації як процес; 3) аналіз деструктивних мовленнєвих повідомлень як дія.

Тож бачимо, що структурними одиницями комунікативної діяльності виступають: комунікативний процес у якості структурно-компонентного підрозділу діяльності, та комунікативна дія, яка є найменшою неподільною одиницею комунікативної діяльності.

Більш детальний аналіз процесуального аспекту комунікації здійснює Е. Josse. На її думку комунікація є подвійним процесом, який, з одного боку, передбачає хід інформування, розуміння, включення почуттів учасників спілкування, а з іншого – їхні форми реагування. Вона стверджує, що під час комунікації процесуальний зв'язок здійснюється від одного суб'єкта до іншого і на основі цього зв'язку відбувається доставка повідомлень [529].

Комунікативний процес у психології пояснюють по-різному. Його описують як динамічну зміну етапів формування, передавання, отримання і використання інформації в обох напрямках комунікативного обміну, сукупність видів діяльності в їх циклічній послідовності [461; 463]; систему сполучених актів [239]; послідовну зміну моніторингу, креативу та деліверингу як фаз впливу на комунікативний простір [423]; обмін інформацією з метою забезпечення результативності спілкування [105, с.3].

Аналізуючи характеристики комунікативного процесу Е.І. Гаріфулліна описує його як складне явище, що охоплює соціальний контекст, процеси виробництва й опрацювання повідомлень. Соціальний контекст дає уявлення про учасників комунікації, їхні особистісні та соціальні характеристики, особливості поведінки в умовах певної культури та інші аспекти соціальної ситуації. Процеси виробництва повідомлень описують мовленнєвий аспект комунікативної діяльності, здатність грамотно і стилістично правильно будувати висловлювання та змістовно наповнювати їх. Процеси сприймання повідомлень окреслюють її когнітивний аспект: вміння аналізувати звернене мовлення та когнітивно опрацьовувати інформацію [82, с.47].

Площина послідовного цілемотиваційного аналізу комунікативного процесу включає кілька фаз комунікативної взаємодії, неодноразово описаних у науковій літературі.

Першу, мотиваційну, визначено спонуканнями, які зумовлюють комунікативну активність та спрямовують її у потрібне русло. Комунікація завжди є полімотивованою і представлена потребами, мотивами, інтересами, установками. Серед потреб виділяють прагнення бути індивідуальністю, необхідність у престижі, домінуванні, заступництві, турботі про іншу людину, допомозі [202], мотивація представлена мотивами співпраці, самореалізації, самоствердження, афіліації [216].

Друга, орієнтувальна фаза позначає орієнтувальну основу дій (термін введений П.Я. Гальперіним). Це система уявлень про мету, план та засоби розгортання комунікативної діяльності. Основними завданнями орієнтувального етапу є такі: а) дослідження умов комунікативної ситуації; б) аналіз мотивів співрозмовників; в) установлення актуальності елементів ситуації і відношень між цими елементами; г) побудова плану дій.

Третя, змістовно-операційна (виконавча, процесуальна) фаза, вимагає чіткої, систематизованої системи комунікативних знань, розвиненості умінь та навичок. Необхідною для її перебігу є сформованість засобів комунікативної діяльності.

Четверта, результативно-оцінювальна, передбачає досягнення комунікативної мети, включає оцінку, самооцінку комунікативних дій та корекцію комунікативних дій.

Дослідники Л.Я. Сухотерін, І.В. Юдінцев представляють структуру комунікативного процесу у вигляді лінійної схеми: $M \rightarrow C \rightarrow D$, де M – моніторинг; C – креатив; D – деліверинг. У цій системі 1-а фаза: моніторинг (M), англ. «to monitor» – перевіряти, контролювати) – спостереження за комунікативною поведінкою (окремих людей, груп) та відстеження їх диференційних тенденцій; 2-а фаза: креатив (C), англ. «to create» – створювати) – управління комунікативними процесами з можливістю впливу на співрозмовників та ситуацію; 3-я фаза: деліверинг (D), англ. «to deliver» – доставляти, доносити) – отримання зворотного зв'язку в системі комунікативної діяльності [419].

Українські дослідники О.А. Семенюк, В.Ю. Паращук зазначають, що комунікативний процес, як найбільш загальне поняття теорії комунікації, актуалізується у вигляді комунікативних дій [379, с.23]. Прикладами таких дій є привітання, інформаційне повідомлення, подяка, прохання, відмова, вибачення, комплімент.

За Б.Ф. Ломовим, М.Ю. Олешковим процес комунікативної діяльності будується як «система сполучених дій» [238]. Кожна така дія – це взаємозв'язок двох суб'єктів, двох, наділених здатністю до ініціативного спілкування, людей [238; 288]. Тож, бачимо, що в наукових дослідженнях комунікативна дія виступає найменшою складовою комунікативної діяльності, яка у неподільному вигляді представляє всі характеристики цілісної структури.

Отже, теоретичний аналіз усіх вищеописаних компонентів психологічної структури комунікації дає підстави для таких висновків.

З точки зору нашого дослідження комунікація постає взаємообумовленою соціальною активністю, у якій співрозмовники через спеціальні канали зв'язку здійснюють обмін інформацією (пізнавального, емоційного чи ін. характеру) та беруть участь у комунікативній взаємодії. Найважливішими ознаками комунікації

є наявність інформації, комунікативного зв'язку та комунікативної взаємодії як засобу реалізації цього зв'язку.

За результатами проведеного теоретичного аналізу структуру комунікації представлено на рисунку 1.2.1:

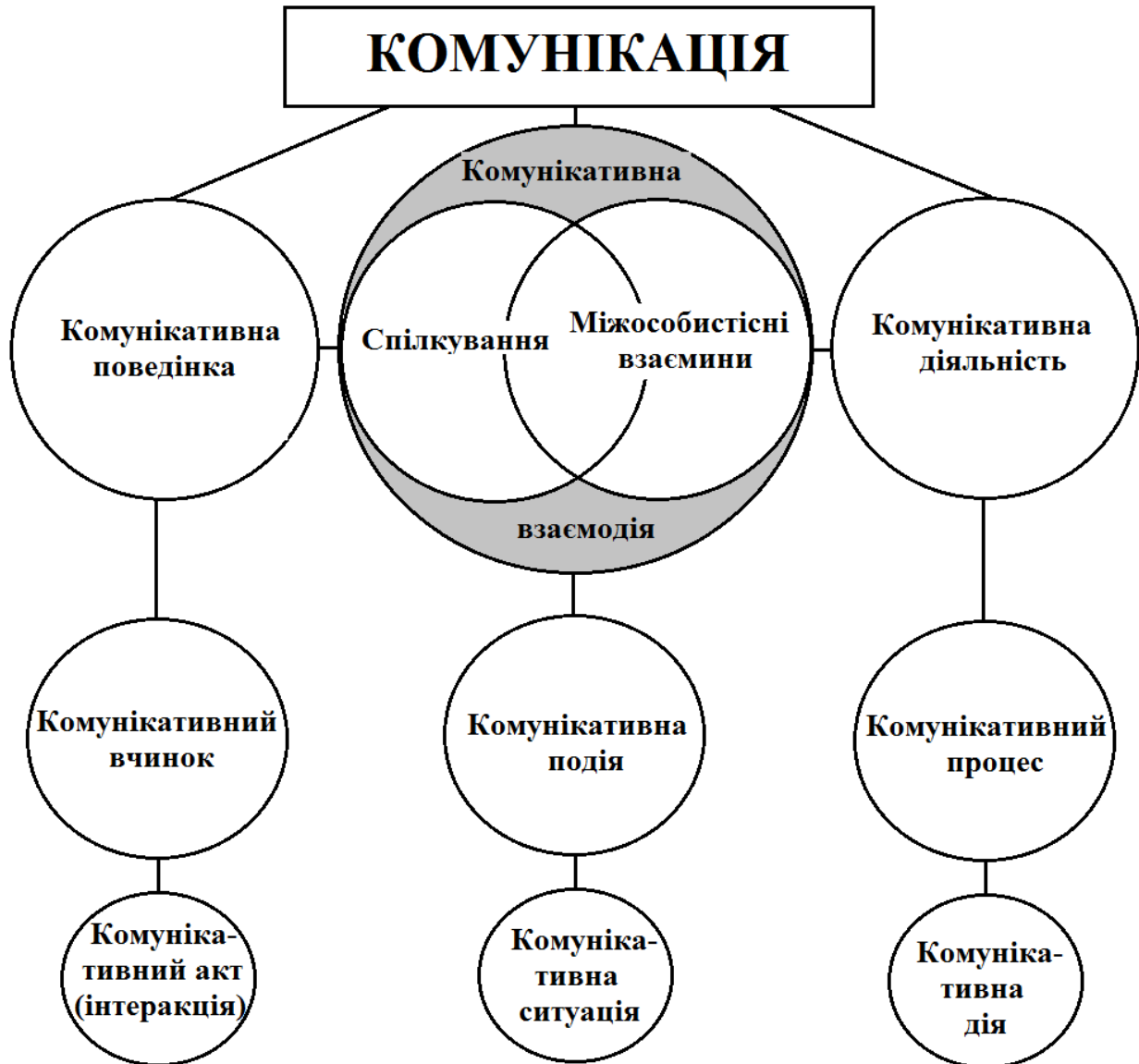


Рис. 1.2.1 Структура міжособистісної комунікації

Комунікативна взаємодія як складова комунікації має дві основні форми: спілкування, під час якого здійснюється обмін інформацією та формується інформаційна обізнаність, та міжособистісні взаємини, які характеризують емоційно-оцінні ставлення. Структурний аналіз комунікативної взаємодії дозволяє виокремити її найменші структурні елементи: а) комунікативну подію – цілісний комунікативний епізод, реалізований факт комунікації, який передбачає

інтерактивний та інформаційний взаємообмін та обмежений конкретними просторово-часовими характеристиками, б) комунікативну ситуацію – взаємопов'язаний комплекс зовнішніх та внутрішніх чинників (умов ситуації), реалізованих у конкретному комунікативному акті і представлених у комунікативній поведінці її учасників.

У межах комунікації виокремлено комунікативну поведінку та комунікативну діяльність. Комунікативна поведінка – це поведінкова активність соціального характеру, спрямована на взаємодію між окремими особами. Найменшими її структурними характеристиками є комунікативний вчинок та комунікативний акт (акція, інтеракція). Структурними одиницями комунікативної діяльності виступають комунікативний процес та комунікативна дія.

Проведений структурний аналіз інтегрує найважливіші показники комунікації, формування яких є необхідною умовою становлення у дітей окремих комунікативних якостей та комунікативного розвитку в цілому.

1.3. Проблема психологічного регулювання у наукових дослідженнях

Однією з найбільш значимих функцій психіки є регулятивна, яка полягає у забезпеченні поведінки в умовах взаємодії з довкіллям. Вона реалізується за рахунок активного відображення об'єктивної дійсності, ініціювання та організації активності людини, зосередженості на необхідних змінах та спрямуванні її психічних якостей на досягнення мети.

Дослідники Л.І. Казміренко, О.І. Кудерміна, О.Є. Мойсєєва вважають психіку регулятором комунікативної поведінки в умовах орієнтування у динамічному соціальному середовищі. Вміння регулювати свою поведінку дає змогу поліпшити ефективність комунікації, уникнувши різноманітних напружених та стресогенних ситуацій. Процес психічного регулювання здійснюється поетапно з опорою на психічні властивості, якими виступають темперамент, характер, здібності. Описані властивості є внутрішніми чинниками, які беруть участь у відображенні та

перетворенні довкілля. Окрім того, задіюються зовнішні комунікативні стимули, які формують мотиваційну основу психічного регулювання [163].

Основні положення регулятивної ролі психічного відображення вперше викладено у працях М.Холла (1833) та Й.М. Сеченова (1863), котрі розробили рефлекторну теорію та описали механізми рефлекторної діяльності. На їхню думку всі психічні акти, у тому числі свідомі довільні рухи, розвиваються шляхом рефлексу. М. Холл мав на увазі автоматичну реакцію організму на подразник, який збуджує аферентний нерв [522], Й.М. Сеченов – відображені рухи, які складаються із збудження, активації мозкового центру та відображеної реакції. Пусковими сигналами цього розвитку виступають відчуття, сприймання, а перші дві третини психічного рефлексу займає думка. Вона суб'єктивно регулює психічну діяльність, спрямовуючи відцентрові імпульси до відповідних органів [383].

На думку Я.О. Лисенко психічне регулювання здійснюється шляхом довільного перетворення актуальних і перспективних функціональних станів, які відповідають за оптимізацію психічних функцій [232].

Дослідники О.А. Чеканська, Ю.П. Данчук розглядають психічне регулювання як багатofункціональний мотиваційно-регулятивний феномен, що забезпечує найвищий рівень регуляції особистості і характеризується усвідомленістю, довільністю та зваженим прийняттям рішень [458].

Акцентування уваги на довільному характері комунікації представлено в дослідженнях Ю.В. Серьогіна. З його точки зору процес психічного регулювання описується системно організованими регулятивними механізмами, які уможливають осмислене керівництво процесом досягнення комунікативних цілей [382, с.364].

Виходячи з позицій нашого дослідження, психічне регулювання комунікації описується нами як механізм формування комунікативних дій, який забезпечує організаційну структуру взаємодії та її динамічні аспекти, представлені послідовністю станів, процесів, системою управління та цілемотиваційними характеристиками спілкування. Цей процес визначається метою та завданнями

управління, його етапами та компонентами, принципами і методами, формами й інструментарієм, організаційною структурою та функціями.

Проблема психічного регулювання не може бути осмислена без глибокого розуміння її функціонально-рольового призначення. Розгляд цього питання пов'язаний з виокремленням та характеристикою функцій психічного регулювання, окреслених тією роллю, яку виконують різні елементи психічної системи у складній ієрархічній організації.

Стосовно ситуацій комунікативної взаємодії автори виділяють цілу низку позицій, які реалізуються як функціонально-рольові аспекти психічного регулювання.

Однією з первинних його функцій є забезпечення **психологічної готовності** до комунікативних дій Р.Т. Сімко вважає психологічною готовністю сукупність якостей і властивостей особистості, які зумовлюють стан мобілізованості психіки, налаштування на активні, рішучі та доцільні дії у складних умовах [390, с.783]. Н.В. Проворотова додає, що важливими для готовності як функції психічного регулювання є мотиви, знання, уміння та навички, які забезпечують успішну взаємодію та ефективність діяльності в цілому. Вона акцентує увагу на сформованості комунікативних, організаторських здібностей та загальної комунікативної культури [338].

Про установку, яка проявляється у мобілізації активності перед початком комунікативної діяльності, говорить Я.М. Драб. На його думку активаційні процеси та установка забезпечують психологічну готовність шляхом переходу на інший, оптимальний і більш потужний для комунікативної діяльності рівень регулювання [122, с.153–158].

Активізацію психічних процесів, необхідних для здійснення комунікації, можна віднести до найбільш загальних функцій психічного регулювання. Дослідники О.І. Проскурняк, О.О. Резван, Г.І. Коберник [341, с. 54; 352, с.149], [183, с.89] зазначають, що комунікативна активність виявляється в актуалізації комунікативної мотивації, особистих ресурсів, комунікативних дій та загальному регулюванні комунікативної поведінки. Важливе значення вони надають

особистісним резервам, які полягають в акумуляції енергетичного потенціалу на подолання бар'єрів спілкування та забезпечують неконфліктну взаємодію. Не остання роль відводиться й культурі міжособистісного спілкування як системі моральних поглядів, норм, оцінок, що регулюють поведінку людей.

Як один з компонентів активізації психічних процесів дослідник Г.І. Коберник описує комунікативну активність. Він визначає її як системну якість особистості, що формує прагнення впорядковувати взаємини з довкіллям, проявляти турботу, допомагати та підтримувати інших. На її основі здійснюється регулювання взаємин з позиції емоційних ставлень, соціальних орієнтацій, організаційно-комунікативних умінь і навичок [183, с.90].

Окрім загальних функцій психічного регулювання, якими визначено психологічну готовність до комунікативних дій та активізацію комунікації, важливою його функціонально-рольовою характеристикою є пізнання законів суспільства та соціального розвитку. Воно забезпечується шляхом впорядкування інформації, набуття знань та досвіду. Важливим когнітивним фактором стає зацікавленість у пізнанні своїх однолітків і використання отриманого досвіду в міжособистісній взаємодії. У цьому контексті комунікація виступає необхідною умовою і засобом створення знання. За її допомогою підлітки отримують необхідну інформацію про те, як поводити себе у суспільстві, як ефективно будувати взаємини, як використовувати комунікацію для покращення умов своєї життєдіяльності.

Аналізуючи інформаційний обмін як одну з функцій психічного регулювання Н.В. Басов розглядає породження знання як процес формування інформаційних мереж та осмислює його як винятково колективний, відтворений в інтеракції, контекстуально зумовлений феномен [187,с.72]. Дослідник О.В. Дзикович додає, що комунікація відіграє роль посередника в обміні знаннями та інформацією, а психологічне регулювання виступає цільовим ресурсом інформаційного обміну [193, с.15].

Особливий інтерес цільове спрямування комунікації представляє у межах цілемотиваційного компоненту взаємодії. Співрозмовники спрямовують свої зусилля на досягнення поставленої мети, регулюючи алгоритм перетворення образу

предмета дії у реальну матеріальну конструкцію [247]. Психологічне регулювання у цьому контексті представляє собою низку організаційних моментів (аналіз умов, планування, програмування, визначення пріоритетних і другорядних цілей, контроль за реалізацією завдань та досягненням результату), які виступають регуляторами комунікативної взаємодії щодо цільового досягнення конкретної мети. Це характеризує цілемотиваційний механізм як функцію психічного регулювання.

Не менш важливим функціонально-рольовим фактором виступає *інтерактивна функція*, яка відповідає за контроль і розподіл рольових позицій у комунікативній взаємодії. Як функцію психічного регулювання її досліджують Г. Блумер, Ю.В. Косенко, М. Koutsombogera, С. Vogel.

Дослідниця Ю.В. Косенко стверджує, що організація інтеракцій передбачає впорядкування взаємного впливу, згідно якого спрацьовує ідея двобічного регулювання у межах взаємодії [204]. На основі цієї концепції науковцями М. Koutsombogera, С. Vogel виділено сильні величини, які регулюють виразність детермінант інтеракції з одного та іншого боку: це різниця у внесках, рівнях домінування, рисах особистості, визначення задоволеності. Учасники спілкування намагаються реагувати на ці величини для оцінювання участі кожного з комунікантів [532]. З точки зору Г. Блумера інтеракція полягає в тому, що комуніканти інтерпретують дії один одного, а не просто реагують на них. Їх оцінка та реакції ґрунтуються на символічному значенні, яке вони надають елементам комунікативної взаємодії [33, с. 173].

Важливою у контексті комунікативної взаємодії визначено адаптивну функцію психічного регулювання, на яку вказують Н.В Богдановська, А.М. Бондаренко, Ю.П. Горго, А.І. Кавалеров, М.В. Маліков. Адаптивні механізми виступають як необхідні чинники психічного регулювання, які уможливають комунікацію у різних формах: активній як здатності впливати на середовище, та пасивній – пристосуванні до наявних норм [159; 161]. Активну форму визначають особистісні та індивідуально-психологічні детермінанти, які зумовлюють формування нових адаптаційних властивостей, таких як надійність, комунікативна освіченість та компетентність, ефективність діяльності та стійкість до впливу екстремальних

факторів [94]. Пасивну – здатність пристосовуватись до наявних норм та правил комунікативної взаємодії [479].

У своєму дослідженні адаптивної функції психічного регулювання ми виходимо із розуміння її ролі та призначення у межах комунікативних систем. Оскільки ці системи мають змінний характер, то потребують варіативності регулятивних функцій, що вимагає як активного, так пасивного пристосування до мінливих умов комунікації.

Наведені положення покладено в основу виокремлення основних функцій психічного регулювання. Відтак, на основі аналізу наукових джерел нами з'ясовано, що регулятивна функція психіки реалізується:

- як мобілізаційна – у станах психологічної готовності до виконання психічних, у тому числі комунікативних дій;
- як динамічно-активаційна – у забезпеченні необхідного рівня активності й активації резервних можливостей під час спілкування та міжособистісних взаємин;
- як гносеологічна – в опрацюванні та впорядкуванні отриманої інформації, знань, досвіду, осмисленні варіативності способів комунікативної поведінки;
- як цілемотиваційна – у спрямуванні психічних зусиль на досягнення поставленої мети;
- як інтерактивна – у впорядкуванні й організації спільної комунікативної діяльності та міжособистісних взаємин;
- як адаптивна – у формуванні адаптаційних властивостей, що визначають стійкість до впливу екстремальних факторів.

Виокремлення цих функцій уможливило більш спрямовано проаналізувати особливості здійснення психічного регулювання у ситуаціях комунікативної взаємодії. Розуміння його сутності неможливе без визначення його чинників та особистісних характеристик.

Ефективність психологічного регулювання комунікації залежить від багатьох чинників. Одними з них є особистісні характеристики, які визначають успішність комунікативних дій у різних ситуаціях спілкування. Найбільш важливими вважають організаторські вміння, комунікативні якості, товарицькість, соціальну

референтність як відчуття своєї значущості для оточуючих, конфліктність, стресостійкість, досвід спілкування, морально-етичну вихованість, орієнтованість на вимоги товаришів та друзів, самооцінку особистості. Всі вони формують комунікативний потенціал як системну регулятивну властивість, яка полягає у здатності здійснювати психологічну регуляцію у ситуаціях спілкування [326, с. 142].

Дослідниця Я.В. Крушельницька стверджує, що регулятивна функція забезпечується спрямованістю, вибірковістю та чіткістю психічних процесів. Спрямованість задає орієнтири для зовнішніх дій та поведінкових реакцій, що виходять із встановлених для себе правил. Вибірковість стосується пізнавальних процесів, які регулюють та контролюють процедуру отримання, вироблення й оновлення необхідних знань. Чіткість забезпечується злагодженими психомоторними діями [213, с.18].

Аналіз описаних чинників уможливорює описати структуру та виокремити змістові характеристики психічного регулювання комунікації.

З точки зору Л.І. Прохоренко цей процес представлений мотиваційно-енергетичними, динамічними та змістовими характеристиками комунікації, які уможливають формування конструктивного обміну для досягнення спільних цілей. Мотиваційно-енергетичні описуються в науковій літературі установкою, готовністю до комунікативної взаємодії, схильністю діяти згідно власних переконань і принципів. Динамічні передбачають контроль за своєю поведінкою, емоціями та думками для досягнення довгострокових цілей. Змістові відображають смисли та позиції суб'єктів комунікативної взаємодії [344].

На основі структурного аналізу Я.О. Плікуса основними складовими психічного регулювання визначено чотири диспозиції: а) рефлексію психічних станів; б) усвідомлений образ цих станів; в) потенційне стимулювання до майбутніх дій; г) використання регулятивних засобів у процесі комунікативної взаємодії. Рефлексія як компонент психічного регулювання полягає у здатності до самовідображення психічних станів та управління ними. Усвідомлений образ психічних станів описується вмінням осмислювати бажані та наявні емоції в умовах комунікативної взаємодії. Потенційне стимулювання до майбутніх дій

характеризується спроможністю актуалізувати необхідні потреби, бажання, інтереси, мотиви та інші стимули поведінки, які відповідають актуальній комунікативній ситуації. Використання регулятивних засобів спрямоване на виховання самостійної світоглядної позиції, створенні ефективних умов для ухвалення рішення, а також осмисленні стратегії відступу у випадку виникнення несприятливих умов [326, с. 142].

Спроби інтегрувати в ієрархічну структуру фактори, пов'язані з комунікативними навичками, були зроблені японськими дослідниками М. Фудзімото, І. Дайбо. Класифікуючи їх, вони отримали шість категорій: самоконтроль, виразність, здатність до розкодування інформації, самоствердження, прийняття інших та коригування стосунків. Ці шість категорій вони теоретично розподілили на базові навички та навички міжособистісного спілкування, а також систему висловлювань, систему реакцій та систему управління. Їхня модель ENDCORE, яка складається з 24 пунктів, інтегрує різні фактори комунікативних навичок в ієрархічну структуру, яка передбачає чотири типи підпорядкованих концепцій для кожної навички [516, с. 347].

Вчені Ю.М. Акімова, Н.Ю. Волянчук, Г.В. Ложкін розглядають психічне регулювання як інтегративну системну функцію, яка об'єднує процеси цілепокладання, планування, антиципації, прогнозування, прийняття рішень, самоконтролю. Всі вони формують структуру психічного регулювання [2; 70].

Відтак, першим його компонентом є цілепокладання, які вчені вважають основоположною частиною психічного регулювання. Ю.М. Акімова вважає, що воно опирається на такі основні закони як об'єктивну і суб'єктивну визначеність мети, реалістичність, досяжність, узгодженість, верифікованість цілей [2, с.176].

Наступним компонентом психічного регулювання, який визначає стратегію майбутньої комунікативної поведінки, є планування. На думку І.О. Кулініча – це стратегічний інструмент, який передбачає набір послідових дій і рішень щодо визначення алгоритму досягнення своїх цілей [222].

Ще одним компонентом психічного регулювання як інтегративної системної функції є антиципація. Розгляд питання антиципації пов'язаний з кількома

важливими моментами: провіщенням, передбаченням, ймовірністю, очікуванням комунікативних подій, які виступають у ролі психологічних категорій, що формують готовність до комунікації. На їх основі здійснюється суб'єктивне оцінювання того, як конкретна поведінка призводить до очікуваного результату [70].

Видовим щодо антиципації є поняття прогнозування [361, с.40]. У структурі психічного регулювання воно може охоплювати площину від передбачення елементарних сенсорно-перцептивних актів до усвідомлення наслідків складних особистісних вчинків з ретельним вивченням індивідуальної історії становлення особистості [249].

Прийняття рішень, на думку О.О. Тополенко, є наступним компонентом психічного регулювання. Воно включає етапи підготовки, пошуку та вибору альтернатив, реалізації. На рішення можуть впливати об'єктивні та суб'єктивні чинники; воно залежить від персональних якостей керівника та відсутності типових помилок на зразок хибного пізнання проблеми [434].

Аналізуючи психологічні особливості прийняття життєвих рішень Л.В. Помиткіна відзначає необхідність формування психологічної готовності до цієї стратегічної дії. Вона має детермінуватись сформованістю операційних та емоційно-пізнавальних аспектів, представлених знаннями, поглядами, переконаннями, судженнями, емоційним ставленням до світу, обґрунтованістю прийнятих рішень, ціннісно-мотиваційними характеристиками, осмисленням власної цінності, бажанням вдосконалити власну життєву позицію. Готовність до прийняття рішень визначає успішність комунікативної взаємодії [332, с.299].

Останнім компонентом і завершальним етапом психічного регулювання є самоконтроль. Він забезпечує ефективність комунікативної поведінки шляхом активації психологічних механізмів відповідно до наявної ціннісно-нормативної системи. Цю систему описано нормативними образами бажаного та реального, які впливають на оцінку, та вольовими аспектами, які визначають здатність до свідомого регулювання [131].

Аналізуючи особливості комунікативних вмінь та навиків у школярів, І.О. Ємельянова пропонує свою схему послідовності регулювання та реалізації ними

акту комунікації: а) усвідомлення зовнішніх умов ситуації (прагнення говорити про свої наміри, розуміти специфіку спілкування зі знайомою і незнайомою людиною, орієнтуватися в комунікативній ситуації); б) планування комунікативного акту (здатність знаходити інформацію, що цікавить партнера, планувати хід спілкування, обґрунтовувати доцільність своїх пропозицій, визначати порядок і раціональні способи виконання комунікативних дій); в) вибір вербальних і невербальних засобів відповідно до комунікативної ситуації (вміння привернути увагу співрозмовника до себе, вживати слова ввічливості, емоційно висловлювати думки, використовуючи жести та міміку); г) управління процесом спілкування (майстерність розкривати основну думку, підпорядковувати їй своє висловлювання; користуватися прийомами досягнення розуміння: уточнити, задати питання; узгоджувати дії, думки з потребами партнерів і коригувати їх); д) оцінювання результатів спілкування і відповідна зміна комунікативної та мовної поведінки (здатність чути партнера, адекватно розуміти сенс його висловлювань і діяти відповідно до них, помітити зміну стану партнера й оцінити його емоційну поведінку) [130, с.88].

На сьогодні особливої актуальності набуває вивчення питань, пов'язаних із розкриттям окремих особистісних аспектів психічного регулювання. На основі аналізу наукових досліджень з'ясовано, що ці аспекти пов'язані з психофізіологічними, нейропсихологічними, інтелектуальними, емоційними та вольовими характеристиками особистості. Всі вони певною мірою забезпечують процес регулювання комунікації.

Загальновідомо, що базовим рівнем психічного регулювання є психофізіологічний. Він функціонує на рівні нейронів, структур мозку та інтеграційних загально мозкових процесів організації поведінки. Різні його властивості мають власні нейрофізіологічні механізми забезпечення, пов'язані з індивідуальними особливостями управління інформацією. Для психофізіологічного регулювання цілеспрямованої діяльності важливе значення має зворотний зв'язок, який використовується для корекції функціонального стану. Він дає змогу оцінити адаптаційні можливості, контролювати, прогнозувати і, за необхідності, коригувати функціональний стан організму людини [25; 138; 157; 208; 498].

У психологічних дослідженнях С.П. Івашева, А.О. Прохорова, І.О. Чигринової [152; 342; 462] детально проаналізовано інтелектуальні аспекти комунікації. Науковці єдині в думці, що *найвищим рівнем регулювання є інтелектуальне*. Таке регулювання проявляється в процесах свідомого осмисленого раціонального формування готовності до дій й описує особистісний рівень довільної поведінки, який характеризується усвідомленістю, навмисністю, самостійністю у прийнятті рішень, прагненні аналізувати комунікативні проблеми та виправляти помилки.

Інтелектуальне регулювання спрямоване на вдосконалення комунікативної діяльності та поведінки суб'єкта, а в кінцевому підсумку – на зміну його особистості. Воно відбувається із залученням соціального інтелекту, який вчені характеризують як особливу здатність прогнозувати поведінку людей (Г. Олпорт), забезпечувати адаптацію до умов міжособистісних взаємодій (Г. Айзенк), використовувати змістові, операційні та оцінювальні інтелектуальні здібності для аналізу поведінкової інформації (Дж. Гілфорд) [523].

Окрім інтелектуального психологи (Г.М. Андрєєва, Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига, О.М. Собченко) розглядають *емоційне регулювання*, яке проявляється у чуттєвому відображенні дійсності. Вони вказують на те, що цей різновид регулювання функціонує у сьогочасному часовому проміжку й описується категорією «тут і тепер». Оцінка комунікативних подій відбувається під впливом почуттів, і не завжди такі почуття контролюються свідомістю. Тому видовим стосовно емоційного вважають імпульсивне регулювання, яке виражається у безпосередніх нерегульованих вчинках, що здійснюються на основі мимовільних потягів, афектів та інших імпульсивних станів [8; 156; 245; 283; 310; 401; 500; 583].

За останні роки збільшилася кількість наукових досліджень і публікацій, щодо питань *вольового регулювання комунікації* – воно визначено ще одним різновидом психічного. Вольове регулювання характеризується високим рівнем довільної поведінки, спрямованої на зміну особистості й полягає у спрямуванні власної активності на досягнення близьких та далеких цілей. При усвідомленні мети здійснюється свідомий вибір необхідних дій за допомогою довільного регулювання, яке вимагає напруги розумових сил. За умови відсутності необхідних способів дій

виникає напруга, що змушує суб'єкта здійснювати пошук рішення і породжує спонукання до комунікативної діяльності. Одним із центральних завдань вольового регулювання є формування навиків свідомої довільної поведінки, а головною його ознакою є способи досягнення цієї поведінки.

Аналіз вольового регулювання у межах комунікативної взаємодії здійснює А.Е. Туровська. Вона розподіляє його на окремі блоки і значну увагу приділяє потребово-інсталяційному та операційно-технічному блокам, функціонування яких пов'язано із спеціалізованими діями цілепокладання, вибору стратегії, самоінструктування [438].

Окрім видових у науковій літературі виділяють рівневі характеристики, пов'язані з підвищенням складності комунікативних дій. Одним із базових і, відповідно, найнижчих рівнів регуляції є нейрогуморальний. Він забезпечує широкий спектр адаптаційних реакцій (від субклітинних до поведінкових) та реалізується шляхом еферентної іннервації виконавчих органів [269].

Дослідниця у галузі нейрофізіології Н.П. Бехтерева стверджує, що нейрогуморальну регуляцію контролюють жорсткі (фіксовані) та гнучкі (нефіксовані) механізми. Жорсткі, такі як дихання, скорочення серця, приводять у дію генетичні програми. Гнучкі механізми відповідають за виконання поточних завдань і забезпечуються тимчасовим формуванням необхідних нейронних ансамблів, що функціонують за принципом домінанти [27].

Польські науковці М. Jarumowicz, O.R. Krzysztof виділяють три основні рівні регуляторних процесів: 1) фізико-хімічні (гуморальна регуляція, електричні потенціали мозку); 2) фізіологічні (травлення, дихання); 3) психічні (найвищі рівні організації поведінки). На психічному рівні регулятивний процес відбувається на основі значень та сигналів подразника (наприклад, ми зупиняємось на червоне світло світлофора, або за командою «стоп»). Психічне регулювання класично обумовлене ментальними процесами, які складаються із системи значень подразника та процедури його опрацювання. Чим вищим є інтелектуальний рівень, тим складніші процедури опрацювання [497].

Відомий український вчений С.Д.Максименко виділяє регулювання, яке діє на рівні моторних функцій. До нього академік відносить енергетичне як породження протидії, інформаційне як результат залучення необхідних програм, біодинамічне як доступний для реєстрації процес виконання дії [247].

Дослідники R.M. Ryan & E.L Deci досліджують психічне регулювання на основі мотиваційних потреб у самовизначенні та особистісній ефективності. Вони виділяють 5 рівнів регулювання, починаючи від найнижчого до найвищого: 1 рівень – відсутність мотивації до діяльності – діти не мають наміру діяти, не виконують жодних дій, не демонструють позитивної динаміки; 2 рівень – зовнішнє регулювання – причини поведінки сприймаються як зовнішні; підлітки вживають заходів для задоволення зовнішніх вимог або отримання зовнішніх винагород (механізм винагород та покарань); їхні дії є контрольованими ззовні, характерна відсутність зв'язку між собою та завданням (поведінкові концепції); 3 рівень – інтроєктивне регулювання поведінки – зовнішня мотивація, яка певною мірою інтеріоризується: діти приміряють на себе якості інших людей, представляючи їх своїми власними; 4 рівень – регулювання, що базується на ідентифікації – мотивація ще кваліфікується як зовнішня, втім підвищується рівень інтернальності; діти ототожнюють, уподібнюють себе до суб'єктів, які є для них значимими у спілкуванні, і свою поведінку будують з урахуванням їх комунікативних дій; 5 рівень – регулювання за принципом інтеграції – це поведінка, заснована на потребах, мотивах, цінностях, які асимілюються із власним «Я», регулювання набуває найвищого рівня і досягає самовизначення [568].

З точки зору І.В. Петренко виокремлено такі рівні розвитку: а) імпульсивне регулювання, яке за своєю природою є рефлексорним; б) довільне, яке залежить від самоусвідомлення власних потреб і вміння регулювати свою активність за допомогою мовленнєвого опосередкування; в) вольове, яке забезпечує особистісний рівень регулювання шляхом свідомого спонукання до дії через зміну її сенсу [315].

У дослідженнях Л.В Тарабакіної виділено три рівні регулювання, які в певних умовах онтогенетичного розвитку можуть виступати як самостійні моделі поведінки: а) ситуативно-орієнтовний рівень необхідний для повноти відображення,

оцінки подій того, що відбувається «тут і тепер»; б) адаптаційно-цільовий рівень обумовлений орієнтацією дій на соціально прийнятні значення і нормативи; в) особистісно-діяльнісний рівень, обумовлений потребою у саморозвитку та зрілим усвідомленням перспектив особистості [420].

Важливість теоретичного та практичного опрацювання проблеми психічного регулювання комунікації зумовлює необхідність виокремлення ефективних методів, засобів та прийомів її подолання.

У цьому контексті особливої ваги набуває дослідження Я.О. Плікус, котра виокремлює кілька способів регулювання психічних станів, серед яких а) правильний вибір моменту для ухвалення рішення та його реалізації; б) ослаблення мотивації; в) підготовка запасної стратегії відступу, яка знижує страх перед несприятливим розвитком подій. Розглядаючи проблему регулювання психічних станів як ієрархічну систему вона описує її через системно-функціональні механізми і підкреслює необхідність цілісного підходу до забезпечення гармонійного функціонування ієрархічних структур. Алгоритмом розвитку психічного регулювання, з її точки зору, є збереження наявного стану; перехід до нового стану, визначеного актуальними умовами; повернення до вихідного стану. Для цього необхідно залучити достатньо енергії, підвищити рівень активації, підвищити функціонування ефекторних каналів, які відреагують мовні, рухові і вісцелярні реакції. З позицій такого підходу психічна регуляція може бути реалізована двома шляхами: 1) попередженням виникнення напружених комунікативних ситуацій; 2) ліквідацією негативних психічних станів [326, с. 142].

У своїй книзі «Психологія емоцій» К.Е. Ізард описує три методи регулювання психічного стану: 1) за допомогою емоцій; 2) на основі когнітивного регулювання; 3) із залученням моторного регулювання. Регулювання за допомогою емоцій передбачає активацію протилежних почуттів, яке здійснюється для переключення уваги та зменшення інтенсивності свого психічного стану. Когнітивне регулювання полягає у використанні пізнавальних процесів, таких як осмислення і мисленневий аналіз, дисонансне порівняння, абстрагування та ін. для встановлення контролю над небажаними емоціями. Моторне регулювання зводиться до залучення рухів тіла, які

допомагають знизити інтенсивність емоційних переживань (наприклад, стискування і розтискування м'язів рук, ритмічне дихання). Автор зазначає, що ефективне психічне регулювання є результатом спільної роботи почуттів, думок і дії, описане в поняттях емоційного, когнітивного та моторного регулювання [153, с. 210].

Серед основних способів психічного регулювання А.О. Прохоров виділяє ті, які більше притаманні жінкам, дівчатам і ті, які використовують чоловіки. Провідними чоловічими способами регулювання визначено: читання (якщо виник стан апатії), прослуховування музики (у випадку смутку, туги), самонавіювання, самозаспокоєння (при зневірі), усамітнення або адиктивні звички (при самотності). У жінок способи психічного регулювання відрізняються, серед основних: плач, сльози як пасивна розрядка (при зневірі, надлишку негативної внутрішньої енергії), прослуховування музики (якщо виникли стани смутку або туги), робота по господарству (при депресії) [342].

Важливе значення у контексті психічного регулювання Л.І. Прохоренко надає практичному оволодінню діями, під час якого відбувається засвоєння їх послідовності, просторової організації, а матеріальна форма виконання переходить у внутрішньомисленневу, що уможливорює досягти необхідного рівня автоматизму. Аналізуючи особливості психолого-педагогічної роботи з розвитку психічного регулювання, з'ясовано що оволодіння будь-якою діяльністю розпочинається з усвідомлення. Авторкою виділяється кілька ланок психічного регулювання, найбільш важливими з яких є а) мета діяльності; б) модель значущих умов; в) програма дій; г) оцінка і прийняття рішення про результат. Відповідно до комунікативної діяльності мета зазначається в умові комунікативного завдання, й учасники спілкування повинні її чітко визначити, усвідомивши основою цілеспрямованої комунікативної діяльності. Модель значущих умов є прототипом описово-інформаційного уявлення про особливості реалізації конкретного комунікативного завдання: типологічні особливості співрозмовників, правила взаємодії, ознаки комунікативної ситуації. Програма дій – це вибір засобів і шляхів послідовного досягнення комунікативної мети відповідно до заданих комунікативною ситуацією умов. Важливою її характеристикою є здатність

управляти стресовими станами та контролювати почуття, які перешкоджають ефективній комунікації. Оцінка результату стосується не лише аналізу ефективності комунікативних дій, а й передбачає можливість (або необхідність) корекції комунікативних навичок[344].

Проміжними кроками є розподіл дій на операції, багатократне повторення [344].

Аналіз психологічного регулювання у наукових дослідженнях дає змогу отримати такі висновки.

Виходячи з позицій нашого дослідження, психічне регулювання комунікації описується нами як механізм формування комунікативних дій, який забезпечує організаційну структуру взаємодії та її динамічні аспекти, представлені послідовністю станів, процесів, системою управління та цілемотиваційними характеристиками спілкування. Воно реалізує мобілізаційну, динамічно-активаційну, гносеологічну, цілемотиваційну, інтерактивну та адаптивну функції психіки.

Організаційна структура психічного регулювання комунікації представлена мотиваційно-енергетичними, інтелектуальними, емоційними, волевими, динамічними, змістовими та ін. характеристиками комунікації, які відображають рефлексію та усвідомлений образ комунікативних дій; забезпечують потенційне стимулювання до майбутніх дій та спонукають до використання регулятивних засобів у процесі комунікативної взаємодії.

1.4. Місце інтелектуального регулювання у функціональній структурі комунікативних дій

Можливості використання психологічних інструментів для регулювання комунікації уможливорює проаналізувати різні аспекти впливу на цей процес. Одним із них є інтелектуальний, який полягає у впорядкуванні комунікації та підвищенні її ефективності з боку ментальних структур. На його основі функціонує інтегрована комунікативна система, яка складається з аналізу комунікативної ситуації, блоку управління міжособистісною взаємодією та функції когнітивного впливу на співрозмовників. За допомогою системного аналізу з'ясовуються умови

комунікативної ситуації та виокремлюються її значимі компоненти. Шляхом управління забезпечується організація і належний стан складних комунікативних структур, що уможливорює досягти бажаного результату спілкування. Через когнітивний вплив передається значима для опонентів інформація, яка допомагає продукувати дійсні зміни у їхній поведінці, а також необхідні факти з відображенням їх характеристик, корисності та переваг для співрозмовників.

У психології проблема інтелектуального регулювання комунікації відноситься до найменш розроблених, водночас у багатьох вітчизняних (М.М. Августюк, Є.В. Белоножко, С.О. Васюра, І.М. Галян, В.М. Духневич, В.П. Казміренко, Р.В. Каламаж, В.В. Камишин, В.К. Нещерет, Ю.М. Олександров, В.О. Олефір, В.В. Олійник, А.А. Палій, І.Д. Пасічник, О.М. Пастушеня, Я.А. Пономарьова, С.В. Петрушин, В.М. Шмаргун; Г.С. Шавиро, Н. Л. Шевякова) та зарубіжних дослідженнях (М. Voekaerts, K.J. Crippen, P.A. Ertmer, A. Efklides, K. Hartley, P.R. Pintrich, G. Schraw, D.H. Schunk, K.M. Zabgucky, M. Zeidner, B. Zimmermann) розглядаються її окремі аспекти.

Підходи до аналізу інтелектуального регулювання комунікації як психологічної категорії відрізняються за своїми змістовими та структурними характеристиками.

Найбільш широко представлені положення, які стосуються розуміння інтелектуального регулювання з точки зору його *організаційно-управлінських функцій*. На думку Б.Ф. Ломова воно розглядається як керівництво процесом спілкування та підпорядкування його відповідним правилам взаємодії, системі вимог (Б.Ф. Ломов [238, с. 64]). Дослідниця Я.А. Пономарьова аналізує його як вищий структурний рівень організації комунікативної поведінки, який сприяє усвідомленню ментального значення та особистісного сенсу явищ; на основі такої організації формуються умовисновки про цілі, способи й алгоритм пошуку найбільш прийняттого варіанту поведінки.

Різномічні дослідження проблеми інтелектуального регулювання свідчать про те, що його аналізують як динамічну регулятивну систему, яка координує роботу різних ланок інтелекту. Зокрема, В.М. Шмаргун описує інтелектуальне регулювання

як функціонування інтелекту, здібностей, ментальних ресурсів на основі субстанційності для забезпечення індивідуальної й міжособистісної комунікативної поведінки [478, с.344].

Український науковець Є.В. Белоножко когнітивне спілкування розглядає як соціально організований процес, іманентно детермінований суспільними змінами, а механізми його регулювання вбачає в ефективній організації та впорядкуванні комунікативної поведінки. Детермінантою цього процесу виступає зумовлена суспільними змінами невідповідність предметних умов комунікативної активності особистості, її колективної ідентичності з одного боку та когнітивних засобів і форм регулювання комунікації з іншого [143, с.187]).

У межах цього аналізу виокремлено три основні функції когнітивного спілкування, які реалізуються як організаційно-управлінські аспекти регулювання комунікативної взаємодії: а) предметно-контекстуальна, яка забезпечує формування розуміння у комунікативному середовищі; б) трансляційна, в умовах якої відбувається процесуальна реалізація комунікативних взаємостосунків; в) креативно-перетворювальна, яка впливає на формування смислового середовища як комунікативного простору, динамічного поля сил, єдиного континууму життєвої ситуації відтвореного у комунікативних подіях. Таким способом автор описує орієнтувальну, організаційну та продуктивну функції когнітивного спілкування [143, с.198]).

З позиції когнітивної психології В.М. Духневич говорить про координацію спільних функцій з метою досягнення комунікативної мети. Спілкування він розглядає як взаємодію, підпорядковану певним правилам, яка реалізується на трьох рівнях: а) інформації (інформаційно-знаковий рівень); б) стосунків (емоційно-мотиваційний рівень); в) намірів (регуляторно-інтенційний рівень).

На першому рівні через судження, евристики, креативи, патерни мови суб'єкти обмінюються інформацією та генерують смисли. На другому рівні формуються атитюди, стереотипи, установки та ставлення. На третьому здійснюється вербальне та смислове регулювання намірів, системи спільних знань,

розуміння суті й змісту кінцевого результату, що уможлиблює реалізацію цілепокладальної поведінки [124, с. 80].

Наступна група досліджень – це сприймання інтелектуального регулювання як *активності* у різних формах її виявлення.

У дослідженнях М.М. Мішиної інтелектуальне регулювання розглядається як процес реалізації активності особистості, спрямованої на зміну своєї інтелектуальної діяльності, комунікативної поведінки, індивідуально-психологічних якостей, що реалізуються в умовах подолання інтелектуальної напруги [263].

Серед науковців, які присвячують свою діяльність дослідженню інтелектуальних та когнітивних аспектів спілкування слід відмітити В.П. Казміренка, який розглядає їх як важливий фактор активізації когнітивних процесів у спільній пізнавальній діяльності та спілкуванні. З його точки зору когнітивне спілкування базується на живому особистісному знанні, що забезпечується потужними активаційними когнітивними структурами. Воно пронизане переживаннями значимості та сенсу, представлене у динамічних активаційних процесах як осмислене просування до нового знання, спрямоване на активне подолання проблемних питань, індивідуальних бар'єрів та когнітивних труднощів. Результатом такої комунікації є розширення особистісної зони бачення проблеми [162, с. 21].

З погляду С.О. Васюри комунікативна активність діє у різних площинах: в дійовому плані забезпечує форму самореалізації у спілкуванні, в часовому – форму саморегулювання комунікативних дій, у ціннісному – форму самовираження комунікативної поведінки. Інтелектуальне регулювання та саморегулювання комунікації розглядаються у цьому контексті з позицій теорії інтегральної індивідуальності – саморегульованої системи, що складається з відносно замкнутих ієрархічних рівнів: біохімічного, загальносоматичного, нейродинамічного, психодинамічного, особистісного, соціально-психологічного. Активація спілкування має забезпечуватись гармонійно на усіх представлених рівнях [57, с.52].

Доповнює цю думку В.В. Камишин, котрий вважає комунікативну активність структурованою системою, яка характеризує індивідуально-особистісний рівень

комунікації. Психологічним забезпеченням оптимізації комунікативної активності виступають мотиваційно-динамічні структури, такі як комунікативні потреби, установки, ціннісні орієнтації. Їх активація сприяє формуванню позитивної спрямованості комунікації, емпатійності у спілкуванні та динаміки комунікативних взаємин. Емпірично доведено взаємозв'язок рівня комунікативної активності та процесуально-результативних характеристик спілкування.

Окрім мотиваційно-динамічних структур комунікативну активність забезпечують індивідуально-типологічні характеристики, такі як комунікативні якості та комунікативний потенціал особистості. Вони характеризують особистість у процесі взаємодії та демонструють її можливості у плані інтелектуального регулювання процесами комунікації. Автор акцентує увагу на інтерактивних формах комунікації, які базуються на взаємному діалозі та є активними регуляторами процесу комунікації [167, с.79.].

Досить аргументованою, на наш погляд, є позиція вчених, котрі розглядають інтелектуальне регулювання у якості формування *готовності до комунікативних дій* і пов'язують його з мотиваційними аспектами поведінки.

Психолог О.М. Пастушеня визначає його як свідоме, обачливо-розважливе формування готовності до дій та їх корекції [310]. З позиції Н.Л. Шевякової – це свідомо детермінація комунікативної поведінки, яка здійснюється відносно дій співрозмовника, параметрів, мотивів, психічних станів, які виникають у ситуації комунікації [474].

Основними потребами когнітивного спілкування В.П. Казміренко визначає наступні: потребу у пошуках істини, бажання віднайти смисл, евристичну потребу, необхідність в інтерпретаціях, схильність до когнітивної складності пояснень, прагнення у розширенні значень, потребу в метафоризації [162, с.15].

У наукових розвідках окремих вчених розгляд цього питання пов'язаний з *когнітивно-стильовими детермінантами* особистості як базовими для індивідуально-функціонального забезпечення інтелектуального регулювання.

Важливим для нашого дослідження є висновок А.А. Палій про когнітивно-стильові детермінанти комунікації, які відображають своєрідність інтелектуального

регулювання як індивідуальної поведінки. Індивідуальні особливості соціальної перцепції, структурування комунікативної ситуації, розуміння людиною дійсності у цілому визначають індивідуальний стиль інтелектуального регулювання як індивідуальної когнітивної функції. Авторка зазначає, що з цієї позиції важливим є як акцентування індивідуальних відмінностей (диференціювання), так поєднання їх у цілісне саморегульоване утворення (інтеграція). На її думку когнітивний стиль – це притаманний особистості спосіб вивчення комунікативної реальності та автентична манера опрацювання цієї інформації. Когнітивний стиль представлений на різних рівнях інтелектуального регулювання – індивідуальному, особистісному і власне індивідуальнісному [306, с.586].

Дослідниця М.О. Холодная вважає інтелектуальне регулювання важливою когнітивною характеристикою, відображеною в індивідуальному когнітивному стилі та здібностях. Ця характеристика є мобільною, продуктивною, відкритою до змін, здатною адаптувати пізнавальні можливості дитини до вимог її актуального оточення. Вона відображає здатність до вибору індивідуальних способів пізнавальної взаємодії з довкіллям залежно від особливостей організації особистого ментального досвіду та об'єктивних вимог конкретної комунікативної ситуації [454, 224].

У межах свого емпіричного дослідження авторка представляє два аспекти когнітивного (інтелектуального) регулювання поведінки: а) ментальну репрезентацію комунікативної події та організацію ментального образу ситуації; б) регулювання когнітивної (інтелектуальної) активності шляхом контролю афективних станів [454, с.225].

Наукові погляди М.О. Холодної поділяють дослідники М.О. Аванесян, М.М. Августюк, Р.В. Каламаж, М.В. Осоріна, І.Д. Пасічник, О.В. Щербакова, К.М. Zabgusky. У межах інтелектуального вони виділяють регулювання вищого порядку, яке називають метакогнітивним. Воно передбачає ефективне використання особистісних ресурсів у межах власної діяльності. Метакогнітивне регулювання інтелектуальної активності полягає у рефлексивному ставленні до власних дій і

результатів, критичній оцінці своєї розумової продуктивності і довільному виборі стратегій когнітивної поведінки [300; 309; 582].

Українські вчені Т.А. Довгалюк, В.О. Волошина у межах метакогнітивного пізнання виділяють феномен вибіркості стратегій мислення та феномен регулювання і контролю за процесом вирішення інтелектуальних завдань, дослідження яких вони вважають найбільш актуальними на сучасному етапі розвитку науки. Метапізнання визначається ними як «знання про функціонування власних когнітивних процесів», «мислення про пізнання», «оволодіння власними реакціями». З усієї низки складових метакогнітивних процесів вони виділяють метакогнітивні стратегії (metacognitive strategies) – впорядковані процеси, які використовуються для інтелектуального регулювання та досягнення когнітивних цілей [118, с.184]. У ситуаціях комунікації школярі, котрі мають сформовані метакогнітивні навички, застосовують їх для регулювання процесу комунікації, планування та моніторингу комунікативних дій, узгодження своєї комунікативної поведінки із зовнішніми вимогами.

У межах аналізу метакогнітивних процесів науковці М.М. Августюк, Р.В. Каламаж, І.Д. Пасічник відмежовують метакогнітивне регулювання від метакогнітивного знання. Метакогнітивне знання – це власне пізнання з використанням усвідомлених пізнавальних стратегій (сенсорних, перцептивних, мнемічних, ментальних) та уявлень про власні інтелектуальні можливості. Метакогнітивне регулювання передбачає моніторинг і контроль пізнавальних процесів під час вирішення проблемних ситуацій. У ситуаціях комунікації воно відповідає за опрацювання інформації про емоційний стан, мотиваційні та індивідуально-типологічні характеристики об'єкта спілкування та управління цією інформацією задля ефективного забезпечення комунікативної взаємодії [309, С.7].

Цінним для нашого дослідження положенням є те, що автори вивчають особливості метакогнітивного регулювання в осіб з різними метакогнітивними здібностями. Вони стверджують, що високорефлексивні індивіди здійснюють метакогнітивний контроль за рахунок метакогнітивної обдарованості, а низькорефлексивні – за рахунок наполегливого навчання та використання

автоматизованих когнітивних стратегій. Це вказує на перспективи оволодіння цими функціями (на відповідному для себе рівні) дітьми з різними інтелектуальними можливостями [309, с.13–14].

Аналізуючи метакогнітивний досвід та вміння А. Efklides структурує стратегії регулювання на такі компоненти [511, с.76–82]: 1) орієнтувальні стратегії, спрямовані на розуміння завдань; 2) стратегії планування та структурування цілей; 3) стратегії регулювання когнітивних процесів; 4) стратегії моніторингу когнітивної діяльності; 5) стратегії оцінки результату та якості планування; 6) стратегії повторення та саморегулювання. У вітчизняній психології подібні класифікації стосуються цілемотиваційного аспекту діяльності, який розгортається від орієнтувального до результативно-оцінювального етапу [231].

У наукових дослідженнях інтелектуальне регулювання комунікації означає здатність підлітків розуміти та контролювати свою комунікативну поведінку. Ця здатність включає поєднує когнітивну стратегію, метакогнітивний контроль та мотиваційні переконання. Когнітивна стратегія полягає у простому вирішенні проблем шляхом залучення критичного мислення. Метакогнітивне опрацювання стосується аналізу інформації та контролю комунікативної поведінки і, зазвичай, передбачає планування, моніторинг та оцінку комунікації. Мотиваційний компонент стосується переконань школярів щодо їхньої здатності володіти навиками комунікативної взаємодії. Мотивація приймає багато форм, включаючи самоефективність та особисті гносеологічні установки. Кожний з цих компонентів необхідний, але недостатній для компетентної комунікації. Втім, роль метапізнання є особливо значимою, оскільки вона уможливорює контроль поточного рівня комунікативних вмінь, планування та розподіл обмежених інформаційних ресурсів з оптимальною ефективністю та можливістю оцінювання комунікативної поведінки [571].

Зростання ролі особистості у системі суспільних відносин вимагає дослідження інтелектуального регулювання як поєднання двох взаємодоповнюючих складових: *самосвідомості та її регулятивної функції*. Потенційні можливості

самосвідомості у процесі інтелектуального регулювання відображені у багатьох дослідженнях і представлені поняттям саморегулювання (саморегуляції).

Феномен свідомості, що відповідає за значення й особистісний смисл комунікативної взаємодії, втілюється у поєднанні когнітивних процесів та особистого комунікативного досвіду, що реалізується у функціях саморегулювання. Дослідники І.М. Галян, В.І. Моросанова, О.М. Коноз, О.П. Коц, В.К. Нещерет, Ю.М. Олександров, В.О. Олефір, В.В. Олійник, Л.І. Прохоренко, Г.С. Шавиро, М. Boekaerts, К.Ј. Crippen, Р.А. Ertmer, К. Hartley, Р.Р. Pintrich, G. Schraw, D.H. Schunk, M. Zeidner, В. Zimmermann та ін. відносять саморегулювання до категорії фундаментальних категорій самосвідомості.

З точки зору В.І. Моросанової саморегулювання є інтегрованим психічним процесом, який забезпечує самоорганізацію психічної активності школярів як суб'єктів комунікативної поведінки. Ця психічна активність спрямована на формулювання комунікативних цілей та управління їх досягненням. Вона представлена різними рівнями за механізмом усвідомленості. Відрізняються способи і алгоритми дій, різними є критерії оцінки результатів комунікативної взаємодії [548, с.279].

Аналізуючи поняття психічного саморегулювання власного фізіологічного і психічного стану О.П. Коц стверджує, щов умовах комунікативної взаємодії воно формує цілісну систему психічних засобів, за допомогою яких діти стають здатними керувати своєю комунікативною активністю [205].

Дослідники Е.М. Балашов І.М. Галян, І.В. Жданова визначальною основою саморегулювання вважають активність суб'єкта як носія психічної організації. У своїх працях вони виділяють два його різновиди: а) саморегулювання діяльності та б) особистісне саморегулювання. Перше полягає в організації конкретної діяльності (комунікативної чи будь-якої іншої); друге – у самодетермінації особистості через залучення смислових структур і перетворення їх у ціннісно-смислові конструкції, що виводить школярів на новий рівень розвитку комунікації [20]. В умовах інтелектуального регулювання важливою є саморегуляція діяльності, яка забезпечує функціонування інтелекту, когнітивної діяльності та його регулятивних функцій.

Важливою у межах досліджуваної проблеми є здатність підлітків до самостійного планування цілеспрямованої активності. На думку В.К. Нещерет це пов'язується з інтелектуальною здатністю до свідомого вибору та його самостійної реалізації, що забезпечує високу результативність діяльності. Особливого значення саморегулювання набуває у ситуації вибору та дефіциту часу, коли розкриваються внутрішні резерви дітей [279, с.405].

Важливою є думка В.В. Олійник про особистість як саморегулятивну систему, яка складається з двох активностей – самоуправління і саморегуляції. Самоуправління забезпечує свідомі дії, спрямовані на підтримку, організацію або зміну комунікативної діяльності. Воно має свідомий, цілеспрямований характер та забезпечує, здебільшого, інтелектуальний компонент психічної активності. Саморегулювання є процесом перетворення зовнішніх регулятивних систем у внутрішні. Воно описується як здатність контролювати свою комунікативну поведінку на основі усвідомлення власних психічних станів з орієнтацією на принципи, взірці та цінності особистості. Саморегулювання більше схиляється до відображення емоційно-вольових характеристик активності.

Обидві характеристики поєднують енергетичні, динамічні та соціально-змістові аспекти та є умовно-замкнутою системою, для якої притаманне самоуправління більш високого рівня – без зовнішнього контролю. Тому психічне саморегулювання у цьому випадку пов'язують зі свободою, самостійністю, самопрограмуванням і цілеспрямованістю [289].

На основі емпіричних досліджень Г. Шавиро виявляє чинники, які впливають на успішність саморегулювання. Ними визначено (від найбільш до найменш впливового): самоконтроль (72%), мислення (58%), моральність (56%), вольова регуляція (52%), увага (50%), ціннісні орієнтації (48%), рівень інтелекту (46%), нормативність поведінки (46%), мнемічні процеси (42%), комунікативні якості (40%), індивідуально-типологічні характеристики (40%), спрямованість особистості (40%). Як бачимо, найбільш впливовими є вольові та інтелектуальні якості, що вказує на необхідність їх більш детального аналізу [468, с.86].

Саморегулювання спрямоване впливати на різні види діяльності (когнітивну, комунікативну та ін.). Його ключовим мотивом є усвідомлена самоефективність та переконання щодо можливостей забезпечувати комунікативні дії на певному рівні. Ефективне саморегулювання залежить від того, як розвивається почуття власної ефективності. Школярі з високою самоефективністю частіше займаються діяльністю, працюють більше, наполегливіше виконують завдання під час зустрічі з труднощами, використовують ефективні стратегії комунікативної поведінки та демонструють більш високі досягнення [572].

Американський психолог В.І. Zimmermann описує ключові процеси саморегулювання, такі як постановка цілей, управління часом, планування, поведінкова самомотивація, когнітивна самомотивація та концентрація. Він розподіляє їх у часі, аналізуючи найбільш важливі кроки формування цих навиків: а) постановку цілей; б) уникання зволікань шляхом щоденного та щотижневого планування; в) самомотивацію та навчання управляти часом; г) когнітивну самодетермінацію та концентрацію. Автор вважає їх найбільш ефективними у формуванні навиків саморегулювання [587, с. 173].

Отже, за результатами наукового аналізу інтелектуального регулювання комунікації виокремлено п'ять основних наукових підходів до його розуміння: а) пояснення з позиції організаційно-управлінських функцій (В.Є. Белоножко, Б.Ф. Ломов, Я.А. Пономарьова, В.М. Шмаргун); б) розуміння як активності у різних формах її виявлення (С.О. Васюра, М.М. Мішина, В.П. Казміренко, В.В. Камишин); в) як готовності до комунікативних дій та мотиваційного забезпечення комунікації (В.П. Казміренко, О.М. Пастушеня, Н. Л. Шевякова); г) як когнітивно-стильових детермінант комунікативної поведінки (М.О. Аванесян, М.М. Августюк, Р.В. Каламаж, М.В. Осоріна, А.А. Палій, І.Д. Пасічник, М.О. Холодная, О.В. Щербакова, А. Efklides К.М. Zabucku, G.Schraw, К.І. Crippen, К.Hartley); д) як поєднання самосвідомості та її регулятивної функції (І.М. Галян, В.І. Моросанова, О.М. Коноз, О.П. Коц, В.К. Нецерет, Ю.М. Олександров, В.О. Олефір, В.В. Олійник, Г.С. Шавиро, М. Voekaerts P.A. Ertmer, P.R. Pintrich, D.H. Schunk, M. Zeidner, В. Zimmermann) (див. рисунок 1.4.1).

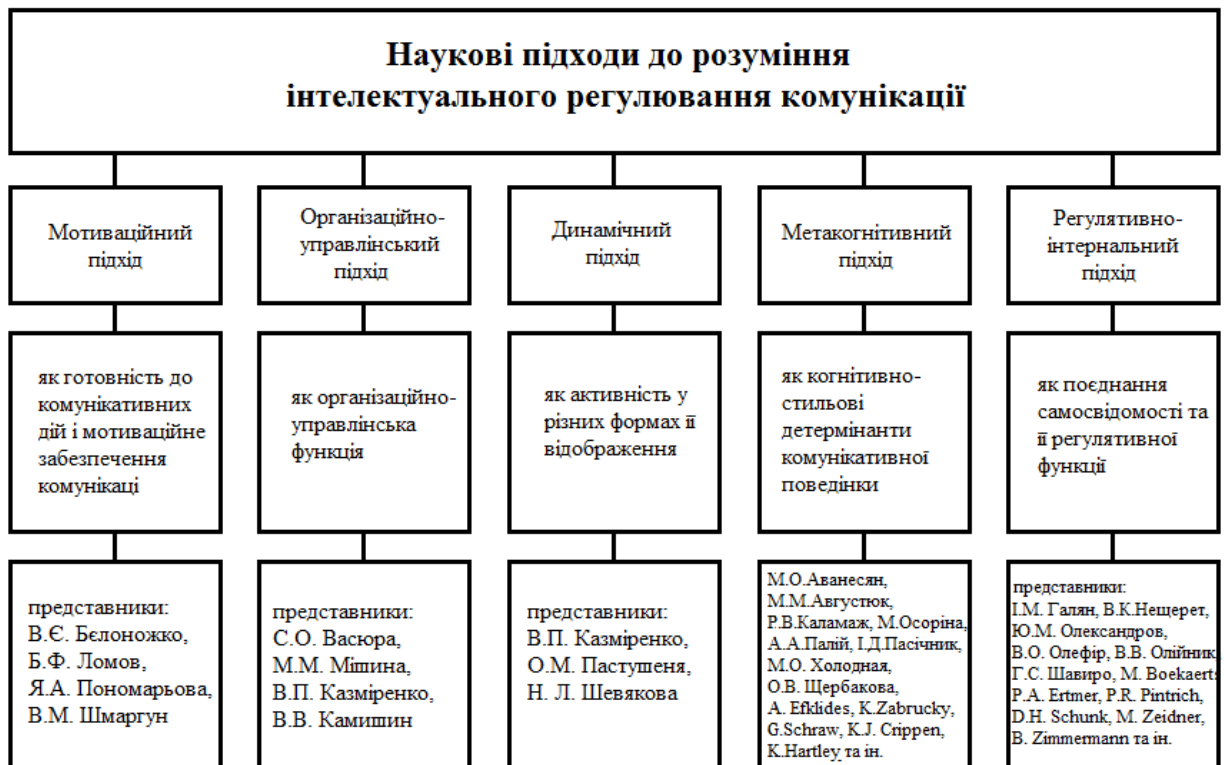


Рис.1.4.1 Наукові підходи до розуміння сутності інтелектуального регулювання комунікації

У межах нашого дослідження інтелектуальне регулювання комунікації розглядається як здатність усвідомлено продукувати та опрацьовувати отриману інформацію у межах міжособистісної взаємодії та забезпечувати структурну організацію процесу спілкування.

Істотне значення для наукового тлумачення сутності інтелектуального регулювання мають його структурні характеристики. Російська дослідниця І.О. Чигринова, котра розглядає інтелектуальне регулювання як динамічну регулятивну систему, вважає, що воно ґрунтується на процесах вибору та прийняття рішень. *Інтелектуальний вибір*, під яким розуміється вибір, опосередкований мисленням, є основою інтелектуального регулювання [462, с.17].

Процес вибору опосередковує подолання невизначеності у двох аспектах: а) об'єктивному (зовнішньому), об'єднаному з характеристиками ситуації, б) суб'єктивному (внутрішньому), пов'язаному з індивідуальним стилем репрезентації комунікативної ситуації. Він завжди передбачає наявність альтернатив і самовизначення щодо їх застосування. В умовах комунікації вибір залежить від

багатьох характеристик: когнітивної оцінки ситуації, мотивації учасників спілкування, ціннісного спрямування їхніх комунікативних дій. Найбільш складний вибір відбувається тоді, коли немає заданих умов, й учням необхідно самостійно їх знаходити. Це має місце при творчих рішеннях, які вимагають пошуку сенсу комунікативної події чи буття у цілому [462, с.14–15].

Науковці Д.Канеман, А.Тверські описують інтелектуальний вибір як регулювання двома підсистемами: а) автоматичною, швидкою, інтуїтивною; б) помірковано-раціональною, яка вимагає зусиль та уваги. Відповідно до цього інтелектуальне регулювання розглядається ними як функціонування інтуїтивного та розумового механізмів, які є різними за своєю природою [169, с. 31].

В інших дослідженнях інтелектуальний вибір (і моральний, і раціональний), ототожнюється з вибором «особистості, котра міркує». За ним постає на лише інтелектуальне регулювання, а й звертання школярів до всього свого інтелектуально-особистісного потенціалу [462, с.25].

Психолог Т.В. Корнілова процес інтелектуального вибору розглядає як процес усвідомленого *прийняття рішення*. Він наявний там, де суб'єкт аналізує інші альтернативи та відрізняється активністю у їх переструктуруванні, зокрема, висвітлює критерії вибору на основі потенційних підстав та домагається категоризації властивостей комунікативної ситуації [201].

Аналізуючи процес управління інтелектуальними діями зарубіжні психологи розглядають так звані *виконавські функції* («executive functions»), які розуміють як системну когнітивну здатність, необхідну для мотивації, планування та контролю цілеспрямованої комунікативної поведінки [509]. Виконавські функції активуються у нових, не закріплених досвідом ситуаціях, які вимагають нетипових рішень. D.T. Stuss, D.F. Benson відносять до них антиципацію, постановку мети, планування, контроль, а також використання зворотного зв'язку [575, р. 244].

У загальному вигляді виконавські функції розглядаються як процеси регулювання (або саморегулювання) комунікативної поведінки. Характерною для них є суб'єктивність, пов'язана з індивідуальним стилем. Зважаючи на це, виконавські функції можна описати як образ взаємодії (поведінки), який

представляє найбільш характерну для школярів систему дій, що впливає на стиль їхньої комунікативної поведінки [87, с. 53].

Дослідники А.А.Алексеев, Г.Е. Рупчев, В.Н.Григор'єва, М.С.Ков'язіна, А.Ш.Тхостов описують виконавські функції як процеси високого рівня, що забезпечують регулювання цілеспрямованої діяльності суб'єкта. Вони виступають структурними елементами процесу комунікації, спрямовані на втілення поставленої мети та відбуваються за заданими алгоритмами. Й оскільки вони є відображенням інтелектуального регулювання, то забезпечують складні когнітивні структури та ментальні механізми виконання комунікативних дій, що підіймає їх на більш високий рівень порівняно з іншими видами регулювання (фізіологічним, нейропсихологічним та ін.).

Виконавські функції забезпечуються цілою низкою механізмів інтелектуального регулювання. Досліджуючи рефлексивну організацію проблемно-пошукового мислення, Я.М. Бугерко, описує два з них – генерацію і контроль, які стимулюють дослідницьку активність та забезпечують розв'язання проблемних ситуацій шляхом проблемно-операційного трансформування змісту завдань [47; 48]. Поряд із дослідницею, ефект генерації детально розглядають вчені N. Slamecka, P. Graf, котрі стверджують, що інтелектуальне опрацювання матеріалу сприяє більш стійкому та глибокому його запам'ятовуванню. За рахунок складного опрацювання витрачається більше когнітивних зусиль та залучається більша кількість асоціативних зв'язків, що примножує кількість нейронних шляхів доступу до необхідної інформації [574, с.592]. Контроль як механізм інтелектуального регулювання представляють Л.М. Габєєва, О.М. Галієва, О.Ю. Надєждіна. Вчені розглядають його як форму перевірки, моніторингу та оцінки пізнавальної діяльності і подальшого її регулювання з метою досягнення необхідного результату.

У межах вивчення інтелектуальних дій Я.М. Бугерко виділяє такі механізми регулювання: 1) соціально-психологічні: соціально-психологічна інтеріоризація; екстеріоризація; прийнята суб'єктом мета; аналіз через синтез; рефлексивний механізм; суб'єктивна модель значущих умов діяльності, програма виконавських дій; зрушення мотиву на мету; смислова інтеграція життєвих переживань; створення

додаткового сенсу; зовнішній (внутрішній) локус контролю; престиж; соціальне порівняння; соціальна атракція; зміна видів діяльності; 2) психофізіологічні: функціональні нейронні зв'язки; активація та зміни чутливості сенсорних систем, величина розумового напруження [48, с.192].

Розроблення теоретичних та практичних аспектів інтелектуального регулювання знайшло своє відображення у дослідженні операційного компоненту самостійності, у межах якого виокремлено наступні механізми: системність сприймання; логіка запам'ятовування; самостійність, гнучкість і гіпотетико-дедуктивний характер мислення; усвідомленість когнітивних дій; здатність до перенесення. Ці механізми відображають всі стадії інтелектуального процесу та беруть активну участь в регулюванні інтелектуальних функцій [129, с.36].

За свідченням науковців О.Ю. Осадько, Ю.М. Швалб психологічним механізмом когнітивної (інтелектуальної) регуляції виступає свідомість, яка має відображувальну функцію стосовно умов життєвої ситуації та самої себе. Свідомість регулює нашу комунікативну поведінку на основі наявних конструктів особистісного досвіду. Її основним когнітивним важелем цього регулювання є динамічний суб'єктивний образ «себе-в-ситуації», який пов'язаний з усталеним образом дій у ситуаціях комунікації. Автори вважають, що комунікативні ситуації є мінливими й учасники кожного разу потрапляють у свою, неповторну ситуацію. Втім, успішність регулювання комунікативної поведінки визначається тим, які особистісні смисли і суб'єктивні значення вкладають школярі у ситуацію, з якими конструктами свого досвіду співвідносять наявні комунікативні цілі. На думку авторів ефективність регулювання комунікації залежить від того, наскільки діти відчують прогрес у пізнанні: а) комунікативних партнерів, їх ставлень та поведінки; б) себе та свого комунікативного досвіду; в) комунікативної ситуації та її механізмів. Ці інтегровані критерії уможливають визначити ступінь ефективності комунікативного регулювання та виокремити орієнтири для вдосконалення комунікативних навиків [296, с.160] [472, с.126].

Наукові джерела, вивчені нами, містять різні позиції щодо виокремлення механізмів саморегулювання. Зокрема, у наукових розвідках Е.М. Балашова,

М.В. Гринців, Н.Ф. Шевченко описуються механізми самооцінки, рівня домагань, самоконтролю, рефлексії, самостимуляції. Самооцінка виражає суб'єктивну характеристику власної цінності. Рівень домагань є ознакою самовизначення кількості власних зусиль, необхідних для здійснення відповідної діяльності. Самоконтроль полягає у здатності регулювати свою комунікативну поведінку в умовах емоційної напруги. Рефлексія дає змогу зосередити увагу на своїх комунікативних якостях, проаналізувати їх відповідно до точки зору інших учасників спілкування та змодельовати свою альтернативну поведінку. Самостимуляція забезпечує мобілізацію комунікативних здібностей та досвіду на подолання труднощів, що виникли під час комунікативної взаємодії [20; 97; 473].

У межах вивчення загальних механізмів інтелектуального регулювання комунікації науковці виокремлюють копінг-стратегії мислення, базовими з яких визначено наступні: а) стратегію вирішення проблем, яка полягає в активному залученні особистісних ресурсів як ефективних способів розв'язання комунікативних ситуацій; б) стратегію соціальної підтримки, яка зводиться до пошуку допомоги від спільноти (родини, друзів, близьких людей); в) стратегію уникнення, яка базується на усвідомленні комунікативних ситуацій як стресогенних та прагненні уникнути дискомфорту шляхом обмеження контактів з довкіллям [494, с.37].

Отже, проведений аналіз літератури демонструє, що механізмами інтелектуального регулювання у ситуаціях комунікації виступають різні психічні конструкти (генерація, контроль, системне сприймання, логіка запам'ятовування, самостійність і гнучкість мислення, відображувальна свідомість та ін.). Вони стимулюють комунікативну активність та забезпечують ефективне управління комунікативною взаємодією.

Поряд з аналізом механізмів інтелектуального регулювання важливим для нашого дослідження є виділення її компонентно-типологічної *структури*. Наукові джерела, вивчені нами, містять різні позиції щодо визначення основних компонентів інтелектуального регулювання. Так, на думку М.М. Мішиної аона включає у себе такі складові: а) мотиваційно-спонукальну (смісло- та цілеутворення,

рефлексивність, мотивація); б) змістову (комплекс необхідної інформації для успішного функціонування комунікації); в) виконавську (інтелектуальні дії та пошук оптимальних способів досягнення мети комунікації); г) реалізаційну (програма реалізації виконавських дій з опорою на значущі умови); д) критеріальну (успішність комунікації при порівнянні з «еталоном»); оцінювальну-результативну (підсумовування результатів комунікативної взаємодії). Зазвичай, регулювання здійснюється з опорою на внутрішні оцінювальні критерії та установки особистості. Найбільш важливим моментом у цьому процесі є досягнення запланованого результату [263, с.203–204].

Дослідник Б.С. Волков конкретизує та доповнює ці складові. Серед усього їх арсеналу він виокремлює такі: 1) опрацювання отриманої інформації з використанням аналізу комунікативної ситуації; 2) планування, підбір стратегії і тактики поведінки у ситуаціях комунікації; 3) презентація і самопрезентація власної комунікативної позиції; 4) використання системи методів впливу на співрозмовника; 5) урахування норм комунікативної взаємодії; 6) з'ясування методів вдосконалення комунікації; 7) оцінка результату комунікації [67].

Дослідники О.І. Матяш, В.М. Погольша, Н.В. Казаринова та ін. описують операційно-компетентнісні характеристики регулювання комунікації, до яких відносять: вміння послуговуватись широким репертуаром вербальних і невербальних комунікативних дій; здатність адаптувати ці дії до конкретної ситуації та необхідного результату; наявність навиків аналізу та оцінки стосунків; майстерність вибудовувати власну комунікативну стратегію з урахуванням моделі поведінки опонента; здатність передбачити наслідки комунікативної ситуації, що склалась; вміння знаходити і реалізовувати нестандартні рішення для розв'язання проблемних моментів [255, с. 121].

Моделлю усвідомленого регулювання, яку пропонують Б.В. Зейгарник А.Б. Холмогорова, Є.С. Мазур та доповнює О.О. Конопкін, є процесуальна форма існування операційно-когнітивної системи, що детермінує активність особистості. У межах їхніх досліджень інтелектуальне регулювання має різні рівні. До першого рівня відноситься операційно-технічна модель, пов'язана зі свідомою організацією

дій, для забезпечення ефективної роботи якої використовуються спеціальні засоби. Другий рівень регулювання – мотиваційний, пов'язаний з організацією процесуальної спрямованості комунікативної взаємодії через свідоме управління своєю мотиваційно-потребовою сферою [147; 195; 196].

Проблему рівневого аспекту інтелектуального регулювання висвітлює В.П. Казміренко. За його науковими судженнями інтелектуальне регулювання комунікації розгортається на *трьох основних рівнях*. Першим є інформаційно-знаковий, який забезпечує управління комунікацією. Другий – це емоційно-мотиваційне регулювання комунікації, яке зводиться до управління взаємостосунками. Третій – регуляторно-інтенційний, або рівень вербального та смислового регулювання, який полягає в узгодженні намірів, цінностей, розумінні сутності, змісту матеріалу та кінцевого результату спілкування [162, с.11].

Серед усіх рівнево-типологічних аспектів комунікативної поведінки, Л.С. Виготський виділяє два найбільш важливих: а) інтелектуальну поведінку, яка передбачає розумне і раціональне використання комунікативних функцій; б) метод спроб та помилок, який полягає у зовнішньому структуруванні поведінки [15, с.421]. Інтелектуальна (раціональна) поведінка є характеристикою високого рівня. Вона орієнтована на мету і полягає у прийнятті рішень, які ґрунтуються на здійсненні ефективного вибору відповідно до завдань та пріоритетів комунікативної ситуації. Метод спроб та помилок (С.L. Morgan, В.F. Skinner, Е.L. Thorndike) відноситься до низького інтелектуального рівня. Він характеризується неодноразовими, різноманітними спробами, які продовжуються доти, поки практикуючий досягне успіху. Описаний метод відноситься до групи евристичних технологій вирішення проблеми чи отримання знань. У практиці комунікації полягає у тому, що учасники комунікативної взаємодії випробовують різноманітні стратегії та індивідуальні тактики комунікації й обирають серед них ті, які приносять очікуваний результат.

З точки зору психолінгвістичних досліджень розглядає рівневі характеристики інтелектуального регулювання Ф.С. Бацевич. За результатами власних емпіричних розвідок він виділяє три рівні інтелектуальної організації комунікативної поведінки:

а) епізодичний, який оперує окремими складовими та задіяний в поодиноких комунікативних ситуаціях; б) прототипів, який використовує прототипи і стереотипи для впорядкування комунікативних дій; в) семантичний, який несе смислове навантаження комунікативної події і послуговується раціональними смислами [18, с. 102].

Отже, аналіз інтелектуального регулювання у функціональній структурі комунікативної взаємодії дає змогу зробити такі висновки та узагальнення.

За результатами проведеного теоретичного аналізу виокремлено такі підходи: 1) пояснення інтелектуального регулювання з позиції організаційно-управлінських функцій; 2) як комунікативної активності, опосередкованої інтелектуальними механізмами; 3) як готовності до комунікативних дій та мотиваційного регулювання комунікації; 4) як когнітивно-стильових детермінант комунікативної поведінки; 5) як поєднання самосвідомості та її регулятивної функції. У нашому дослідженні інтелектуальне регулювання комунікації розглядається з позицій організаційно-управлінського підходу як здатність усвідомлено продукувати та опрацьовувати отриману інформацію у межах міжособистісної взаємодії та забезпечувати структурну організацію процесу спілкування.

У процесі теоретичного дослідження виокремлено основну *структурну одиницю* інтелектуального регулювання комунікації, якою виступає *інтелектуальний вибір* – опосередкована мисленням дія, яка полягає в аналізуванні комунікативної ситуації, її умов та альтернатив і прийняття раціонального за своєю структурою інтелектуального рішення щодо результату комунікації. Реалізацію поставленої мети забезпечують виконавські функції та механізми інтелектуального регулювання (генерація, контроль, системна перцепція, відображувальна свідомість та ін.), які стимулюють комунікативну активність та здійснюють ефективне управління комунікативною поведінкою.

Структура інтелектуального регулювання представлена рядоположними (мотиваційно-спонукальний, змістовий, виконавський, реалізаційний, критеріальний, оцінювально-результативний) та рівневими (семантичний, раціональний, інформаційно-знаковий, емоційно-мотиваційний, регуляторно-

інтенційний, епізодичний та ін.) компонентами комунікативної діяльності. Урахування цих змістових та структурних характеристик потенційно уможливить реалізацію комплексного підходу до вивчення інтелектуального регулювання процесів комунікації.

1.5. Дослідження емоційного регулювання в ситуаціях комунікативної взаємодії

У повсякденному житті емоції виступають невід'ємною частиною комунікативної взаємодії. Учасники спілкування щоденно переживають широкий спектр почуттів, які відображають їхні особистісні переживання, чуттєві потреби, ставлення до об'єктів та сигналізують про внутрішній стан. Емоції радості та суму, задоволення чи незадоволення, піднесення або сорому відтворюють різні модальності міжособистісних стосунків і спонукають по-різному будувати свою комунікативну поведінку. Емоційний фон значною мірою впливає на комунікативну взаємодію, тому потребує постійного регулювання.

У наукових дослідженнях емоційне регулювання – це стратегія, яка використовується у повсякденній комунікації для ефективного управління почуттями. Вона спрямована на оцінку комунікативних подій, що призводять до емоційних переживань та управління емоціями, почуттями, настроєм за допомогою соціально допустимих способів.

З точки зору відомих психологів емоційне регулювання – це управління емоціями під час комунікативної взаємодії з іншими людьми [135, с.136]; здатність адаптуватися до умов комунікативної ситуації, швидко відновлюючи фізичні та душевні сили [349, с.79]; вміння впливати на почуття, керувати вираженням та інтенсивністю емоцій, долати негативні переживання [351, с.178]; свідомий чи несвідомий контроль над емоційними тенденціями поведінки [313, с.212]. У ситуаціях комунікації функція свідомого контролю полягає у залученні когнітивних процесів до здійснення моніторингу емоційної поведінки. Несвідомий контроль означає активізацію психофізіологічних структур, таких як темперамент, інстинкти.

У дослідженнях О.О. Конопкіна засвідчено, що емоційне регулювання проявляється у внутрішніх та зовнішніх структурах самоуправління. Зовні – це оволодіння новими формами емоційної активності, які змінюють підхід до нестандартних ситуацій шляхом активного Я-включення у комунікативну взаємодію та залучення учасників спілкування до досягнення мети. Внутрішньо це проявляється в усвідомленому ставленні до власних емоцій, що полягає у контролі доцільності та адекватності їхнього використання, функціональній відповідності зовнішнім і внутрішнім умовам комунікативної ситуації [196, с. 38].

Науковими розвідками Є.І. Головахи, Н.В. Паніної встановлено, що емоційне регулювання виступає складним процесом, який передбачає ініціювання, гальмування чи модулювання певного стану в тій чи іншій комунікативній ситуації. Воно може стосуватись почуттів, суб'єктивного досвіду, думок, когнітивних дій, загальної активності, фізіологічних реакцій, пов'язаних з емоціями [90].

Під *регулюванням емоцій* М.А. Падун розуміє комплекс психічних процесів, які підсилюють, послаблюють або зберігають на одному рівні якість та інтенсивність емоційних реакцій. Вона відносить до процесу емоційного регулювання не тільки впорядкування емоційних реакцій, а й говорить про регулювання емоційних станів людини та її настрою. Це регулювання може бути як усвідомлюваним – здійснюватись осмислено через розуміння настроїв, емоцій та почуттів, що відбуваються у комунікативній взаємодії, так і неусвідомлюваним – виконуватись автоматично за допомогою дій, які довільно не продумані [305].

Зарубіжні вчені (J.T. Burman, R.J. Contrada, D. Holman, C.D. Green, H. Leventhal, E.A. Leventhal, K. Niven, S. Shanker, P. Totterdell та ін.) визначають емоційне регулювання як процес, відповідальний за моніторинг, оцінку та зміну емоційних реакцій. Вони єдині в думці, що воно належить до широкого спектру оперативних процесів, які відповідають за налаштування власних почуттів та почуттів інших людей [504; 539; 551].

Регулювання власних почуттів характеризується у наукових розвідках як здатність емоційно адаптуватися до соціальних умов взаємодії [109; 414; 500; 501; 544-546]; вміння керувати власними почуттями [252; 261; 443]; долати негативні

емоції та конструктивно управляти їх інтенсивністю [12; 13; 37; 244; 451]; використовувати внутрішні фактори для спрямування та контролю емоцій [7; 254; 313], ефективно взаємодіяти в емоційно напружених ситуаціях [294; 442].

Управління власними емоційними станами відбувається за допомогою спеціальних засобів. Так, К. Ізард у своїй фундаментальній праці «Психологія емоцій» описує три способи емоційного регулювання, зокрема: 1) управління за допомогою іншої емоції, 2) когнітивне регулювання, 3) моторне регулювання. Перший спосіб полягає в активації іншої емоції, протилежної тій, яку учасники спілкування переживають і прагнуть усунути. Другий спосіб опирається на мислення (переконання, навіювання, переключення свідомості та ін.), що дає змогу пригнічувати небажані емоції або встановлювати контроль над ними. Третій спосіб передбачає використання фізичної активності як можливості відреагування емоційної напруги [153].

Окрім регулювання власних почуттів окрема увага надається *регулюванню почуттів інших людей*. Умежах цієї складової важливою є здатність розпізнавати емоції співрозмовників, впливати на них та контролювати їх. Аналіз концепції, розробленої Н. Gardner, демонструє різні напрями і механізми емоційного впливу у процесі комунікації: а) з'ясування власної спроможності розуміти інших людей; б) усвідомлення мотивів комунікативної поведінки учасників комунікативної взаємодії; в) вираження свого ставлення до взаємодії; г) з'ясування стратегій і тактик співпраці з учасниками спілкування; д) використання прийомів емоційного впливу на співрозмовників [517].

У комунікативній взаємодії свідомо і несвідомо використовуються різні стратегії регулювання емоцій. Ці стратегії необхідні, щоб впоратися зі складними ситуаціями, які відбуваються багаторазово протягом кожного дня. Більшість дорослих і підлітків використовують індивідуальні та автентичні стратегії регулювання емоцій, щоб адаптуватися до потреб нашого середовища. Деякі з цих стратегій є конструктивними, а окремі – ні.

Згідно теорії R.S. Lazarus, A.D. Kanner конструктивне емоційне регулювання здійснюється у наступному порядку: а) пізнавальна оцінка – учасники

комунікативної ситуації когнітивно оцінюють подію, яка є активатором певної емоції; б) фізіологічні зміни – пізнавальні реакції продукують біологічні зміни, такі як збільшення частоти серцевих скорочень, пришвидшення дихання або посилене продукування гормонів; в) дія – співрозмовники відчують емоцію й відповідно до неї обирають форми реагування. Наприклад, дівчинка бачить хижу тварину. Вона підключає пізнавальні процеси, які інтерпретують цю ситуацію як небезпеку. Її мозок активує роботу наднирників, які посилено продукують адреналін, внаслідок чого серцебиття збільшується. Дівчинка кричить і втікає. Тобто, інтенсивність емоцій контролюються через когнітивні процеси, а вони у свою чергу сприяють вибору стратегій емоційного регулювання [535].

Дослідники М.А. Кузнецов та Н.Ю. Діомідова описують найбільш поширені способи регулювання власних емоцій, а саме: переключення уваги, самонакази, самонавіювання, відреагування негативних емоцій у процесі спілкування, використання позитивного мислення, роздуми, пасивний відпочинок, моторну активність, реагування від протилежного, раціональні та інтелектуальні дії [219, с. 26].

Як вказує Д. Ковальчук для здорового емоційного регулювання свого стану учасники комунікативної взаємодії можуть використовувати цілу низку прийомів: рахунок до 10 у ситуаціях напруги, крокування вперед і назад у моменти роздратування, розмову з друзями, щоб зняти смуток, прогулянки пішки для зняття стресу, ведення щоденників для емоційного відреагування, медитацію для зняття емоційної напруги. Кожний механізм подолання негативних емоцій заохочує дітей задуматися над ними та використовувати кожного разу все більш ефективні способи подолання, які не заподіюють шкоди [188].

І навпаки, негативне чи нездорове емоційне регулювання зводиться до заміни негативних емоцій позитивними, які мають тимчасовий характер. До них можуть належати тютюнопаління, вживання алкоголю чи психоактивних речовин, споживання ласощів і переїдання, приниження інших у вигляді спрямованої агресії, гніву, фізичної розправи. Ці методи не є продуктивними, оскільки можуть

спричиняти травми іншим, собі та відштовхувати оточуючих. При використанні вони створюють умови для уникання власних почуттів, а не роботи над ними [533].

Дуже часто науковці пов'язують емоційне регулювання з такими факторами як самоконтроль, прийняття відповідальності, планування, вирішення проблеми.

Найвищий кореляційний зв'язок спостерігається з фактором самоконтролю, який ґрунтується на вольових зусиллях і полягає у здатності контролювати емоції, приймати усвідомлені рішення та досягати поставлених цілей. Важливим показником є прийняття відповідальності, яке пов'язане з почуттям обов'язку та ціннісним ставленням до ситуації суспільної взаємодії. Планування полягає у з'ясуванні загальної стратегії емоційного регулювання та алгоритму його реалізації. Завершальним етапом регулювання є вирішення проблеми, яке зводиться до досягнення необхідного результату [219, с.26].

Перераховані фактори є позитивними, конструктивними механізмами емоційного регулювання. Поряд з ними у комунікативній діяльності функціонують негативні фактори, які деструктивно діють на процес комунікації. Вони перешкоджають процесу комунікації та негативно впливають на організацію думок та якість дій. Дослідники серед таких факторів виділяють низьку соціальну компетентність, емоційні спалахи, депресію, тривогу, патологічні схильності та ін. [495; 496; 531; 585]. Конструктивні механізми регулювання емоцій, навпаки, пов'язані як з високим рівнем соціальної компетентності та наданням переваги виражати позитивні емоції у ситуаціях комунікації. Конструктивні механізми регулювання емоцій, навпаки, пов'язані як з високим рівнем соціальної компетентності та наданням переваги виражати позитивні емоції у ситуаціях комунікації [513; 563].

Соціальна компетентність та конструктивне регулювання емоцій у процесі комунікативної взаємодії пов'язане з поняттям «емоційного інтелекту», який ототожнюється з ментальним регулюванням емоційної поведінки.

У багатьох наукових розвідках емоційний інтелект розглядається як один із різновидів соціального інтелекту, що відповідає за розуміння емоцій, управління ними та опрацювання емоційної інформації за допомогою інтелектуальних

здібностей з метою сприяння своєму соціально-емоційному зростанню (за І.І. Голуб [91]); вміння ідентифікувати, розуміти і використовувати емоції задля налагодження ефективного спілкування, подолання перешкод і вирішення конфліктів (за О.С. Верітовою ([61, с.37])); здатність відображати почуття та емоції (власні та інших людей), диференціювати їх та використовувати для ефективного орієнтування у ситуаціях комунікативної взаємодії (за Р. Salovey, J.D. Mayer [с.303]).

Всі ці погляди на емоційний інтелект відображають наукові підходи до його дослідження. М.О. Холодная, яка детально розглядала це питання, виокремила 8 найбільш актуальних: соціокультурний (Дж. Брунер, Л.С. Виготський, М. Коул, Л. Леві-Брюль, О.Р. Лурія); генетичний (У.Р. Чарльсворз, Ж. Піаже); процесуально-діяльнісний (С.Л. Рубінштейн, А.В. Брушлінський, Н.Ф. Тализіна); освітній (А. Стаатс, К. Фішер, Н.О. Менчинська, З.І. Калмикова); феноменологічний (М. Вертгеймер, К. Дункер, В. Келер, Р. Мейлі); інформаційний (Г. Айзенк, Е. Хант, Р. Стенберг); функціонально-рівневий (Б.Г. Ананьєв, Б.М. Величковський); онтологічний (Л.М. Веккер, М.О. Холодная); регулятивний (Л. Терстоун, Р. Стенберг) [с.39]). Всі вони відображають змістове та функціональне підґрунтя, яке постає основою дослідження емоційного інтелекту як психологічної категорії.

Розроблення теоретичних та практичних аспектів проблеми знайшло своє відображення у працях І.М. Андрєєвої. Вона розглядає емоційний інтелект як одну з підсистем свідомості, яка полягає у продуктивній взаємодії емоційних та когнітивних процесів [8, с.34].

До емоційних процесів психологи відносять емоції, почуття, переживання, настрої, афекти. Емоції – це психічні стани, які відображають ставлення учасників спілкування до довкілля, інших людей та самих себе [65]. Почуття описують відносно стійкі переживання, які характеризуються усвідомленим характером, предметністю і мають стабільну мотиваційну значущість [221]. Настрої проявляються слабкою інтенсивністю, невизначеністю, дифузним характером, достатньою тривалістю та характерним впливом на поведінку людей [237, с.807]. Переживання відображають суб'єктивне ставлення до дійсності, яке проявляється в емоційно насиченій репрезентації внутрішніх станів та подій, що відбуваються у

довкільлі [68; 249]. Формами переживання виступають афекти (короткочасні, бурхливі емоційні стани), стреси (гострі психофізіологічні реакції на небезпечні ситуації), фрустрації (тривале емоційне переживання неможливості подолати перешкоди) [237, с.807].

До когнітивних процесів відносяться психологічні структури, які характеризують процеси аналізу емоційної поведінки та когнітивну природу емоцій. Аналіз емоційної поведінки здійснюється шляхом інтерпретації змісту емоцій та оцінки їх характеристик, таких як спрямованості, модальності, активності, осмисленості. Когнітивна природа емоцій пов'язана з: а) використанням у комунікативній взаємодії інтелектуальних емоцій, представлених інтересом, цікавістю, почуттям гумору, подивом, інсайтом, успіхом; б) осмисленням емоцій різного спрямування (комунікативних, альтруїстичних, моральних та ін.) та раціональним використанням їх у комунікативній поведінці.

Для вивчення й оцінки емоційних та соціальних факторів поведінки ізраїльський психолог R. Bar-On вводить поняття «коефіцієнту емоційності». Він стверджує, що емоційний інтелект слід розглядати як поєднання емоційних і соціальних знань, які обумовлюють вміння та навички взаємодії з довкіллям. Його модель емоційного інтелекту складається з інтраперсональних якостей, інтерперсональних здібностей, загального настрою, адаптивності, здатності до управління напруженими ситуаціями, які згруповано у п'ять мета-категорій: 1) вміння усвідомлювати емоції, розуміти та висловлювати почуття; 2) здібності розуміти, як почувають себе інші; 3) навички управління та контролю за емоціями; 4) майстерність керувати змінами, адаптувати та вирішувати проблеми особистого та міжособистісного характеру; 5) хист генерувати позитивний вплив на підвищення самомотивації, щоб полегшити емоційно та соціально раціональну поведінку. Ці категорії містять 15 різних факторів, які диференційовано відображають особливості емоційної поведінки в умовах комунікації [501].

Більш лаконічною є характеристика P. Salovey & J.D. Mayer. У структурі емоційного інтелекту вчені виокремлюють два головних компоненти: внутрішньоособистісний і міжособистісний. Внутрішньоособистісний емоційний

інтелект спрямований на аналіз власних емоцій, у той самий час як міжособистісний – на емоції інших людей.

У межах обох моделей виділяється низка структурних компонентів: 1) ідентифікація емоцій – включає сприймання емоцій, їхнє відображення, адекватне вираження, диференціювання справжніх емоцій та їхньої імітації; 2) використання емоцій – спрямування емоцій на важливі події, застосування стратегій підвищення позитивного ефекту комунікативної взаємодії, актуалізація емоцій, які сприяють вирішенню завдань (впевненість, гарний настрій та ін.); 3) розуміння емоцій – здатність визначати модальність та диференційованість емоцій, усвідомлювати чинники їх виникнення, зв'язки між ними, переходи від однієї емоції до іншої, вміння аналізувати вербалізацію почуттів; 4) управління емоціями – контроль за емоціями, вміння впливати на поведінку інших за допомогою емоцій, здатність знижувати інтенсивність негативних емоцій та вирішувати конфліктні ситуації, прагнення поліпшувати міжособистісні стосунки шляхом емоційної їх оптимізації [570, с.306].

Досліджуючи структуру емоційного інтелекту вчені М.В.Угляр та І.І. Штих розглядають його як здатність усвідомлювати почуття, керувати ними та використовувати для мотивації у конкретних комунікативних умовах. Це визначає їхній підхід до структурної систематизації факторів емоційного інтелекту. Дослідники роблять спроби з'ясувати структурну будову емоційного інтелекту й виокремлюють у ній такі складові: а) вміння усвідомлювати власні емоції; б) навички управляти своїми емоціями та почуттями; в) здатність усвідомлювати емоції інших; г) майстерність впливати на емоції інших та керувати ними. З їхньої точки зору, емоційний інтелект відповідає не лише за управління власними емоціями, а й визначає здатність керувати емоціями інших.

На думку авторів вміння адаптуватися до взаємодії з оточуючими та впливати на їхню поведінку – це найвищий показник сформованості емоційного інтелекту. У міжособистісній взаємодії воно проявляється у тому, що школярі з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту здатні ефективно будувати взаємини у колективі, у зв'язку з чим займають панівне становище у структурі міжособистісних взаємин, а

діти з низькими його показниками мають часті проблеми у соціальній адаптації [439, с.173].

Для більш повного розуміння емоційного інтелекту як базової основи емоційного регулювання, науковці виділяють його структурну одиницю, яка виступає цілісною неподільною ланкою емоційної поведінки і лаконічно відображає перебіг емоційного регулювання в умовах комунікативної взаємодії.

Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень демонструє, що думки стосовно цієї структурної категорії відрізняються. Деякі вчені (Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига) головною структурною одиницею вважають емоційний процес або його перебіг, який характеризується певною інтенсивністю, частотою прояву емоцій, модальністю, конгруентністю та іншими характеристиками [283, с.139]. В дослідженнях В.О. Шабаліної – це розпізнавання емоцій та психічних станів інших людей за їхньою експресією [465]. Л.М. Веккер говорить про психічне відображення об'єкта емоції як структурну одиницю емоційного інтелекту [58, с.14].

Поняття емоційного інтелекту проаналізовано нами як базове для більш детального вивчення поняття емоційного регулювання комунікації. Порівняльний аналіз понять «емоційний інтелект» та «емоційне регулювання» передбачає розгляд змістових та процесуальних характеристик обох категорій.

У межах комунікативної поведінки емоційний інтелект розглядається нами як використання знань про особливості емоційної поведінки для ефективної взаємодії з довкіллям. Відповідно, одиницею емоційного інтелекту є психічне відображення емоції як основи цих знань, а структурною одиницею емоційної компетентності виступає емоційний досвід.

Емоційне регулювання – це процес використання емоційних знань, стратегій і тактик емоційного впливу для підвищення ефективності комунікативної взаємодії та успішної адаптації до умов життєдіяльності. Відповідно, одиницею емоційного регулювання є емоційний акт, спрямований на осмислення емоцій (власних та емоцій інших) й ефективне управління ними.

Відмінності виявляються й у з'ясуванні основних ознак, які характеризують обидва поняття. Головними характеристиками емоційного інтелекту є емоційна грамотність та емоційна компетентність.

Емоційна грамотність є невід'ємною та базовою рисою емоційного інтелекту. Дослідники Т. Bradberry, J. Greaves визнають, що успішні люди зберігають позитивний настрій завдяки грамотному управлінню власними емоціями і виділяють дев'ять головних правил емоційної грамотності, а саме: 1) грамотні особи нікому не дозволяють обмежувати свою радість, оскільки позитивне світосприймання є ознакою здорової поведінки; 2) вони не забувають емоційних ставлень інших – це важливо у межах теорії емоційного обміну; 3) не борються до останнього, а зберігають свої сили для іншого, більш важливого моменту; 4) не шукають досконалості у стосунках, бо знають, що вона недосяжна; 5) не живуть минулим, тому що успіх ховається у здатності працювати в умовах невдач; 6) не загострюють свою увагу на проблемах у зв'язку з прагненням активно йти вперед; 7) не зв'язуються зі скигліями, оскільки ті втягують у свої негаразди; 8) не тримають зла через те, що негативні емоції, які є породженням хвороб, не слід акумулювати у собі; 9) не кажуть «так», поки насправді цього не захочуть [503].

У межах емоційного інтелекту також розглядається поняття **емоційної компетентності**, яке передбачає здатність виробляти стратегію дій для досягнення запланованої мети. Це комбінування факторів, які забезпечують адаптивну поведінку у комунікативних ситуаціях [343]. У зарубіжних дослідженнях виділяється дві групи теорій емоційної компетентності: теорії які акцентують увагу на інтелектуальних процесах та процесах отримання інформації (К.А. Ериксона, Дж. Смита; Р. Стенберг) і теорії є, які зосереджують свідомість на мнемічному опрацюванні досвіду (А. де Грот, В.Дж. Чейз, Х.А. Саймон).

З точки зору С. Saarni емоційна компетентність розглядається як набір досягнутих навичок, які відображаються з різних позицій: як Я-ідентичність, яка полягає в усвідомленні власних емоційних станів; здатність розпізнавати емоції інших людей; емоційна самоефективність і вміння використовувати емоції у повсякденному спілкуванні; здатність розуміти переживання інших людей; уміння

розпізнавати внутрішні та зовнішні емоційні стани; змога регулювати свої емоційні переживання; усвідомлення впливу емоцій на комунікацію; спроможність бути емоційно адекватним під час комунікативної взаємодії [569].

Основними характеристиками емоційного регулювання є процеси аналізу емоцій, відреагування власних почуттів та впливу на емоційну поведінку інших.

Аналіз емоцій передбачає знання позитивних та негативних емоцій. До позитивних відносять радість, задоволення, веселощі, повагу, успіх. До негативних – заздрість, пихатість, сором, провину, гнів та ін. Кожне з описаних понять має свої характеристики.

Позитивний спектр емоцій представлений радістю, яка означає відчуття позитивного перебігу подій; задоволенням як емоції, яку діти знаходять приємною і психологічно привабливою. Веселощі описують весь спектр позитивних емоційних переживань та виражають його за допомогою невербальних сигналів (сміху, усмішок, інтонаційних акцентів, радісних вигуків). Повага характеризує почуття пошани до інших людей, визнання заслуг та гордості за них. Успіх вказує на позитивний результат конкретної справи та його відображення в емоційній поведінці.

Негативні емоції проявляються по-іншому. У почутті сорому фіксується відхилення поведінки людини від моральних норм, що призводить ніяковості та втрати почуття власної безпеки. Провина полягає у приписуванні відповідальності за власні дії на себе. Ворожість породжується суперництвом і полягає у крайньому негативному ставленні до опонента як свого ворога. Страх є наслідком невпевненості, тривожності, очікування загрози від невідомих об'єктів.

Знання цих емоцій допомагає активізувати процеси їх когнітивного аналізу. Втім, слід пам'ятати, що окрім поділу на позитивні та негативні емоції у науковій літературі представлено багато інших класифікацій:

За ступенем збудження виділяють стенічні емоції, які підштовхують до різних дій і відображають переживання у динаміці (радість, агресія, ревності) та астенічні, які характеризуються пасивністю й описують статичні стани (сум, тривога, сором).

За рівнем усвідомлення розрізняють нижчі емоції, пов'язані з інстинктами та фізіологічними потребами (голод, спрагу, пристрасть) і вищі, описані духовними переживаннями (кохання, повагу, гідність) [153; 578].

Неординарною є класифікація Н.А. Lövheim, у якій здійснено поділ за *переважанням нейромедіаторів*. У ній описано взаємодію трьох головних нейромедіаторів – серотоніну, дофаміну і норадреналіну, – та розкрито їх психофізіологічну дію на організм. Залежно від рівня їх активності виокремлено такі емоції: а) сором, приниження – низький серотонін, низький дофамін, низький норадреналін; б) сум, тугу – низький серотонін, низький дофамін, високий норадреналін; в) страх, жах – низький серотонін, високий дофамін, низький норадреналін; г) гнів, лють – низький серотонін, високий дофамін, високий норадреналін; д) відразу, презирство – високий серотонін, низький дофамін, низький норадреналін; е) подив – високий серотонін, низький дофамін, високий норадреналін; ж) радість, насолоду – високий серотонін, високий дофамін, низький норадреналін; з) інтерес, збудження – високий серотонін, високий дофамін, високий норадреналін.

Серотонін у цій класифікації представлено як гормон щастя. Низький його рівень призводить до зниження настрою, депресії, станів тривоги, агресії, натомість, високий – визначає добре самопочуття і спокій. Дофамін – це гормон ейфорії, високий вміст якого викликає задоволення, збудження, насолоду, а низький – депресивні стани. Норадреналін є гормоном збудження, який виділяється у відповідь на дію стресових факторів, і відповідає за активацію психічних станів. Високий його рівень пов'язаний із підвищеною тривожністю, страхом, гнівом, піднесеним настроєм, а низький – з пасивними емоційними станами [542, с.341].

Досить відомою у нашій вітчизняній науці є класифікація Б.І. Додонова за спрямованістю. У її межах всі почуття поділяються альтруїстичні (переживання, пов'язані з допомогою, заступництвом, турботою); комунікативні (виникають на основі потреби у спілкуванні); глоричні (пов'язані з потребою самоствердитись, стати об'єктом загальної уваги); праксичні (зумовлені успішністю чи неуспішністю діяльності); пугнічні (виникають в умовах небезпеки); романтичні (спричинені

переживанням незвичайного і таємничого); гностичні (породжені радістю відкриття істини); естетичні (виявляються у насолоді красою); гедоністичні (пов'язані із задоволенням фізичних відчуттів); акизитивні (спричиненні інтересом до придбання речей) [119].

Дискретні класифікації П. Екмана, Р. Плутчика, К. Ізарда передбачають поділ на первинні (базові) і вторинні емоції. До первинних П. Екман відносить шість: радість, подив, сум, страх, відразу, гнів [512]. Р. Плутчик виокремлює чотири пари: руйнування (гнів) – захист (страх); прийняття (схвалення) – відхилення (відраза); отримання (радість) – позбавлення (зневіру); дослідження (очікування) – орієнтування (подив) [560]. К. Ізард описує 10 базових емоцій: радість, цікавість, подив, дистрес, страх, провину, сором, відразу, гнів, презирство [153]. Визначальними характеристиками описаних базових емоцій є мотиваційно-динамічні характеристики, усвідомленість та еволюційно-біологічне підґрунтя, яке розкриває питання первинності і вторинності психологічних категорій.

Розглядаючи питання класифікації емоцій у мовленні М. Shami & W. Verhelst вивчають два їх різновиди: мовленнєве вираження загальних типів емоцій, таких як щастя, смуток, гнів («я щасливий», «мені сумно»), та голосові вираження афективних намірів, що більшою мірою проявляється як невербальна система знаків, представлена у паралінгвістичних та екстралінгвістичних характеристиках (голосових, інтонаційних, темпоральних) [573, с. 201].

Класифікація американського дослідника W.G. Parrot (2001) представлена більше, ніж сотнею емоцій, які поділяються на первинні, вторинні та третинні. Наприклад, для емоції радості цей поділ виглядатиме так (див. таблицю 1.5.1).

Таблиця 1.5.1.

Аналіз емоції радості у класифікації W.G. Parrott

Первинні емоції	Вторинні емоції	Третинні емоції
Joу (радість)	Cheerfulness (бадьорість)	Amusement (розваги), bliss (блаженство) gaiety (веселощі), glee (тріумфальна радість) jolliness (веселість, жартівливість), joviality (веселість, товарицькість) joу (радість), delight (захоплення) enjoуment (насолода) gladness (радість), happiness (щастя), jubilation (веселощі), elation (піднесений

		настрій), satisfaction (задоволення вимог), ecstasy (несамовитий порив), euphoria (ейфорія).
Zest (завзяття)		Enthusiasm (ентузіазм), zeal (завзяття), excitement (хвилювання), thrill (трепет), exhilaration (втіха).
Contentment (задоволення)		Contentment (задоволення), pleasure (втіха)
Pride (гордість)		Pride (гордість), triumph (тріумф)
Optimism (оптимізм)		Eagerness (наполегливість), hope (надія), optimism (оптимізм).
Enthrallment (захоплення)		Enthrallment (захоплення), Rapture (захоплення, екстаз).
Relief (полегшення)		Relief (полегшення)

Таким способом систематизовано й інші базові емоції, такі як любов, подив, гнів, сум, справедливість [556; 557].

Зважаючи на сказане вище, аналіз емоцій як компонентів емоційного регулювання передбачає різноступеневе відображення змістових характеристик (фізіологічних, первинних, вторинних, духовних, інтелектуальних та ін.) у комунікативній взаємодії. У практичному контексті це досягається за допомогою вивчення абетки емоцій, яка уможливорює опанувати ази емоційної грамотності та комунікативної компетентності.

Другим, не менш важливим компонентом емоційного регулювання є **відреагування власних емоцій**. Базовою його характеристикою є емоційність як відображення у комунікативній поведінці внутрішнього психічного стану. У психологічних дослідженнях емоційність розглядається як стійка риса особистості, пов'язана з темпераментом. Згідно емпіричних даних В.Д. Небиліцина у ній виділяються такі характеристики як вразливість до емоційних впливів, імпульсивність, швидкість емоційних реакцій, лабільність та динамічність. Залежно від темпераменту діти з більшою або меншою емоційною активністю включаються у комунікативні ситуації [550].

На думку А.О. Прохорова, М.Г. Юсупова відреагування власних емоцій та регулювання комунікативної поведінки залежить від емоційних станів учасників спілкування. Найбільшій продуктивності в інтелектуальному плані сприяють стани зацікавленості, уважності, розсудливості. Управлінню власними емоціями допомагає емоційний стан спокою, який сприяє зібраності у ситуаціях комунікації. Натомість, стани сумніву, лінощів, апатії, нудьги, хвилювання, втоми перешкоджають успішній комунікативній взаємодії. Зокрема: сумнів у поєднанні з

труднощами призводить до втрати інтересу до завдання; апатія знижує настрій; лінощі блокують прагнення вирішити нагальні завдання. Частота актуалізації цих станів більшою мірою пов'язана з рівнем рефлексивності, а не з інтелектом, який статистично значимо корелює лише з успішністю вирішення комунікативних завдань. Чим вищий рівень рефлексивності, тим частіше діти переживають, осмислюють та актуалізують пізнавальні стани, які корелюють з успішністю вирішення комунікативних завдань [347].

Окрім цього, відреагування власних емоцій залежить від інших характеристик емоційного регулювання. Так, психологом Ю.М. Олександровим встановлено кореляційний зв'язок між факторами саморегулювання та складовими психічного благополуччя зокрема, ресурсним та результативним компонентом. До ресурсного компоненту вчений відносить особистісний потенціал як найвищу характеристику, що забезпечує необхідний особистісний рівень, а до результативного – емоційне благополуччя як ефективне завершення комунікативної взаємодії [286].

Вчені J. Zeman & J. Garber важливим компонентом емоційного регулювання власної поведінки вважають соціальні фактори. Наприклад, підлітки проявляють більше емоцій в умовах співчутливого ставлення своїх однолітків. Помітне збільшення здатності регулювати свої емоції відбувається за функціонування значимих міжособистісних стосунків [584, с. 155]; [585, с. 957].

Отже, відреагування власних емоцій є однією з найбільш важливих характеристик емоційного регулювання, яка в комунікації проявляється емоційністю та корелює з типом темпераменту і такими особистісними якостями як вразливість, імпульсивність, швидкість емоційних реакцій, лабільність, динамічність, зацікавленість, уважність, розсудливість, емоційний спокій, рівень рефлексивності, психічне благополуччя та соціальні фактори.

Поряд із відреагуванням емоцій ще однією визначальною характеристикою емоційного регулювання є **здатність впливати на емоційну поведінку інших**.

Дослідженнями виявлено, що цьому сприяє: а) отримання інформації про емоції співрозмовника, на основі якої здійснюється висновок про емоційну організацію його поведінки; б) використання інтонаційних і темпоральних

характеристик комунікації, що акцентує необхідні моменти у спілкуванні; в) відкритість невербальних жестів (наприклад, розкриті долоні), що демонструє відкритість у комунікативній взаємодії; г) аналіз фізичних характеристик рухів співрозмовників, що дає змогу розуміти сенс цих рухів; д) маніпулювання інформацією про власні емоції задля зміни емоційного ставлення з боку свого співрозмовника [554].

У цьому контексті особливої ваги набуває дослідження проблемних питань, пов'язаних з регулюванням емоцій у напружених станах. За результатами власного емпіричного дослідження Л.Б. Наугольник виокремлює чотири основні групи методик управління емоційною поведінкою: 1) методики зниження фізичного впливу стресу, пов'язані з прийняттям проблеми й управлінням власними фізичними станами; 2) методики активної взаємодії зі стресорами, які використовуються для впливу на саму проблему; 3) методики зміни ставлення до проблеми, пов'язані із залученням нових підходів; 4) комплексні методики, які поєднують описані способи [274, с.229].

Досліджуючи багатофакторність емоційного впливу на поведінку інших G.A. Van Kleef стверджує, що жодний єдиний причинний процес не лежить в основі всіх соціальних наслідків емоцій. Він розрізняє щонайменше два шляхи, які прямують від емоції до комунікативних наслідків: а) перший опосередкований висновками про поведінку та емоції інших; б) другий базується на емоційному зараженні як безпосередньому комунікативному впливові [581, с.184].

Особливо результативними є висновки, що стосуються міжособистісних ефектів емоцій. Вчені вважають, що емоції створені саме для вирівнювання соціальних відносин, а саме: гнів служить попередженням, загрозою або стратегією для відведення провини [552]; збентеження відвертає некомфортну соціальну увагу [553] або служить для запобігання негативної оцінки поведінки [537, с.619]; турбота сприяє забезпеченню комфорту або попереджає інших про потенційні проблеми [555, с.462].

Описаний алгоритм емоційного регулювання можна відобразити на рисунку 1.5.1.

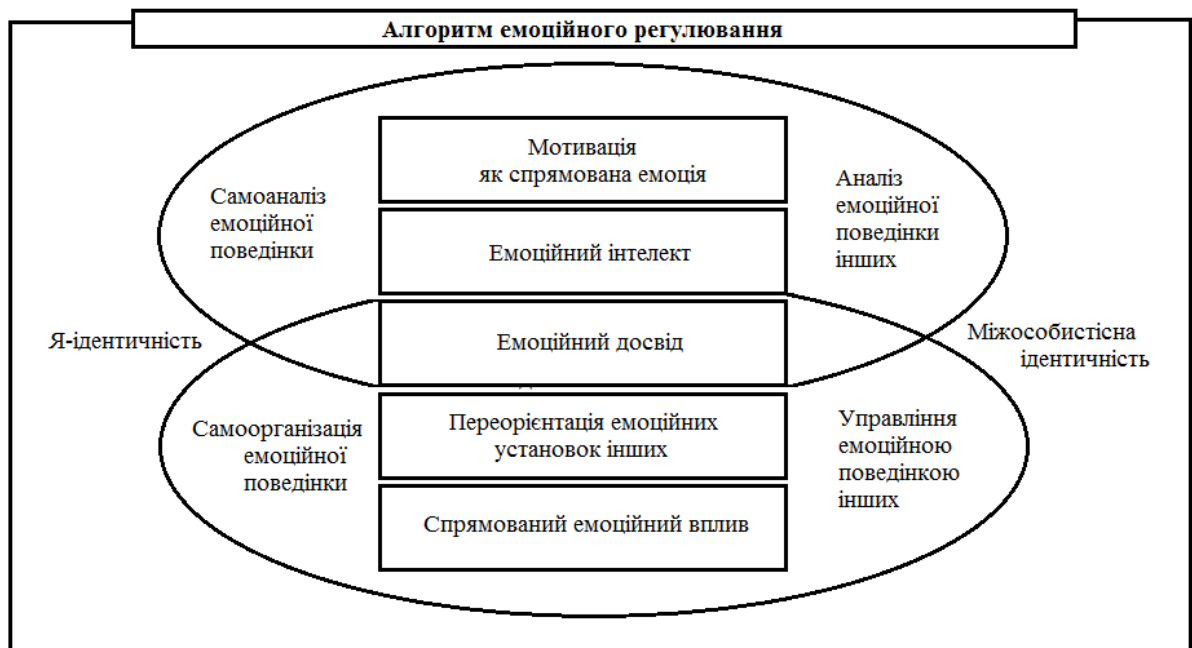


Рис. 1.5.1 Алгоритм емоційного регулювання у ситуаціях комунікативної взаємодії

Відповідно, етапами емоційного регулювання виокремлено мотивацію як спрямовану емоцію, емоційний інтелект, емоційний досвід, переорієнтацію емоційних установок, спрямований емоційний вплив, що графічно представлено на рисунку.

Отже, аналіз особливостей емоційного регулювання в ситуаціях комунікативної взаємодії дозволяє сформулювати наступні висновки:

Емоційне регулювання – це цілеспрямований процес організації емоційної поведінки в умовах комунікативної взаємодії на основі знань про її особливості. Одиницею емоційного регулювання є емоційний акт, спрямований на осмислення емоцій (власних та емоцій інших) й ефективне управління ними. Базовою його основою є емоційний інтелект як система знань про особливості ефективної емоційної поведінки у ситуаціях комунікації.

У наших дослідженнях ми підтримуємо точку зору М.В. Угляр, І.І. Штих й опираємось на чотирьохкомпонентну структуру емоційного регулювання, у якій виокремлено чотири складові: а) аналіз власної емоційної поведінки (ідентифікація емоцій; сприймання особистої емоційності, усвідомлення впливу власних емоцій на комунікацію); б) регулювання власної емоційної поведінки (контроль емоційних

переживань, вербалізація емоцій у спілкуванні, вміння діяти в емоційно напружених ситуаціях); в) розуміння почуттів інших людей (усвідомлення мотивів емоційної поведінки учасників комунікативної взаємодії, когнітивна оцінка їхніх дій, здатність розпізнавати емоції співрозмовників); г) управління емоційною поведінкою інших людей (переорієнтація емоційних установок учасників комунікації, використання прийомів емоційного впливу на співрозмовників)[439].

На тлі аналізу теорій емоційного регулювання в ситуаціях комунікативної взаємодії визначено такі підходи: 1) управлінсько-регулятивний – емоційне регулювання як управління власними емоціями (Н.Ю. Діомідова, Д. Ковальчук, О.О. Конопкін, В.Д. Небиліцин, Н. Gardner, М.А. Кузнецов, К. Izard, R. Lazarus, L. Thurston, R. Stenberg); 2) раціональний – емоційне регулювання як різновид емоційного інтелекту, що відповідає за розуміння емоцій, управління ними та опрацювання емоційної інформації за допомогою інтелектуальних здібностей (Г.М. Андрєєва, М.Є. Веракса, О.С. Верітова, І.І. Голуб, О.М. Дяченко, Н.В. Коврига, Е.Л. Носенко, М.В. Угляр, В.О. Шабаліна, І.І. Штих, R. Bar-On, T. Bradberry, W. Chase, K. Erickson, J. Greaves, A. de Grot, J. Mayer, C. Saarni, P. Salovey, H. Simon, J. Smith, R. Stenberg, L. Wecker); 3) адаптивний – емоційне регулювання як здатність адаптуватися до умов комунікативної ситуації (W.R. Charlesworth, H.A. Lövheim, J. Piaget); 4) оперативний – емоційне регулювання як процес, відповідальний за моніторинг, оцінку та зміну емоційних реакцій (J.T. Burman, R.J. Contrada, D. Holman, C.D. Green, H. Leventhal, E.A. Leventhal, K. Niven, S. Shanker, P. Totterdell); 5) соціально-регулятивний – як складний процес, який передбачає ініціювання, гальмування чи модулювання певного стану в тій чи іншій комунікативній ситуації та здатність впливати на поведінку інших (Є.І. Головаха, Л.Б. Наугольник, Ю.М. Олександров, Н.В. Паніна, А.О. Прохоров, М.Г. Юсупов, А.Н. Fischer, J. Garber, J.L. Landel, M.R. Leary, A.S. Manstead, K.M. Patton, B. Parkinson, G.A. Van Kleef, J. Zeman), що представлено на рисунку 1.5.2.



Рис.1.5.2 Наукові підходи до розуміння сутності емоційного регулювання комунікації

1.6. Вольові основи регулювання комунікативної поведінки

У комунікативній взаємодії лідерські позиції займають ті учасники, котрі відрізняються свідомою поведінкою, що виробилася внаслідок тривалої праці над собою, мають усталені погляди на різні проблеми, відповідальні та цілеспрямовані. Ці всі якості характеризують учасників комунікації як носіїв вольових якостей особистості.

Вольових осіб відрізняють від інших комунікантів вміння обирати свої цілі та керуватись зусиллями у їх досягненні, прояв свободи волі та самоконтролю, сила особистості, яка дає змогу владно управляти комунікацією.

Їхня комунікативна поведінка – це продумані, свідомі вчинки морального характеру з високою психологічною мотивацією та рішучістю у досягненні мети. Цих осіб не лякають труднощі, які виникають під час комунікативної взаємодії, оскільки засобами вольового регулювання вони успішно долаються.

Зв'язок волі та комунікації відмічають різні дослідники (Л.В. Долинська, Л.В. Кайдалова, І.М. Мачуська, З.В. Огороднійчук, Л.В. Пляка, О.В. Скрипченко). Вони вважають, що у ситуаціях спілкування важливими є зібраність, наполегливість, рішучість, соціальна сміливість і самі ситуації комунікативної взаємодії привчають людей до використання цих якостей [139; 164; 256].

Зібраність та організованість регламентовані нормативними вимогами комунікації, згідно яких учасники міжособистісної взаємодії повинні правильно планувати і раціонально розподіляти свій час, своєчасно приходити на зустріч і не запізнюватись, знаходити нагоду для спілкування з друзями та рідними.

Наполегливість у спілкуванні вимагає дотримання власних рішень, вміння невідступно йти до своєї мети, проявляти стійкість у власній комунікативній позиції.

Рішучість проявляється у соціальних взаєминах безапеляційною поведінкою, спрямованою на реалізацію конкретних комунікативних дій. Учасники спілкування без вагань приймають правильні рішення, реалізують свої плани, виходячи з власної стійкої позиції і незважаючи на застереження.

Соціальна сміливість полягає у готовності йти на виправданий ризик, за яким стоїть власний авторитет, гідність чи інші значимі особисті якості. Соціально сміливі люди не відчують хвилювання під час комунікативної взаємодії. Вони здатні ефективно долати почуття страху засобами вольового регулювання.

У дослідженнях Г.А. Дьоміної важливими якостями, необхідними для формування комунікативної взаємодії визначено наступні: а) принциповість, яка полягає у прагненні мати стійкі власні переконання і вибудовувати згідно них свою поведінку; б) дисциплінованість як звичка підпорядковувати свої комунікативні дії взятим на себе зобов'язанням; в) вимогливість, яка проявляється не лише до інших, а й до себе як до відповідальних учасників комунікативної взаємодії [125, с.55].

Вивченню вольових якостей в умовах комунікативної взаємодії присвячено наукові розвідки С.В. Безчотнікової. На її думку найбільш важливою у ситуаціях комунікації є соціальна відповідальність, яка описується вмінням цінувати своє

слово, виконувати те, що обіцяно, поважати й цінувати особистий внесок кожного учасника спілкування [24, с.45].

Не менш актуальними є вольові якості цілеспрямованості, самостійності та самовладання, визначені В.В. Желановою. Самостійність полягає у вмінні без сторонньої допомоги розвивати дійову стратегію комунікативної взаємодії. Цілеспрямованість пов'язана із кінцевим результатом комунікації, його привабливістю та труднощами, опосередкованими цим результатом та самим процесом міжособистісної взаємодії. Самовладання демонструє витримку у ситуаціях, пов'язаних із напруженими, проблемними або конфліктними стосунками [137, с.100].

Найбільш ґрунтовною, на наш погляд, є позиція В.В. Нікандрова [280], який систематизує вольові якості на категорії стосовно критерію «простір-час-енергія-інформація-єдність»). Просторовий аспект стосується спрямованості вольових дій і виражається рисами самостійності, незалежності, ініціативності, новаторства, цілеспрямованості, почуття впевненості, негативізму. Часовий аспект відображає тривалість, яка проявляється у наполегливості, завзятості, стійкості, терплячості, упертості, послідовності. Енергетичний блок активується якостями, що забезпечують мобілізацію енергетичного потенціалу у ситуаціях комунікації – рішучістю або нерішучістю, розважливістю, квапливістю, витримкою, самовладанням, сміливістю, боягузтвом, хоробрістю, відвагою, мужністю. Інформаційний блок представлений мотивами, цілями та способами дій. Особистісними властивостями є принциповість, дисциплінованість і організованість.

Отже, зв'язок волі та комунікації проявляється в активізації вольових якостей для успішного забезпечення перебігу комунікації. Найбільш важливими для спілкування означено зібраність, організованість, наполегливість, рішучість, соціальну сміливість, принциповість, вимогливість до себе та інших, суспільну відповідальність, самовладання та ін., які дають змогу забезпечити свідоме управління комунікативною поведінкою.

У психологічних дослідженнях воля розглядається як здатність досягати поставлених цілей в умовах подолання перешкод [218, с.110]. Вона виступає внутрішньою рушійною силою, яка спонукає людей до свідомої активності.

З точки зору науковців (М.Й. Варій, Н.В. Рябоконт) воля є процесом саморегулювання поведінки, що виявляється у прийнятті рішення та виконання поставлених завдань. Під час цього процесу здійснюється низка кроків до досягнення кінцевої мети, пов'язана з цілепокладанням, вибором мотивів, плануванням, орієнтуванням у ситуації, використанням засобів забезпечення діяльності, спрямуванням зусиль на подолання перешкод, мобілізацією внутрішніх резервів, гальмуванням небажаних комунікативних реакцій [55; 56; 368].

Однією з важливих функцій волі є регулювання внутрішніх станів, психічних процесів та комунікативних дій. У ситуаціях комунікації вона відіграє визначальну роль у плані організації міжособистісної взаємодії та контролю за мовленням і комунікативною поведінкою.

Регулятивній функції волі вчені (М.Я. Басов, М.Й. Варій, В.А.Іванніков, Є.П.Ільїн, І.В. Полілуєва, М.В. Чумаков, Н.Л. Шевякова) надають особливої уваги. Це пов'язано з тим, що вона має **свідомо-детерміновану природу** організації особистісної поведінки, яка проявляється у самодетермінації мотивів, самоактивації внутрішнього потенціалу, самоконтролі за виконанням дій та самооцінюванні отриманого результату. Найбільш важливим моментом вольового регулювання є оволодіння процесами власного особистісного розвитку, що дозволяє досягти найвищого рівня реалізації потенційних можливостей – самоактуалізації особистості.

Виокремлення регулятивної функції волі допомагає збагнути сутність процесу вольового регулювання і сприяє розумінню значущості цього явища. На основі теоретичного аналізу вольового регулювання нами було виокремлено **шість головних підходів до дослідження цієї проблеми**:

1. Вольове регулювання як здатність долати труднощі і перешкоди (Ю.П. Данчук, М.А. Кузнецов, І.В. Полілуєва, В.І. Селіванов, Л.І. Соловійова, В.П. Чудакова, К.М. Шамлян та ін.).

Ці дослідження займають чільне місце у визначенні описаної проблеми. Сутність вольового регулювання зводиться у них до подолання внутрішніх та зовнішніх перешкод. До внутрішніх належать несприятливі психофізіологічні стани, індивідуальні типологічні особливості, схильність до ліні, байдикування та ін., до зовнішніх – несприятливі фізичні, технічні, соціальні, економічні умови. Подолання труднощів здійснюється із застосування вольових зусиль, які мобілізують внутрішні ресурси людини [100; 218; 330; 405; 464; 469].

2. Вольове регулювання як цілемотиваційний процес (В.М. Бурдін, В.А. Іванніков, О.О. Коваленко, Ю.О. Матвієнко, В.А. Ойгензихтом, О.С. Юрков, М.І Фельцан, Р. Karoly).

З точки зору О.О. Коваленко вольове регулювання є рушійною силою, яка веде до певної поставленої мети [186, с.21.]. Це підтверджують погляди В.А. Ойгензихта, котрий визначає волю як психічне регулювання поведінки, яке полягає у детермінованому та мотивованому поступі до мети. На шляху до неї постають етапи вибору рішення, визначення шляхів комунікативного впливу, використання засобів та зусиль у процесі цілеспрямованої вольової дії [285, с.24].

Компонентами вольового регулювання науковці виділяють мотиваційний, орієнтувальний, змістово-організаційний, рефлексивний, контрольний-оцінний та ін. процеси. На думку одних авторів вольова регуляція завжди починається з інтелектуального акту та усвідомлення проблемної ситуації [51, с.277], інші вважають початком вольового процесу мотиваційний етап вольової дії [150; 253; 490].

На думку Р. Karoly процеси вольового регулювання ініціюються тоді, коли рутинна діяльність перешкоджає виконанням дій. За цих умов здійснюється керівництво своїми цільовими діями з урахуванням різних обставин (часових, ситуативних). Воно передбачає модуляцію думки, впливу, поведінки або уваги через довільне використання конкретних механізмів. Заважаючи на це, саморегулювання охоплює кілька взаємопов'язаних компонентних фаз: 1) вибір мети; 2) когнітивне опрацювання умов; 3) спрямоване забезпечення; 4) вибір пріоритетів; 5) досягнення мети [529, с.25].

Найбільш слабкими ланками процесу вольового регулювання з точки зору С.П. Тетерук є цілепокладання, планування, самоконтроль, корекція та визначення критеріїв оцінки його якості, що потребує додаткової психологічної корекції [429].

3. Вольове регулювання як особистісно-детермінована активність (Л.В. Долинська, Н.М. Ковтун, З.В. Огороднійчук, О.В. Скрипченко, Ю.М. Швалб та ін.).

Сутність вольового регулювання автори (О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук) розглядають у поєднанні категорій «активність-воля-свідомість». Вольове регулювання – це спрямована активність особистості, свідоме внутрішнє спонукання, пов'язане з вибором мотивів, мобілізацією внутрішніх зусиль, здатністю приймати рішення, активувати або гальмувати поведінкові реакції [139].

На думку дослідників (Ю.М. Швалб, О.Л. Вернік, О.О. Вовчик-Блакитна, О.В. Рудоміно-Дусятська) головна функція вольового регулювання полягає у свідомій організації активності особистості відповідно до усталених норм, цінностей та умов довкілля [471, с.186]. Саме завдяки вольовим зусиллям індивід може забезпечувати активну суспільно-нормативну поведінку [299, с. 48]

Аналізуючи поняття вольової регуляції у межах забезпечення комунікативної функції Н.М. Ковтун пов'язує її з питаннями моралі, системою цінностей та соціокультурним досвідом. Вона вводить термін «вольова соціальна активність», який ототожнює із прийняттям на себе відповідальності не лише за власну долю, а й за розвиток суспільства у цілому [189, с.125].

4. Вольове регулювання як свідоме управління власною комунікативною поведінкою (І.В.Березовська, Є.П.Ільїн, Т.М. Кирпенко, О.О. Крижановська).

Реалізація ефективного регулювання зумовлена свідомим управлінням своєю психічною діяльністю та поведінкою, комунікативними діями і вчинками [26; 155].

Дослідниця О.О. Крижановська, котра дотримується цієї позиції, описує вольове регулювання як специфічно людське, ціннісне ставлення суб'єктів до світу та себе, скероване на зміну дійсності і самозміну [214, с.78]. На думку Т.М. Кирпенко формування вольового регулювання пов'язано з управлінською

організацією своєї поведінки і включає такі складові: прийняття відповідальних рішень, подолання суб'єктивних та об'єктивних труднощів, актуалізація потреби у самозміні, мобілізація власних можливостей на досягнення комунікативних цілей. Забезпечення цих аспектів здійснюється шляхом усвідомлення своєї міри відповідальності, актуалізації цілеспрямованості та наполегливості як важливих особистісних якостей, необхідних для забезпечення комунікативної взаємодії [178].

5. Вольове регулювання як система довільних дій (Л.І.Божович, О.О. Смірнова, А.А. Теплюк, О.О. Череньова, В.М. Шляпніков, О.Я. Ярич).

Представники цього напрямку описують волю через довільне регулювання поведінки, а вольове регулювання через систему довільних дій [395; 426; 460].

Проблеми становлення довільної поведінки розглядають у своїх дослідженнях А.А. Теплюк, О.Я. Ярич, котрі описують її як синхронізацію мотиваційного та регулятивного компонентів, що проявляються через індивідуальні характеристики довільних дій [426, с.270; 493, с.87].

У працях О.О. Смірнкової розуміння довільності як свідомого саморегулювання комунікативної поведінки висуває на перший план питання опосередкованості комунікативних дій і засобів оволодіння собою [395, с. 52]. О.О. Череньова вольове саморегулювання та довільну поведінку характеризує як найвищі форми довільного регулювання [460, с.40–41]. В.М. Шляпніков розглядає його як особистісну форму довільного регулювання, функція якого полягає в оволодінні власною поведінкою для вирішення комунікативних завдань [485, с.9].

6. Вольове регулювання як засіб стимуляції (контролю) емоцій та потреб (В.М. Вундт, Б.В. Зейгарник, М.Й. Варій, О.М. Гнатюк, О.С. Мазур, А.Б. Холмогорова, Н.Л. Шевякова, Н.М. Kehr).

Представник волюнтаризму В.М. Вундт виводить волю з афекту. Для нього ці процеси є невід'ємними характеристиками єдиного цілого, і розпочинаються вони з афективних потреб як спонукальної причини, емоцій та афектів як внутрішніх реакцій аперцепції на зовнішні переживання. Завершуються в умовах комунікативної взаємодії вольовими процесами вибору і прийняття рішення. Афективні потреби та самі афекти описуються вченим категоріями простого

вольового акту, а процеси вибору і прийняття рішення – складного. Зважаючи на це, воля постає кінцевою стадією вольового вчинку [72, с.57].

З точки зору О.М. Гнатюка воля виступає як засіб регулювання та коректування негативного впливу емоцій на комунікативну взаємодію. Цю точку зору доповнюють дослідження М.Й. Варій, у яких зазначено, що в процесі вольового регулювання комунікативної поведінки реалізуються дві головні функції: а) спонукальна, яка відповідає за актуалізацію потреби у саморегуляції комунікативних дій, виконанні поставлених комунікативних завдань та подоланні проблемних питань міжособистісної взаємодії; б) гальмівна, пов'язана із стримуванням небажаних емоцій та потреб у процесі комунікації [56, с. 570].

Дослідниця Н.Л. Шевякова, котра розглядала проблему співвідношення емоційної та вольової регуляції, стверджує, що вольове регулювання – це свідомо самодетермінація поведінки, яка здійснюється відносно дій та їх параметрів, перешкоджаючи дезорганізуючій генералізації емоційного збудження. Вольове регулювання виступає вторинною надбудовою відносно емоційної поведінки і сприяє утриманню первинної мети, запобігаючи або пом'якшуючи дію наявної перешкоди [474, с.20].

Німецький професор Н.М. Кehr наголошує на тому, що з функціональної точки зору вольове регулювання діє як сукупність психологічних процесів, що виступають проти експансивних емоційних імпульсів. Він наводить приклади ситуацій, які потребують такого регулювання, серед них: протистояння спокусам, дотримання дієт, утримання від куріння, придушення небажаних думок та ін. [530, с.316].

У межах цього підходу Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогорова, О.С. Мазур описують дві форми регулювання: а) регулювання як вольову поведінку; б) як одну зі складових емоційного переживання. Специфіка другої форми, яка також виконує функцію управління мотиваційною сферою, її основна відмінність від волі полягає у спрямованості на породження сенсів, в той час як воля спрямована, перш за все, на подолання перешкод на шляху досягнення мети [147, с.122].

Отже, на ґрунті представлених вище характеристик вольового регулювання виокремлено шість підходів до його дослідження: а) вольове регулювання як здатність долати труднощі і перешкоди; б) як цілемотиваційний процес; в) як особистісно-детермінована активність; г) як свідоме управління власною комунікативною поведінкою; д) як система довільних дій; е) як засіб контролю за емоціями та потребами.

В описаних підходах визначено важливі змістові характеристики вольового регулювання. Втім, не менш цінними є й динамічні його аспекти. Зважаючи на це, дослідник М.Я. Басов схиляється до того, що регулятивний підхід до вольової поведінки ґрунтується не на змістових характеристиках, а на динамічних, якими виступають психічні механізми контролю, управління та саморегулювання [17].

Концепції В.К. Каліна, В.І. Селіванова базуються на тому, що механізмами регулювання своїх вольових дій є перенесення мети з об'єкта на самого себе. Це формує оптимальний режим психічної активності [165; 377; 378].

Російський дослідник Є.П. Ільїн приходиться до висновку, що первинним механізмом вольового регулювання і ядром будь-якого вольового акту є вольове зусилля [155; 156].

У психологічних наукових розвідках вольове зусилля визначається як *структурна одиниця* регулятивної вольової функції, яка позбавлена здатності породжувати розумові або інші дії, але здатна їх регулювати [218, с. 110].

За К.Ц. Левіним, вольове зусилля виступає специфічним вольовим процесом мобілізації особистості на виконання важкодосяжних цілей. У його концепції протидіє два фактори регулювання комунікативної поведінки – вольовий, викликаний внутрішніми нормативно регульованими мотивами, і польовий – зумовлений впливом афектів та зовнішніх обставин. Вольове зусилля функціонує у межах вольового фактору і відображає протиборство цих диспозицій [227].

Німецький вчений А. Strobel у межах аналізу вольового регулювання досліджує механізми вольового контролю. За його даними визначено дев'ять найбільш функціональних механізмів: А1: нейробіохевоіристичний механізм узгодження намірів; А2: нейрокогнітивні процеси, що підтримують гнучкі вольові

дії; А3: адаптивний та когнітивний контроль при виконанні подвійних завдань; А4: онтогенетичні аспекти вольового контролю; А5: вольове регулювання емоцій; А6: антиципація у регулюванні досягнень; А7: стани, що представляють динаміку мета-контролю; А8: баланс контролю наполегливості та мінливості у ситуативних дилемах; А9: моделювання когнітивного контролю над численними випробуваннями [577].

Аналіз особистісних механізмів саморегулювання здійснюється психологом В.О. Олефіром, котрий акцентує увагу на існуванні інтегральної характеристики, що підвищує можливості саморегуляції. Вона складається з наступних складових: а) базового самооцінювання «core selfevaluation»; б) психологічного капіталу; в) особистісного потенціалу. Базове самооцінювання об'єднує локус контролю, емоційну стабільність, самоефективність і самооцінку. Психологічний капітал інтегрує риси оптимізму, резильєнтності, надії і самоефективності. Особистісний потенціал виступає ймовірнісною якістю, яка не зводиться до наявних ресурсів, а є динамічною характеристикою, спрямовуючи розвиток особистості вперед [287].

Окрім психологічних механізмів для ефективного функціонування вольового регулювання необхідні сприятливі психологічні умови. Вони забезпечуватимуть ефективний перебіг процесу комунікації на основі продуктивного використання вольових ресурсів особистості.

Умовами вольового регулювання комунікативної поведінки у науковій літературі визначено: а) внутрішню свідому активність, пов'язану з особистісними якостями такими як цілепокладання, стійкі потреби, мобілізація зусиль на подолання труднощів; б) наявність внутрішнього інтелектуального плану дій, який спрямовує на досягнення свідомо поставленої мети; в) відповідність зовнішніх перешкод можливостям людини; г) наявність інтернального локусу контролю, згідно якого людина приписує відповідальність за результати своїх дій власним зусиллям, а не зовнішнім обставинам; д) достатній рівень свідомої самоорганізації комунікативної поведінки [139].

Водночас, різнобічні дослідження проблеми свідчать про наявність несприятливих чинників, які перешкоджають ефективному вольовому

регулюванню, таких як: а) наявність психофізіологічних деструктивних станів (хвороби, емоційні розлади); б) конкурування несумісних цілей (напр., вибір між спілкуванням із друзями і заняттям у бібліотеці); в) фізичні перепони (погодні умови, технічні та транспортні проблеми); г) відсутність необхідних матеріальних умов; д) протиріччя щодо принципів заданих зовні і власних переконань; е) навмисна зовнішня протидія; є) соціальні та ін. катаклізми [139]. Вміння справлятися з описаними перешкодами є найвищим рівнем сформованості вольового регулювання.

Отже, шляхом проведеного теоретичного аналізу визначено шість головних підходів до вивчення цієї проблеми: 1) перепонно-домінантний, що описує вольове регулювання як здатність долати труднощі і перешкоди; 2) цілемотиваційний, який розглядає його як цілемотиваційний процес; 3) динамічний, згідно якого вольове регулювання є особистісно-детермінованою активністю; 4) саморегулятивний, який характеризує це поняття як свідоме управління власною комунікативною поведінкою; 5) поведінковий, що представляє його як систему довільних дій; б) емоційно-контролюючий, відповідно до якого вольове регулювання розглядається у якості засобу контролю за емоціями та потребами. Описані напрями наукових досліджень відображено на рисунку 1.6.1.

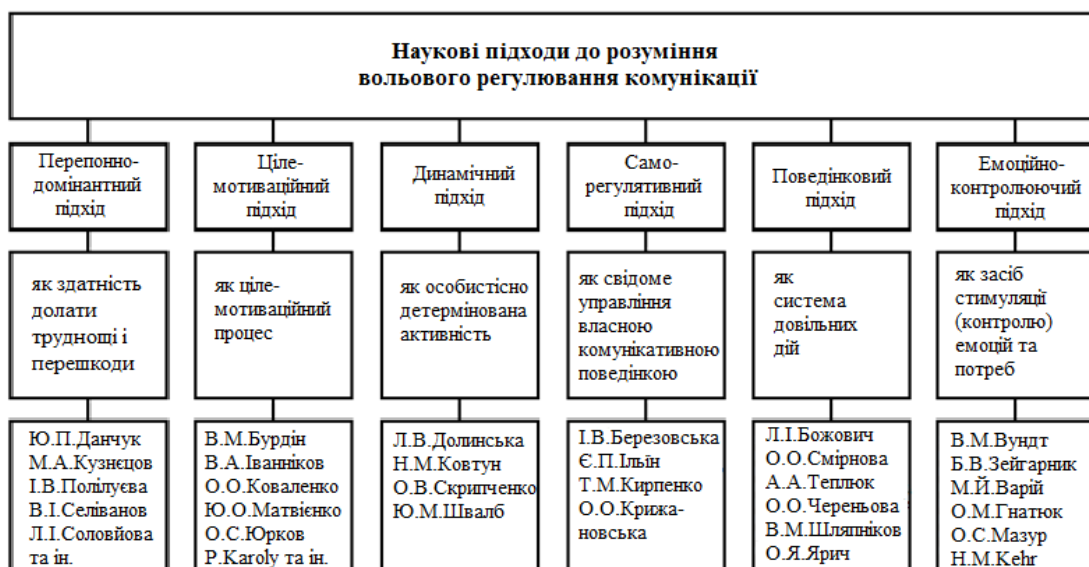


Рис. 1.6.1 Теоретичне узагальнення наукових підходів до розуміння вольового регулювання комунікації

З позицій нашого підходу, який розглядає вольове регулювання в умовах комунікації, воно характеризується як свідоме управління власною комунікативною поведінкою, що полягає у здатності мобілізувати зусилля на забезпечення ефективної комунікативної взаємодії та вміння справлятися з деструктивними емоційними імпульсами. Одиницею вольового регулювання визначено вольове зусилля як завершений вольовий акт концентрації внутрішніх ресурсів особистості на забезпечення комунікативної мети і подолання несприятливих умов комунікативної ситуації.

Висновки до першого розділу

Проведене теоретичне дослідження наукових джерел з проблеми психологічного регулювання комунікації уможливило зробити наступні висновки.

Комунікація є багатогранною структурою, яка вміщує інтелектуально-когнітивний, мовленнєво-лінгвістичний, інтерактивний, цілемотиваційний та особистісний компоненти.

Інтелектуально-когнітивний представлено соціальним інтелектом (комунікативними здібностями, обдарованістю), рівнем комунікативних досягнень (комунікативною грамотністю, компетентністю) та соціальною адаптованістю. Мовленнєво-лінгвістичний відображено засобами комунікації (мовою, мовленням) та її формою (дискурсом, діалогом, монологом). Інтерактивний відтворено у міжособистісних взаєминах, спілкуванні та спрямованому комунікативному впливі. Цілемотиваційний структуровано мотиваційною складовою (комунікативними потребами, мотивами, інтенціями) та цільовою (комунікативною метою, стратегією, тактикою). Особистісний досліджено у категоріях соціально-комунікативної активності, комунікативного типу, характеру та індивідуального комунікативного стилю, що складають комунікативне ядро особистості.

У наукових джерелах психологічне регулювання представлено як механізм формування комунікативних дій, який забезпечує організаційну структуру взаємодії та її динамічні аспекти, представлені послідовністю станів, процесів, системою управління та цілемотиваційними характеристиками спілкування. Цей механізм

реалізує мобілізаційну, динамічно-активаційну, гносеологічну, цілемотиваційну, інтерактивну та адаптивну функції психіки. Організаційна структура психічного регулювання комунікації представлена інтелектуальними, емоційними та вольовими характеристиками.

Вивчення інтелектуального регулювання у функціональній структурі комунікативної взаємодії дає змогу виокремити п'ять підходів до його аналізу: мотиваційного, організаційно-управлінського, динамічного, метакогнітивного, регулятивно-інтернального. У нашому дослідженні інтелектуальне регулювання комунікації розглядається з позицій організаційно-управлінського підходу як здатність усвідомлено продукувати та опрацьовувати отриману інформацію у межах міжособистісної взаємодії та забезпечувати структурну організацію процесу спілкування. У процесі теоретичного дослідження виокремлено основну структурну одиницю інтелектуального регулювання комунікації, якою виступає інтелектуальний вибір – опосередкована мисленням дія, яка полягає в аналізуванні комунікативної ситуації і прийнятті раціонального за своєю структурою інтелектуального рішення щодо результату комунікації.

Емоційне регулювання в ситуаціях комунікативної взаємодії розглядається як цілеспрямований процес організації емоційної поведінки в умовах комунікативної взаємодії на основі знань про її особливості. Одиницею емоційного регулювання визначено емоційний акт, спрямований на осмислення емоцій (власних та емоцій інших) й ефективне управління ними. Базовою його основою є емоційний інтелект як система знань про особливості ефективної емоційної поведінки у ситуаціях комунікації.

Визначено головні підходи до вивчення вольового регулювання: перепонно-домінантний, цілемотиваційний, динамічний, саморегулятивний, поведінковий та емоційно-контролюючий. З позицій нашого підходу вольове регулювання характеризується як свідоме управління власною комунікативною поведінкою, що полягає у здатності мобілізувати зусилля на забезпечення ефективної комунікативної взаємодії та вміння справлятися з деструктивними емоційними імпульсами. Одиницею вольового регулювання є вольове зусилля як завершений

вольовий акт концентрації внутрішніх ресурсів особистості на забезпечення комунікативної мети та подолання несприятливих умов комунікативної ситуації.

Матеріали першого розділу висвітлено у публікаціях автора: «Psychological Structure of Communication: Scientific and Methodological Aspect»; «Communicative needs in the structure of the intercourse process»; «Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій»; «Науково-теоретичний аналіз проблеми комунікації в сучасних зарубіжних теоріях»; «Дослідження психологічних аспектів комунікації у прикладних лінгвістичних теоріях»; «Проблеми методології дослідження інтелектуального регулювання комунікації»; «До проблеми класифікації комунікативних актів у психологічних дослідженнях»; «Психологічний аналіз комунікативних реакцій як складових комунікативної поведінки»; «Психологічний аналіз комунікативного акту та його логічно-змістової структури»; «Методологічна схема психологічного аналізу комунікативної ситуації»; «Функціонально-рольові аспекти проблеми психологічного регулювання в умовах комунікативної взаємодії»; «Психологічна ситуація у концептуальному вимірі психологічної проблеми»; «Теоретико-методологічний аналіз операційного компонента комунікації»; «Роль емоційної регуляції у функціональній системі комунікативних дій»; «Методика організації роботи практичного психолога».

РОЗДІЛ 2.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Лінгвопсихологічні передумови формування комунікації у дітей із порушеннями інтелекту

У дітей з порушеннями інтелекту розвиток комунікації здійснюється за своїми, особливими законами, які підпорядковуються лінгво- та психофізіологічним особливостям, що складають основу первинного дефекту при розумовій відсталості. Ці особливості стають причиною розладів комунікації вторинного порядку, які залежать від стану мовлення та рівня розвитку мовленнєвих функцій.

Розлади комунікації відображають проблеми, пов'язані з мовленням як засобом комунікативної взаємодії, та мовою як системою символів, що використовуються для забезпечення мовлення. Через труднощі мовленнєвого розвитку дітям з особливими освітніми потребами важче опанувати навиками вербальної комунікації. Зважаючи на це, спектр мовленнєвих порушень може бути різноманітним: від затримки мовленнєвого розвитку (ЗМР), яка полягає у відставанні мовлення та сповільненості темпів мовленнєвого розвитку, до складних розладів, які кваліфікуються як загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) і важко піддаються корекції. Усі ці недоліки сповільнюють формування комунікативних навичок, що стає причиною соціальної дезадаптації [354, с. 51].

Статистичні дані польських вчених, котрі емпірично досліджували лінгвопсихологічні особливості дітей з особливими освітніми потребами, викликають занепокоєння: серед учнів з труднощами у навчанні налічується 30-40% дітей із порушеннями мовлення. За результатами досліджень науковців понад 70% дітей говорять недбало, невиразно, голосно чи занадто тихо, з носовим відтінком, гугняво, із затиснутими зубами, ковтаючи останні звуки. Понад 80% використовують ротове дихання замість носового. Близько 20% дітей мають порушення мовлення. Від 3 до 7% – це група осіб зі специфічними розладами мовлення, у якій співвідношення хлопчиків до дівчаток становить 2,8:1 [540; 541]. У

дітей з порушеннями інтелекту ці особливості ускладнюються недорозвитком зв'язного мовлення як залежного від рівня сформованості інтелектуальних та логіко-семантичних структур. Це зумовлює необхідність більш детального аналізу особливостей мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту задля з'ясування основних чинників їхньої комунікативної поведінки.

Порушення мовленнєвої комунікації є результатом індивідуального темпу розвитку, але причиною також можуть бути серйозні психофізіологічні чинники як органічного, так неорганічного генезу [540]. Аналіз наукових досліджень демонструє, що серед основних чинників, які вказують на несформованість лінгвістичних передумов комунікації, визначено *відставання в онтогенетичному розвитку мовленнєвих функцій*. Наприклад, у нормі діти оволодівають фразовим мовленням у віці 2-3 років. Натомість ті, у кого констатовано легкий ступінь розумової відсталості, починають розмовляти з трьох років, а хто має помірний – після 4-ох [192; 225; 290].

За умов нормального мовленнєвого онтогенезу діти опановують фонетичні та інші уміння до початку шкільного навчання, але в тих, хто має порушення інтелектуального розвитку всі мовленнєві функції формуються із затримкою [264]. Вчені (О.М. Кошелева, В.І. Лубовський, О.М. Мартем'янова Б.С. Нажмитдінова, В.Г. Петрова, Е.А. Подоксьонова) стверджують, що до семи років у дітей з порушенням інтелекту практика мовленнєвого спілкування займає менший відрізок часу (3-4 роки), ніж у нормі: всі ці роки темпи розвитку мовлення уповільнені, мовленнєва активність низька, ініціативність недостатня або відсутня. Діти рідко беруть участь у бесідах, на запитання відповідають коротко і часто неправильно. Причинами уповільненого мовленнєвого розвитку є загальне недорозвинення психіки в цілому, що приводить до значних змін і затримок у розвитку всіх складових пізнавальної діяльності, у тому числі мовлення [207; 241; 272; 317].

Окрім того, науковими дослідженнями L. Hall, N. Marrus, M.L. Rice доведено, що темпи зростання мови можуть плато у ранньому підлітковому віці, збільшуючи розрив між комунікативними навиками дітей з мовленнєвими порушеннями та без них [522; 543; 568].

Серед науковців, котрі присвячують свою діяльність дослідженню мовлення, є ті, хто аналізує мовленнєвий розвиток дітей з типовим інтелектом (М.М. Алексеева, С.М. Андреева, І.Н. Горелов, В.З. Дем'янков, Л.О. Калмикова, О.М. Корнєв, О.О. Леонтєв, М.І. Лісіна, Ж.В. Піаже, С.Н. Цейтлін, В.І. Яшина) і ті, хто вивчає дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (І.А. Алієва, К.Ж. Бектаєва, О.В. Боряк, О.М. Буслаєва, О.П. Гаврілушкіна, С.І. Геращенко, М.Ф. Гнезділов, Н.Ю. Демченко, Л.І. Дмитрієва, А.В. Єгорова, А.Г. Зікєєв, С.Ю. Ільїна, К.В. Казанцева, О.В. Катаєва, С.В. Комарова, Є.О. Кузьмінська, Л.Л. Логвінова, В.І. Нодельман, Т.П. Павлова, В.Г. Петрова, О.І. Разуван, В.В. Тищенко, М.П. Феофанов та ін.). Детальне розроблення теоретичних та практичних аспектів цієї проблеми знайшло своє відображення у працях багатьох вчених, серед яких визначальними є дослідження Є.Ф. Соботович та Д.Б. Ельконіна. Порівняльний аналіз їхніх напрацювань вказує на те, що темпи розвитку мовлення дітей з типовим та порушеним інтелектуальним розвитком суттєво відрізняються.

Дослідниця Є.Ф. Соботович, аналізуючи віхи розвитку мовлення дітей з порушенням інтелекту, зазначає, що елементарне розуміння мови у них стає можливим до кінця 2-го року життя (у дітей з типовим розвитком – у другій половині 1-го року життя [397; 398]).

До кінця 1-го року діти з типовим розвитком вимовляють перші слова: «тато», «мама», а в 1,5-річному віці можуть вимовити 10 та більше слів, об'єднати кілька слів у просте речення. До 2 років вони складають короткі фрази («там киця», «дай ляльку»), опановують узагальнене значення слова, і їхній словниковий запас становить близько 50 слів. До 3 років самостійно називають предмети з довкілля, люблять слухати казки, можуть підтримувати просту бесіду [63; 172; 358; 488; 489].

У малюків з порушенням інтелекту спостерігається великий розрив між розумінням та використанням мовлення. Втім, вони у пізньому віці починають усвідомлювати звернене мовлення та ще пізніше ним користуватись для позначення своїх потреб та комунікативної взаємодії. За дослідженнями Є.Ф. Соботович до 4-5 років близько 30% висловлювань дорослих діти не розуміють, а якщо усвідомлюють, то переважно ті, які постійно зустрічається в їхньому мовленні.

Через порушення інтелекту вони з труднощами оволодівають узагальненим значенням слова, особливо родовими та збірними поняттями. Особливо складними для них є розуміння та побудова розповіді, що пов'язано із смисловим опрацюванням матеріалу, яке в силу розумових порушень недоступне [398; 400].

У молодшому шкільному віці важливим новоутворенням є оволодіння внутрішнім планом свого мовлення (Д.Б. Ельконін, Ж.В. Піаже) [322; 323]. Д.Б.Ельконін стверджує, що учні 3-4 класів масової школи починають виражати внутрішнє мовлення у письмовій формі, створюючи план до твору або оповідання [488; 489], що є недоступним для дітей з порушенням розумового розвитку.

Пізніше, у старших класах, мовлення стає важливим засобом комунікації, проте для дітей з порушенням інтелекту це створює значні труднощі. Особливо важко учням ініціювати висловлювання, управляти діалогом, швидко реагувати на запитання, що пов'язано зі складністю визначення смислової програми комунікативних дій [481; 482].

Головними причинами, які обумовлюють уповільнений розвиток мовлення у дітей з порушенням інтелекту є обмеженість соціальних контактів, недостатність вербальної пам'яті [399] та відставання в інтелектуальному розвитку, що перешкоджає розумінню зверненого мовлення [207; 272; 317; 318; 329].

Сповільнення темпів мовленнєвого розвитку призводить до сповільнення всіх мовленнєвих функцій: від розладів фонаційного оформлення висловлювань до порушень структурно-семантичної системи мови [354, с.53].

Передусім слід зазначити, що для дітей з порушеннями інтелекту притаманні *вадифонематичного слуху*, які поступово стають основою більш складних мовленнєвих недоліків. За даними Державної служби статистики України серед 159,0 тис. дітей з інвалідністю за причинами хвороб вуха та соскоподібного відростка виокремлено 10,1 тис. осіб, що становить 6,3% від усієї їх кількості (Державна служба статистики України, 2017). У цілому на 100 тис. дітей припадає 13,3 тис. осіб з такими порушеннями [113, с.169]. Ці дані свідчать про те, що органічні ураження слухового апарату займають одне із значимих місць серед усіх чинників, що призводять до несформованості мовлення та порушень комунікації.

Дослідниця О.Н. Наумова стверджує, що діти з такими фонематичними особливостями не розпізнають близькі за акустичними ознаками фонemi, неточно сприймають звуки, слова і фрази [275, с.11]. У багаторівневому процесі сприймання страждають усі рівні: сенсорний, перцептивний, смисловий. На сенсорному не вирізняються фонemi, на перцептивному – не диференціюються звуки у різних фонетичних позиціях, на смисловому – не усвідомлюється значення цілих слів [355, с. 2].

Наслідками порушень фонематичного слуху є *фонетичні, фонематичні та фонетико-фонематичні розлади*, які проявляються у недоліках звуковимови, спотворенні звуків, заміні одних звуків іншими, вадах розпізнавання мовленнєвих звуків, недостатності мовнорухового і слухового диференціювання, нездатності до аналізу звуко-складової структури слова, а також недостатній увазі до свого мовлення (І. Алієва, О.В. Боряк, Е.Н. Буслаєва, Н.С. Гаврилова, Г.А. Каше, В.А. Ковальчук, Є. Кузьмінська, Т.П. Павлова, О.М. Попова, С.Ф.Соботович, В.В. Тищенко, Р.Юрова) [4; 41; 42].

Дослідники стверджують, що 60–65% учнів початкової спеціальної школи мають дефекти звуковимови, які утруднюють комунікацію [173]. Через фонетико-фонематичні недоліки дітям з порушеннями інтелектуального розвитку складно донести до співрозмовників свою думку, а їхнім одноліткам неможливо зрозуміти їхнє мовлення.

Не менш значимими ніж фонетико-фонематичні передумови комунікативного розвитку є *лексичні аспекти мовлення*, представлені пасивним і активним словником. Лексика у комунікації настільки важлива, що без неї зміст спілкування стає недоступним та ірраціональним, тому лексичний бік мовлення підлягає детальному аналізуванню.

У руслі спеціальної педагогіки і психології проведені дослідження констатують, що порушення лексичного боку мовлення характерні для 65-70% школярів з особливими освітніми потребами (за даними Р.І.Лалаєвої). Найбільш властивим для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є обмеження пасивного та активного словника з переважанням пасивного [29; 192; 435],

обмеженість активного словника [115; 128]. Школярі розуміють прості загальноживані слова, які позначають предмети та явища, але важче усвідомлюють багатозначні слова та вузькоспеціальну термінологію.

Щодо активного словника, то слова використовуються ними в наближених, неспецифічних або узагальнюючих значеннях. Наближене вживання означає, що слово може замінюватись подібним за змістом, наприклад «хорошим» діти називають і доброго, і товариського, і ввічливого. Неспецифічне використання стосується слів, які є недоречними або не мають змістової подібності з вихідними: «Я вчора такий фужер викликав!» – «Не фужер, а фураж!!!» – «Можливо, фурор?». Узагальнююче значення передбачає ототожнення видових і родових категорій через поєднання їх у більш загальній термінології. Так, «квітка» для дітей – це і троянда, і фіалка, і хризантема. Всі ці особливості активного мовлення створюють труднощі у комунікативній взаємодії, яка потребує активного використання лексичних засобів у розмовній практиці.

Лексичні помилки дітей з інтелектуальними порушеннями стосуються неточності використання слів, нерозуміння їх значення, плутанини із вживанням паронімів, синонімів, слів, близьких за значенням, омонімів, багатозначних слів. Бувають помилки, пов'язані з лексичним сполученням слів та вживанням фразеологізмів. Втім, найбільш високим рівнем лексичного застосування мовленнєвих засобів є знаковосимволічні аспекти мовленнєвого обміну, які потребують умовнозагального розуміння значення слів. У психологічній інтерпретації символ – це втілення ментальності спілкування. Символізація, як і метафоричне, алегоричне мовлення пов'язується з образним аспектом комунікації та процесом творчого освоєння світу. Символічне спілкування будується на універсальному поєднанні раціональних понять та образного мислення (напр., квітка – символ краси, колесо – символ сонця; дорога – символ руху вперед).

Водночас, дослідники у галузі спецпсихології (Г.О. Блеч, Т.Д. Ілляшенко, Т.В. Жук, М.П. Матвеева, В.М. Синьов, Н.М. Стаденко, А.Г. Обухівська, С.В. Трикоз, О.П. Хохліна) вказують на те, що у дітей з

порушеннями інтелектуального розвитку переважає конкретне мислення, що блокує передумови формування знаково-символічної комунікації [304; 387; 388; 412; 435].

Для школярів зі зниженим інтелектом характерною є несформованість знаковосимволічної функції комунікації: вони не використовують мову як символічний засіб порозуміння, обміну знаками та сигналами [78; 79, с.24].

У контексті вивчення передумов комунікації та мовлення як засобу комунікативної взаємодії особливої ваги набуває дослідження проблемних питань, пов'язаних із *розумінням та використанням граматичних форм і конструкцій*. Граматика як частина мови охоплює кілька структурних підрозділів: морфологію, синтаксис і словотвір.

Морфологія передбачає аналіз форм слова через вивчення морфем (коренів та афіксів), які є мінімальними одиницями мови. Морфемі є основою для утворення словоформ. Слова на зразок «прийшов-пішов-відійшов»; «гарний-прегарний-негарний» мають різні змістові характеристики, іноді протилежні до вихідного значення. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку утворення цих словоформ набуває своєї специфіки. О.О. Леонтьєв зазначає, що виокремлення морфемі відбувається стихійно, на основі неусвідомленого вибору ознак і не регулюється довільним актом уваги [230, с.128]). Л.О. Брюховських додає, що дітям важко здійснити навіть елементарні форми виокремлення морфемі, що зумовлює низький рівень розуміння ними похідних слів [46, с.85].

Наступним розділом граматики є синтаксис, який досліджує зв'язки, що виникають між мовними виразами для забезпечення просторового та імплікаційного аспекту комунікації. Він більше відповідає за форму висловлювань, ніж за їх зміст, хоча форма може значною мірою впливати й на змістові характеристики висловлювань. Прикладом таких синтаксичних зв'язків є фрази: «дерево пошкоджено пилкою-дерево пошкодило пилку», «дівчинка запитувала тата-дівчинку запитував тато» – від синтаксичної форми залежить змістове наповнення висловлювання.

Синтаксичні конструкції можуть бути активними, пасивними, зворотними. У наших емпіричних дослідженнях зроблено висновок, що діти з порушеннями

розумового розвитку надають перевагу використанню у комунікативній взаємодії пасивних висловлювань («мені потрібно бути у школі» замість активних «я планую бути у школі до 8 години», «можна я буду з тобою гратись?» замість «давай разом гратись»). Це ускладнює їхню статусно-рольову комунікацію, поглиблюючи позицію підпорядкованості і перешкоджаючи формуванню лідерських якостей.

Також до синтаксичних належать вміння будувати складні речення з сурядністю і підрядністю, які можуть бути звичайними, послідовними, однорідними чи неоднорідними. Така функція у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку недостатньо сформована. Дослідження О.В.Боряк вказують на те, що школярі розуміють переважно прості речення і зазнають труднощів в усвідомленні складних конструкцій [42, с.62].

Не менш важливим розділом граматики є словотворення, яке присвячене вивченню мовних засобів формування похідних слів. Розуміючи, як працюють суфікси та префікси, можна розширити свій словник у кілька разів. Самий простий спосіб словозміни – за допомогою відмінкових закінчень. Використання суфіксів і префіксів ускладнює словозміну і зумовлює утворення нових за змістом слів.

Дослідники, котрі вивчали стан словотворення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (Г.О. Блеч, Л.О. Брюховських, М.Ф. Гнєзділов, К.Г. Єрмілова, Г.В. Савельєва, Є.Ф. Соботович, М.П. Феофанов), вказують на численні помилки, які свідчать про труднощі засвоєння відмінкових, прийменниково-відмінкових, складнопідрядних, зворотних та інверсійних конструкцій [46, с.87].

За даними емпіричного дослідження Л.О. Брюховських розуміння логіко-граматичних конструкцій школярами з легкою розумовою відсталістю демонструє певні особливості, пов'язані з використанням типу фрази. Авторка впорядкувала такі логіко-словотвірні характеристики від найбільш збережених до порушених функцій: родовий (атрибутивний) тип фрази спостерігається у 73% учнів; орудний – у 65,7%; порівняльний – у 50,7%; пасивний – у 45%; тимчасовий – у 23,6%; інверсійний – у 12,7%; прийменниковий – у 11,4%. Особливі труднощі, на її думку, спостерігаються при декодуванні прийменниково-відмінкових конструкцій:

характерними є пропуски прийменників, порушення їх диференціювання, нерозуміння значення, особливо тих, які описують просторові відношення та квазіпросторові уявлення [46, с.86].

Аналізуючи особливості словозміни у дітей з порушеннями розумового розвитку Г.О. Блеч [29] стверджує, що найбільш складним для засвоєння учнями є орудний відмінок, який виражає обставину (коридором, класом, шкільним подвір'ям), знаряддя, стан або результат дії (бути учнем, стати відомим), причину (зумовлений низькими знаннями). Це пов'язано з тим, що деякі іменники в орудному відмінку змінюють не тільки закінчення, а й інші характеристики – наприклад, можуть мати закінчення множини (око-очима, плече-плечима) або мають паралельні форми (воротами-ворітьми, чоботами-чобітьми, ім'ям-іменем).

Розглядаючи питання словотворення як граматичної категорії, слід проаналізувати, як діти користуються такими категоріями як рід, число, час, відміна. О.В. Боряк, котра вивчала питання формування граматичного боку мовлення дітей з порушеннями розумового розвитку, відмітила наявність значної кількості аграматизмів, пов'язаних із словотворенням та словозміною. Ці недоліки виявляються у наданні переваги вживати слова винятково у називному відмінку однини, а також неузгодженості іменників з іншими частинами мови за родом, числом, часом, відмінками. Емпірично це виявляється у таких рівневих характеристиках: достатній рівень розвитку граматичної будови мовлення характерний для 8,9% учнів із легким ступенем розумової відсталості; середній – для 24,6%; низький – для 49,1%; вкрай низький (початковий) рівень – для 17,4%, що свідчить про переважання у таких дітей низьких показників граматичної будови мовлення [42, с. 249].

Дослідниця Є.Ф. Соботович вважає причиною таких порушень те, що учні фіксують увагу на предметному значенні слова, ігноруючи його граматичне оформлення. Вони не надають значення використанню змінних частин (суфіксів, префіксів, закінчень) та не вміють працювати за аналогією, щоб навчитись змінювати слова самостійно [397; 398; 400].

Українські вчені Л.О. Прядко, О.О. Фурман доповнюють її, акцентуючи на тому, що труднощі оволодіння граматиною дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку виникають через механічне заучування та фрагментарне засвоєння орфографічних правил. Внаслідок цього відбувається змішування граматичних понять, швидке забування правил, невміння застосовувати отримані знання на практиці. На основі аналізу описаних труднощів автори пропонують методикку роботи над словотворенням, яка передбачає опрацювання низки питань: а) уточнення значення слів і співвіднесення їх із тематичними групами; б) розширення словника кожної групи; в) практичне оволодіння способами словотворення за аналогією; г) здійснення словотворення на основі навідних запитань (хто? – учениця; з ким вона розмовляє? – з учителем); д) формування вміння вживати словоформи, узгоджуючи їх із іншими членами речення [111, с.75].

Проблеми лексичного та граматичного характеру породжують більш складні проблеми, пов'язані з розумінням складних речень і зв'язних текстів. Це проблеми зв'язного мовлення дітей з порушенням інтелекту. Їхню обмеженість зв'язного мовлення відмічають різні науковці (А.К. Аксьонова, С.І. Геращенко, М.Ф. Гнезділов, Н.Ю. Демченко, В.Е. Левицький, Л.Л. Логвінова, В.Г. Петрова, В.В. Шибецька, Н.П. Кравець). У своїх дослідженнях вони аналізують стан сформованості діалогічного та монологічного мовлення [85; 88; 107; 237; 475], розвиток усного та писемного мовлення у дітей з порушеннями інтелекту [89; 317].

Загалом, зв'язне мовлення передбачає розгорнутий виклад матеріалу з його логічним структуруванням. Оскільки воно є засобом вербальної комунікації, то має відповідати вимогам комунікативної ситуації: мати тісний зв'язок із ситуаційним контекстом, бути цілісним, послідовним, логічно оформленим, зрозумілим для співрозмовника, завершеним. Ці характеристики мають свої особливості у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Відповідність вимогам комунікативної ситуації та тісний зв'язок із ситуаційним контекстом є основою активного комунікативного навчання дітей з особливими освітніми потребами. На думку Н.В. Бондаренко ситуаційні вправи забезпечують умотивованість комунікативної підготовки, відображаючи її

практичні аспекти та специфіку комунікації. Розбір ситуації, оволодіння вмінням аналізувати її умови підштовхує школярів до вибору необхідної лінії поведінки. Автор наводить такі приклади ситуативних вправ на комунікацію: «Твій друг у поганому настрої. Розкажи йому про цікавий (кумедний) випадок із свого життя, щоб розвеселити його» та ін. Під час аналізу ситуації діти співпереживають, дають оцінку подій, висловлюють своє ставлення до учасників ситуації, при цьому використовуючи різні прийоми комунікативного впливу (активне слухання, з'ясування, пояснення, переконання, доведення, спростування, прийняття відповідального рішення) [40, с.2].

Система ситуаційних вправ, розроблена Н.П. Ростікус, включає цілу низку складових: опрацювання ситуації, аналіз її будови та особливостей; орієнтування в умовах спілкування; використання позамовних засобів під час розігрування діалогів; підготовка запитань та відповідей за комунікативною ситуацією; корекція та доповнення діалогу; переструктурування монологів у діалогічне спілкування; складання власних діалогів (за малюнками, сюжетом, описом) [363, с.15].

Аналіз ситуаційно-контекстуальних аспектів комунікації тісно пов'язаний із рівнем сформованості характеристик зв'язного мовлення дітей з особливими освітніми потребами. Так, російська дослідниця С.Ю. Ільїна стверджує, що старшокласникам спеціальних загальноосвітніх шкіл недоступна реалізація цілісності «вищого порядку» як одного з провідних рівнів сформованості текстового аналізу і синтезу. Водночас, якісний аналіз зв'язності і цілісності контекстного мовлення свідчить про те, що категорія цілісності у них більш збережена, у той час як реалізація зв'язності показує низьку якість мовленнєвого розвитку [154].

Ще однією характеристикою зв'язного мовлення є його послідовність та логіка викладу, які полягають у вмінні розуміти та конструювати причиново-наслідкові зв'язки. Втім, дослідження вчених засвідчують, що школярі відчувають серйозні труднощі у встановленні послідовності подій: їм важко визначити задум та мотивацію учасників спілкування, зрозуміти послідовний розвиток сюжету, проаналізувати отриманий результат [228, с.257].

Труднощі усвідомлення логічної структури зверненого мовлення збільшуються у випадку змін послідовності у часі причини і наслідку, взаємодії головних і неголовних каузальних чинників, вживання співрозмовником складних логіко-граматичних конструкцій, слів з переносним значенням тощо [483, с.286], [312, с. 197].

Аналізуючи особливості зв'язного мовлення дітей з особливими освітніми потребами науковці Е.А. Данілавчюте, Ю.М. Найда акцентують на тому, що рівень усвідомлення ними зв'язного мовлення є нижчим, ніж у дітей з типовим розвитком, тому спрямовані висловлювання мають бути зрозумілими і доступними для дітей. У роботі з дітьми потрібно вживати прості фрази, які точно та лаконічно відображають зміст повідомлення. Якщо пояснюється щось складне – необхідно розподілити інформацію на частини. Викладати новий матеріал слід поетапно, виділяючи час для усвідомлення кожної порції інформації. Бажано повторювати кілька разів, акцентуючи на ключових фразах. Варто уникати образних висловів, алегорій та метафор, словесних штампів, сарказму і натяків, якщо немає впевненості у тому, що діти їх розуміють [422].

Наступною характеристикою зв'язного мовлення є вміння завершувати повідомлення. Втім, у дітей з порушеннями інтелекту ця якість є несформованою внаслідок недостатнього вміння об'єктивувати та узагальнювати інформацію. На цих акцентних моментах наголошують вчені Л. Кашуба, І. Сухоцька [175, с. 54], В.Е. Левицький [228, с.257]. У своїх працях науковці описують шляхи формування узагальнюючої функції мовлення як складової комунікативної поведінки:

- а) послуговуватися прийомами активного слухання (резюмування, уточнення);
- б) використовувати зворотний зв'язок, завершувати розмову на оптимістичній ноті;
- в) використовувати слова ввічливості під час прощання [16; 69].

Описані особливості зв'язного мовлення активно проявляються під час діалогічного та монологічного мовлення.

На думку В.Г. Петрової учні під час діалогічного спілкування не здатні ініціювати розмову та адекватно реагувати на звернене мовлення, вони повільно перемикаються з позиції слухача на позицію мовця [317].

Під час монологічного мовлення характерними є порушення системності та логіки висловлювань, стислість, бідність і фрагментарність розповіді, недостатня зв'язність викладу думок, невміння композиційно правильно і структуровано будувати розповідь, перемикання з розповіді на опис. Ці показові ознаки засвідчують низький рівень сформованості діалогічного та монологічного мовлення як важливих складових зв'язного мовлення.

Отже, теоретичне дослідження лінгвопсихологічних передумов формування комунікації у дітей з порушеннями інтелекту уможливило зробити такі висновки та узагальнення:

Основними чинниками, які вказують на несформованість лінгвістичних передумов комунікації, визначено а) відставання в онтогенетичному розвитку мовлення, що призводить до наступного сповільнення функцій спілкування; б) порушення розуміння зверненого мовлення, яке пов'язане із смисловим опрацюванням матеріалу та вадами фонематичного слуху; в) фонетико-фонематичні розлади, що проявляються у недоліках звуковимови, спотворенні та заміні звуків, вадах мовнорухового і слухового диференціювання, зниженні вміння аналізувати звуко-складову структуру слова; г) лексичні аспекти мовлення, представлені обмеженістю пасивного та активного словника з переважанням пасивного та лексичними помилками (уживання слів у невластивому, неточному значенні); д) недостатня увага до граматичного оформлення слів та речень; е) проблеми, пов'язані з розумінням складних речень і зв'язних текстів (труднощі у встановленні послідовності подій), що призводять до порушення діалогічного та монологічного мовлення; ж) несформованість знаково-символічної функції мовлення, зумовленої невмінням використовувати мову як символічний засіб комунікації.

Через мовленнєво-лінгвістичні труднощі, що складають базову основу комунікативного розвитку, школярам важче опановувати навички вербальної комунікації.

2.2. Інтелектуально-когнітивні структури як передумови розвитку комунікації у дітей з особливими освітніми потребами

Здатність до когнітивного аналізу комунікативної взаємодії є основоположною для дитячого і підліткового досвіду, оскільки створює можливості становлення змістового компоненту комунікації та виступає основою формування вмінь і навиків спрямованого впливу на учасників спілкування. Навики інтелектуального аналізу та когнітивного впливу є частиною соціального інтелекту, і володіння ними повною мірою забезпечує процес суспільної взаємодії. Водночас, потенційні комунікативні вміння у школярів з різними можливостями інтелекту є неоднаковими і мають свою специфіку стосовно підлітків з порушеннями інтелекту. Несформованість їхніх інтелектуальних та когнітивних структур накладає певний відбиток на розвиток комунікації, що відображено у багатьох наукових розвідках.

Дослідження інтелектуально-когнітивних структур комунікації в осіб з порушеннями психофізичного розвитку представлено у працях Г.О. Блеч, О.В. Боряк, О.М. Вержиховської, І.В. Гладченко, А.І. Долженко, Л.В.Занкова, В.В.Засенко, О.В. Защирина, В.І. Лубовського, Н.О. Макаруч, А.Г. Обухівської, М.С. Певзнер, Л.І.Прохоренко, Л.О. Прядко, С.Я. Рубінштейн, М.Ф. Сімкіна, В.М. Синьова, Н.М. Стадненко, В.В. Тищенко, С.В. Трикоз, О.В. Хлистової, О.П. Хохліної, О.В. Чеботарьової, Ж.І.Шиф, С. Navaneedhan, Т. Kamalanabhan. Її змістові аспекти зафіксовано у наукових розробках Л.С. Виготського, О.В. Гаврилова, О.Л. Гончарової, Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, І.С. Клименка, А.В. Кульчицької, Р.І. Лалаєвої, Б.Ф. Ломова, С.П. Миронової, П.О. Омарової, І.М. Омельченко, Ж.В. Піаже, О.В. Романенко, Г.Б.Соколової, Є.М. Суркова, Л.В. Шипової, А. Riegler та ін.

З погляду проведених наукових розвідок інтелектуально-когнітивні структури – це основна ментальна категорія, яка використовується для опрацювання будь-якої інформації, у тому числі комунікативної [431, с.129].

Багатьма дослідниками доведено, що у дітей з особливими потребами має місце як автономність, так взаємообумовленість інтелектуального та комунікативно-мовленнєвого розвитку. Це означає, що інтелектуальні структури регулюють перебіг,

темп і логічну послідовність мовленнєвої комунікації, а мовлення, навзаєм, є засобом внутрішнього когнітивного опрацювання інформації. На думку вчених, когнітивні структури відповідають за семантику мовлення при нормальному і порушеному пізнавальному розвитку. Оволодіння закономірностями мови і мовлення є первинним і провідним аспектом комунікації. Водночас, його використання вимагає достатньо високого рівня сформованості процесів аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та систематизації, що у дітей з особливими освітніми потребами створює труднощі [44, с.19].

Ці твердження знаходимо у дослідженнях Л.С. Виготського, Р.І. Лалаєвої, Ж.В. Піаже. Зокрема, Л.С. Виготський визнає, що мислення і мовлення формуються нерівномірно та мають генетично різні корені, але у ситуації комунікації є взаємообумовленими [74]. Когнітивну модель опрацювання інформації Р.І. Лалаєва вважає одним із механізмів забезпечення мовленнєвої комунікації, що виступає у ролі її програмного забезпечення [225, с. 61].

У праці «Мовлення і мислення дитини» Ж.В. Піаже також піднімає проблему взаємодії мовлення та інтелекту. Він наголошує на тому, що розвиток психіки відбувається у процесі соціалізації, а отриманий комунікативний досвід зберігається у вигляді когнітивних схем, які автор описує як операції. Інтелект він бачить як систему цих операцій, що підпорядковуються критеріям комбінативності, зворотності, асоціативності, загальної операційної ідентичності і тавтології. При цьому, соціалізація неможлива без засвоєння описаних інтелектуальних операцій [323].

За свідченням науковців Г.О. Блеч, С.В. Трикоз здатність до соціалізації є основним показником комунікативного розвитку. Вони зазначають, що на її становлення значною мірою впливають особливості сприймання дітьми інших людей і самих себе. Це важливо тому, що під час сприймання співвідносяться власні комунікативні якості з особистісними характеристиками інших учасників спілкування. Не менш цінною для соціалізації є спрямованість світогляду як поєднання поглядів та переконань, які визначають загальне розуміння світу та місце особистості у ньому. Ще одним чинником визначено наявність соціально значущих

якостей, які забезпечують активну усвідомлену позицію та характер стосунків з іншими дітьми [435, с.9].

Теоретичний аналіз наукової літератури показує, що для повноцінної комунікативної взаємодії в умовах соціуму дітям з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно мати сформованими цілу низку соціально-когнітивних здібностей, серед яких нами виокремлено:

- 1) соціальну обізнаність – знання правил поведінки, морально-етичних приписів, орієнтування на соціальні норми;
- 2) поінформованість, яка полягає у вмінні сприймати та опрацьовувати отриману інформацію;
- 3) соціальну перцепцію та перцептивний аналіз як вміння сприймати інформацію про фізичні та поведінкові характеристики партнерів по спілкуванню;
- 4) поведінковий аналіз як здатність розуміти поведінку інших, її мотиви та індивідуальні тенденції;
- 5) невербальний аналіз – майстерність зчитувати невербальні сигнали опонентів під час комунікативної взаємодії;
- 6) самоаналіз своїх дій, учинків, рефлексивних уявлень про власні комунікативні якості;
- 7) узагальнення та перцептивно-когнітивну кластеризацію, що полягає у виділенні типу особистості;
- 8) вміння вирішувати проблемні ситуації – з'ясовувати логіку подій та здійснювати пошук шляхів їх розв'язання;
- 9) соціальну інтуїцію як вміння оцінювати почуття і визначати настрій;
- 10) комунікативне прогнозування, що визначається здатністю до антиципації, планування власних дій, відстеження розвитку та альтернативних можливостей комунікативної взаємодії;
- 11) соціальну пам'ять на імена, обличчя, інформацію, новини, факти, тощо.

Теоретичний аналіз демонструє, що спеціальних досліджень з цієї проблеми у психології недостатньо. Втім є окремі розвідки, у яких вказано, що діти з низьким соціальним інтелектом зазнають труднощів у когнітивному структуруванні

комунікативної поведінки. Це ускладнює їхні взаємини і знижує можливості соціальної адаптації.

У більшості наукових публікацій (О.В. Гаврилов, М.П. Матвєєва, В.М. Синьов, Н.М. Стадненко, О.П. Хохліна) зазначено, що в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку мислення конкретне, обмежене безпосереднім досвідом і необхідністю забезпечення нагальних потреб. Схильність до конкретних операцій накладає відбиток на комунікативні взаємини, оскільки дає можливість оперувати елементарною інформацією, але не створює умови для розгорнутих міркувань, власних умовиводів, які є важливими для перебігу ефективної комунікації. Переважання конкретних форм мислення, а також низький рівень запам'ятовування інформації, яка надходить під час комунікативної взаємодії, призводить до **недостатніх поінформованості та логічної структурованості комунікації** у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз літературних джерел з проблеми свідчить, що у школярів з особливими освітніми потребами спостерігається бідність і сповільненість розумової діяльності. О.М. Вержиховська вказує на знижену активність пізнавальних процесів, що призводить до затримки формування системи знань про довкілля та інших людей [60, с.55]. Низкою наукових розвідок (Г.О. Блеч., І.В. Бобренко, Л.С. Виготський, А.М. Висоцька, І.В. Гладченко, Н.О. Макаруч, М.П. Матвєєва, А.В. Міненко, А.Г. Обухівська, С.Я. Рубінштейн, Н.М. Стадненко, С.В. Трикоз, О.В. Чеботарьова та ін.) констатовано патологічну інертність та зниження інтересу до оточення, які мають негативне значення у ситуаціях спілкування [112, с.27]. Це призводить до **низького рівня соціальної обізнаності** – діти повільно засвоюють принципи та норми комунікації, тому недостатньо орієнтуються у правилах поведінки.

Процес засвоєння соціальних норм гальмується через неадекватне сприймання дійсності та порушення механізмів опрацювання інформації. Вчені Г.Г. Запрягаєв, В.І. Лубовський, М.С. Певзнер, Л.В. Шипова стверджують, що описані чинники ускладнюють процес інтеріоризації норм поведінки, який полягає у перенесенні зовнішніх морально-етичних настанов у внутрішній план. Нездатність засвоювати

морально-етичні норми спілкування зумовлює невміння застосовувати їх на практиці [144; 298; 410; 411; 441].

Говорячи про когнітивні передумови комунікативної поведінки не можна не згадати про первинні етапи соціального пізнання, якими є *соціальна перцепція та перцептивний аналіз*. У психології соціальну перцепцію описують як сприймання й оцінку інших людей. Перцептивний аналіз полягає у забезпеченні сприймання довкілля через залучення різних когнітивних процесів [223]. Предметом соціальної перцепції є стани, якості особистості та стосунки партнерів по спілкуванню [292].

Дослідники у галузі спецпсихології вказують на обмежені можливості соціальної перцепції дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Зокрема, І.С. Клименко підтверджує факт загального зниження ефективності перцептивної діяльності в умовах сприймання нейтральної та емоційної інформації. Емпірично це проявляється в уповільненні часу реакції на тестові стимули, пов'язані із перцептивним сприйманням, і збільшенням кількості помилок в умовах експерименту [180, с.29]. О.М. Вержиховська вказує на істотні труднощі у сприйманні емоційних станів інших людей і зазначає, що наслідком цього є неадекватне усвідомлення комунікативних сигналів під час міжособистісної комунікації [60,с.55]. Г.О. Блеч акцентує на обмежених можливостях сприймання мовлення та його невербальних характеристик [31, с.16].

Досліджуючи особливості соціально-перцептивних процесів у підлітків з порушенням інтелекту О.В. Хлистова здійснює цілу низку висновків, що стосуються сприймання невербальних сигналів. На її думку, школярам властивий низький рівень диференціювання мімічних виразів за однією ознакою (наприклад, лише за виразом обличчя), що вказує на низьку перцептивну здатність. Вони краще розпізнають емоції, які мотиваційно пов'язані з адаптивною соціальною поведінкою та соціальним униканням (страху, подиву, страждання). У той час як емоції, пов'язані з активною соціальною позицією (радість, гнів, презирство), розпізнаються ними набагато гірше, ніж за нормального розвитку. Це пов'язано з тим, що інтелектуальні порушення органічного генезу активізують адаптивні механізми у підлітковому віці [453].

Не менш важливою є проблема, пов'язана з *невмінням аналізувати*, що описує операційну сторону мислення. У наукових розвідках Л.О. Прядко, О.О. Фурман, котрі вивчали особливості аналізу та синтезу у дітей з порушеннями інтелекту, виділяють такі їх характерні ознаки: бідність, безсистемність, інертність, ситуативність, невідміння проникати у сутність явищ, неупорядкованість, хаотичність, нездатність виділяти головне, неспроможність помічати спільне, нездатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо [111, с.29].

Ці ознаки накладають відбиток на здатність розуміти дії інших, що є основою для *поведінкового аналізу*. У спілкуванні діти з особливими потребами сприймають інформацію ситуативно, не намагаються вникати у сутність розмови, що призводить до поверхового розуміння зверненого мовлення. Вони недостатньо повно аналізують інформацію, яка надходить від співрозмовників і через це не усвідомлюють мотиви їх поведінки. Їм важко стежити за логікою розгортання зверненого мовлення, і це стає причиною нерозуміння інших учасників спілкування. Підлітки не концентруються на головному, що спричинює недостатнє усвідомлення мети комунікативної взаємодії.

Поряд із порушеним перцептивним та поведінковим аналізом *труднощі виникають і під час невербального аналізу*. Корекційний педагог О.М. Вержиховська, котра вивчала особливості використання невербальних засобів спілкування школярами з порушеннями інтелектуального розвитку, констатує, що діти більшою мірою орієнтуються на вербальний зміст повідомлень і не враховують невербальні реакції співрозмовників. У школярів спостерігається складність розпізнавання емоційних станів за виразом обличчя, жестами та мімікою, вони не вміють зчитувати невербальні сигнали співрозмовників під час комунікативної взаємодії.

Водночас, вона зазначає, що процес відображення емоційних станів учнями з порушеннями інтелекту за допомогою невербальних засобів спілкування, таких як інтонаційні характеристики голосу, зовнішній вигляд, жести, міміка, дотик, мова тіла є одним із перспективних напрямів їхньої успішної соціалізації. На її думку, це створює умови для включення таких дітей у міжособистісне спілкування, подолання

комунікативних бар'єрів та зниження випадків конфліктної взаємодії. Формування ефективної невербальної комунікації відбувається за такими напрямками: розвиток адекватної зовнішньої експресії, самоаналіз своїх дій та їх невербального забезпечення, моніторинг рефлексивних уявлень про свої комунікативні якості, оцінювання невербальних характеристик співрозмовників, становлення форм конкретно-чуттєвої поведінки [60, с.55].

Характеризуючи передумови розвитку інтелектуальних та когнітивних структур комунікації у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку потрібно проаналізувати такі операційні системи як узагальнення, класифікацію та систематизацію. Рівень їх розвитку впливає на *перцептивно-когнітивну класифікацію*, яка полягає у вмінні виділяти типи особистості та відносити співрозмовників до певного соціального кластеру (врівноважених-неврівноважених; комунікабельних-неговірких; активних-пасивних; відповідальних-імпульсивних і т. ін).

На основі чисельних емпіричних досліджень вченими О.В. Гавриловим, А.І. Долженко, М.П. Матвєєвою, Т.В. Сак, Н.М. Стадненко, С.Я. Рубінштейн доведено, що основним недоліком мислення в таких дітей є слабкість узагальнень та знижена здатність до класифікації і систематизації. Зокрема, Н.М. Стадненко говорить про узагальнення, які відбуваються за несуттєвими ознаками [413]. На думку О.В. Гаврилова таким дітям притаманне викривлення процесу узагальнення [77, с.53].

Психолог А.І. Долженко стверджує, що при узагальненні учні опираються на другорядні зовнішні ознаки, а їхні узагальнення носять поверховий, недиференційований характер, що необхідно враховувати під час комунікації. Неповноцінність таких розумових операцій як порівняння, узагальнення, абстрагування призводить до значних труднощів у формуванні орієнтувальної основи діяльності та її вираженні через мовлення. Обмеженість функції абстрагування, що проявляється у невмінні відрізнити істотні ознаки від неістотних, безпосередньо впливає на метафізичні аспекти мовлення. Щодо класифікацій, то

вони характеризуються стереотипністю, і це виявляється у труднощах переключення з одного принципу класифікації на інший [120, с. 72].

У дослідженнях Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, С.П. Миронової вказано, що діти з порушеннями інтелекту часто узагальнюють вчинки інших за принципом «добре – погано» [197, с.164] і за таким самим принципом оцінювального значення набувають моральні норми [262].

Щодо здатності здійснювати перцептивно-когнітивну кластеризацію та виділяти типи особистості, то нами у спеціальній психології таких даних не виявлено.

Розроблення теоретичних і практичних аспектів когнітивних передумов комунікації дітей із порушеннями інтелектуального розвитку знайшла своє відображення в аналізуванні їхнього *вміння вирішувати проблемні ситуації*. Як зазначає П.О. Омарова, це проявляється, насамперед, у невмінні їх осмислювати. Недорозвиток вербальних логічних форм мислення, властивий для дітей із порушеннями інтелекту, обумовлює недостатнє розуміння комунікативної ситуації та її причиново-наслідкових зв'язків: дітям складно з'ясувати логіку подій та здійснювати пошук шляхів розв'язання проблемних ситуацій. Наслідком такого логічного дисонансу є неадекватність поведінки, яка проявляється у тому, що підлітки плачуть, сміються або проявляють агресію без видимих причин [290, с. 232]. Описана поведінка часто призводить до комунікативних порушень. Підтверджуючи це, дослідниця О.В. Заширинська говорить про дезадаптивну комунікативну взаємодію, виразність якої залежить від ступеня зниження інтелектуальних показників [146, с.96].

Дослідження психологів та корекційних педагогів свідчать, що під час комунікації школярі не враховують труднощі, які виникають у спілкуванні. Це стає причиною залежного положення у колективі [386, с.204] та конфліктних взаємин [77; 144]. Залежне положення формується у дітей нерішучих, підпорядкованих, безініціативних. А ті, котрі виявляють самовпевненість та зневажливе ставлення до товаришів, більше схильні до конфліктів. І в той час, коли конфлікти виникають, учні відчують ускладнення при їх вирішенні: їм важко актуалізувати і порівнювати

з нормою власний досвід поведінки, а також приймати правильні рішення щодо подолання напружених ситуацій [60; 77; 386].

Проблема спостерігається також у тому, що школярі через порушення логічних структур не здатні адекватно підбирати засоби комунікації. Використання засобів вербального спілкування відзначається бідністю активного словника та порушеннями логіки мовлення. Труднощі також стосуються підбору невербальних засобів комунікації, які школярі використовують недостатньо диференційовано [290, с.232]. Отож бачимо, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігаються чисельні перепони під час аналізу та розв'язання проблемних ситуацій.

Окрім питань, пов'язаних із когнітивним опрацюванням проблемних ситуацій комунікації, слід зупинитись на інтуїтивних її аспектах. Соціальний тип інтуїції ґрунтується на здатності диференціювати енергію співрозмовника (позитивну-негативну), відчувати на неусвідомленому рівні його почуття та емоції. Соціальна інтуїція зумовлена інстинктом орієнтування у питаннях безпеки, захисту та зв'язку. Порушення інстинкту орієнтування породжує *недостатність соціальної інтуїції*.

Науковими дослідженнями С. Navaneedhan & Т. Kamalanabhan підтверджено невміння дітей з порушеннями інтелектуального розвитку оцінювати почуття, емоції та настрої співрозмовників. Несформованість соціального досвіду, відсутність регулярної практики соціального аналізу та оцінки призводить до недорозвитку їхньої інтуїції у комунікативній взаємодії [549, с.90].

Порушення інтелектуального компоненту комунікації проявляється також у *несформованості комунікативного прогнозування та передбачення (антиципації)* (О.Л. Гончарова, Б.Ф. Ломов, О.В. Романенко, Є.М. Сурков, А. Riegler). Дослідниця О.В. Романенко характеризує антиципацію як форму випереджального відображення, яка обумовлює здатність діяти та приймати рішення щодо очікуваних подій з певним часово-просторовим передбаченням [360]. Е. Гуссерль наголошує на тому, що передбачення розпочинається з виокремлення мети. Тому мета завжди є початковим його етапом [525, с.58].

У психологічних дослідженнях Б.Ф. Ломова, Є.М. Суркова визначено кілька рівнів антиципації: субсенсорний, або передбачення на рівні несвідомого, сенсомоторний, або чуттєве передбачення, перцептивний, або інтегративно-випереджальне передбачення, рівень уявлень, або передбачення за межами безпосереднього сприймання, мовленнєво-мислительний, або семантичне передбачення [240, с,7].

Практика та емпіричні експерименти вказують на те, що діти з особливими освітніми потребами нездатні до антиципації: вони не планують свою активність поетапно, не відстежують розвиток комунікативної ситуації у порядку розгортання подій та не визначають альтернативних можливостей кожного комунікативного етапу (А. Riegler [566, с. 534]).

Особливі проблеми спостерігаються у передбаченні наслідків: підлітки не прогнозують позитивні та негативні результати і не готуються до них [77]. Через це вони часто роблять помилки і потрапляють у критичні ситуації. Неправильне уявлення про результати комунікативних дій є причиною внутрішніх емоційних конфліктів, які виникають як результат недостовірних очікувань.

До цих особливостей О.Л. Гончарова додає низький рівень рефлексії, як здатності до передбачення саморозвитку, зниження показників антиципаційної спроможності, переважання неадекватних форм імовірного прогнозування [92].

У дослідженнях О.В. Романенко визначено основні причини недостатньої сформованості антиципації у дітей із особливими освітніми потребами. До них авторка відносить: а) недосконалість оперативної пам'яті, що не дозволяє формувати тимчасові (слідові) зв'язки у корі головного мозку; б) порушення взаємодії чуттєвого й семантичного компонентів аналізу, що локалізовані у різних півкулях мозку й представляють труднощі одночасного функціонування; в) недостатнє орієнтування, яке, у свою чергу, гальмує «панорамне» передбачення [360].

Не менш значимим для комунікативної взаємодії є процеси, пов'язані із соціальним запам'ятовуванням. Пам'ять на імена, обличчя, події, інформацію є запорукою успішного соціального обміну та позитивного міжособистісного ставлення. Водночас, дослідженнями Л.В. Занкова, Х.С. Замського, Б.І. Пінського,

І.М. Соловйова доведено, що у дітей із особливими потребами страждають як довільне, так мимовільне запам'ятовування. Уявлення, що зберігаються у пам'яті, мають нечіткий, розпливчатий характер, схожі образи уподібнюються. Л.В. Занков, М.І. Кузьмицька, М.П. Феофанов, І.М. Фінкельштейн, Ж.І. Шиф вказують на те, що учні з труднощами відтворюють послідовність комунікативних подій. Повільне формування довільного запам'ятовування істотно впливає на комунікативні взаємини: діти часто забувають свої обіцянки, не пам'ятають персональну інформацію, яка стосується учасників спілкування, а це віддаляє від них їхніх товаришів та однолітків [120, с.75].

Отже, внаслідок аналізу інтелектуально-когнітивних передумов розвитку комунікації у дітей з особливими освітніми потребами ми прийшли до висновку, що інтелектуально-когнітивні структури є важливою ментальною категорією, яка відповідає за семантичне та програмове забезпечення комунікації.

Теоретичний аналіз вказує на те, що в дітей з порушеннями інтелекту є несформованою низка когнітивних структур, які відповідають за управління комунікацією. Серед них можна констатувати низький рівень соціальної обізнаності, незнання правил поведінки, нездатність опрацьовувати отриману інформацію, недостатній рівень соціальної перцепції, порушення поведінкового та невербального аналізу, нездатність до узагальнень, невміння вирізняти типи особистості, неспроможність самостійно вирішувати проблемні ситуації та підключати соціальну інтуїцію, проблеми у комунікативному прогнозуванні та антиципації, низький обсяг соціальної пам'яті на імена, обличчя, інформацію тощо.

Ці передумови створюють уявлення про основні труднощі, які стосуються управління комунікативними процесами, та дають змогу з'ясувати напрями когнітивного забезпечення комунікації у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

2.3. Сформованість емоційно-комунікативних якостей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

Емоції та почуття у дітей із порушеннями інтелекту обумовлені їхніми взаємовідносинами з іншими людьми та нерозривно пов'язані із комунікативними потребами як мотивостимулюючими чинниками цих взаємовідносин. Потреби у дружних стосунках, спілкуванні, співпраці активують емоційну поведінку. У ситуаціях комунікативної взаємодії вони заохочують спільні комунікативні інтеракції у дітей. Особливо важливою є емоційно-комунікативна взаємодія у дітей з особливими потребами, у котрих спостерігаються проблеми інтелектуального регулювання комунікативної поведінки. Емоції та почуття є тими факторами, які виконують компенсаторну функцію і допомагають будувати позитивні взаємини на емоційній основі, у багатьох ситуаціях підтримуючи і доповнюючи функцію інтелектуального регулювання.

У житті дітей із порушеннями інтелектуального розвитку емоції відіграють одну з найважливіших ролей. Вони характеризують позитивне або негативне ставлення до світу, інших людей, самих себе, результатів своїх дій [116,с.261]; проявляючись у вигляді радості, страху, гніву, вони відображають реакції на зовнішні та внутрішні подразники [99, с.86].

З точки зору S.E. Hockenbury, S.A. Nolan, D.H. Hockenbury, емоції представляють складний психологічний стан, який відповідає за три основні складові: суб'єктивний досвід, фізіологічні реакції та експресивну поведінку [524].

У дітей з порушеннями розумового розвитку ці компоненти мають свою специфіку. Перша складова, яка проявляється у вигляді *суб'єктивного досвіду*, вказує на індивідуальні відмінності у переживанні емоцій. Дослідниця І.І. Мамайчук доводить, що суб'єктивний досвід емоційних стосунків у дітей з особливими потребами є несформованим, через те, що вони не вміють наслідувати дії дорослих і не опановують за зразком основні способи емоційної поведінки [250, с.46].

За даними наукових досліджень також з'ясовано, діти з особливими потребами часто перебувають у стані депривації, а це руйнує прихильність і зумовлює низьку якість інтерперсональних взаємин. Тривала депривація призводить

до різних негативних відхилень у психічному і фізичному розвитку, таких як емоційний дискомфорт, роздратування, агресія, фрустрація, тривожність і т. ін. Це, у свою чергу, стає причиною погіршення якості життєдіяльності та одним із факторів формування негативного емоційного досвіду комунікативних взаємин [14; 342].

Другою складовою емоцій як психологічного стану є фізіологічні реакції, які регулюються симпатичною нервовою системою. До них відносяться збліднення, почервоніння, тремтіння та багато інших, які діють як мимовільне реагування організму на чинники зовнішнього середовища. Внутрішні (або вісцеральні) переживання яскраво проявляються у ритмі серцебиття, дихання, кров'яному тискові, ендокринних змінах. Динаміку емоційної напруги можна виміряти за допомогою спеціального приладу – поліграфа, який дає змогу реєструвати психофізіологічні показники у відповідь на пред'явлення різних психологічних стимулів з вірогідністю близько 70% [190, с.16].

У дітей з органічними ураженнями ЦНС, такими як порушення інтелекту, афекту, волі спостерігаються емоційно-афективні реакції різної модальності та інтенсивності, наприклад, експлозивність (вибуховість), дратівливість, «нетримання» емоцій, сльозливість, ейфорія, тривожність. Ці реакції описують фізіологічну відповідь організму на різноманітні впливи довкілля.

Третьою складовою емоційного стану є емоційна (або експресивна) поведінка, яка полягає у вираженні емоцій. Емоційна поведінка у школярів з порушеннями інтелекту має індивідуальні та диференційні характеристики. Зважаючи на це, під час емпіричних та теоретичних досліджень було виявлено типові для дітей з особливими потребами особливості емоційного розвитку.

Однією з визначальних характеристик поведінки дітей, обумовленої порушеннями інтелектуального розвитку, є незрілість їхньої емоційної сфери. Вона характеризується примітивністю і поверховістю емоційних реакцій, відсутністю яскравості емоцій, слабкою зацікавленістю в оцінці та підвищеною сугестивністю. Аналізуючи розвиток емоційної сфери особистості С.Л. Сазонова говорить про затриманий емоційний розвиток, який проявляється у труднощах адаптації, порушенні емоційного комфорту і психічної рівноваги [370].

Дослідниця О.О. Федосєєва підтверджує, що незрілість емоцій і почуттів обумовлена особливостями розвитку інтелекту, і доповнює, що вона найбільш інтенсивно проявляється у шкільний період, коли перед дітьми постають складні та опосередковані різними формами діяльності завдання [444, с.446].

Незрілість емоцій спричинює інші емоційні порушення, якими виступають бідність та недостатня диференційованість переживань (В.Б. Корякіна, С.С. Ляпідевський, С.Л. Сазонова, О.О. Федосєєва, Б.І. Шостак). Почуття дітей із порушеннями інтелекту одноманітні, обмежуються переважно двома крайніми станами (задоволення та незадоволення), не мають диференційованих відтінків, примітивні, виникають тільки за умов безпосереднього впливу подразника [370; 444]. Психолог В.Б. Корякіна ототожнює почуття школярів із порушеннями інтелекту з емоціями малюків: вони або радіють, коли чимсь задоволені, або, навпаки, засмучуються і плачуть. У дітей з типовим розвитком арсенал почуттів набагато ширший: від захоплення, щастя, почуття задоволеного самолюбства до диференційованих відтінків вищих інтелектуальних та вольових почуттів [203].

Теоретичне осмислення особливостей становлення емоційної поведінки школярів вказує на те, що недорозвинення емоційної сфери знижує загальні активаційні показники, а слабка психічна активність є причиною недостатності інтересу до довкілля, відсутності ініціативи та самостійності [444].

Експериментальні дослідження Н.В. Шкляр засвідчують, що розвиток емоційної активності у дітей з порушеннями інтелекту характеризується середнім і низьким рівнями, що проявляється у недостатньому активному відношенні до світу, неспроможності контролювати свій емоційний стан та позитивно реагувати на різні життєві ситуації. Результати емоційного ставлення до інших демонструють відсутність активного спрямування на позитивні взаємини. Щодо емоційного відношення до шкільного навчання, то всього 30% учнів проявляють позитивні емоції на уроках; у 70% школярів емоційне ставлення до навчальних предметів є негативним та упередженим, а загальна емоційна активність у віковому аспекті розвивається значно повільніше, ніж у нормі [477, с.104].

Вчені О.В. Купріячук, Л.Ф. Коршикова емпірично досліджують залежність між емоційними якостями у ситуаціях комунікативної взаємодії. За методикою Б.Н. Смірнова «Емоційна збудливість-врівноваженість» ними з'ясовано, що 38% дітей мають часті підйоми і спади настрою, прояви запальності, образи на інших. Ще у 18% школярів описані риси є особливо загостреними. Поряд з коливаннями настрою, запальністю й образами, діти цієї групи все приймають занадто близько до серця і переживають постійне почуття роздратування до оточуючих [224].

Як підтверджують погляди О.О. Федосєєвої недостатність емоційної активності зумовлена тим, що у дітей слабо розвинені потреби у нових враженнях, допитливість як особистісна риса, пізнавальні інтереси та інші спонукання до нових видів діяльності. Мотиваційні чинники, які впливають на активність, більше залежать від ситуативних та зовнішніх впливів і не мають особистісної базової основи [444].

У ситуаціях повсякденної взаємодії низька емоційна активність та слабкість спонукань виступають несприятливими чинниками, які зумовлюють недостатність регулювання емоцій.

У руслі спеціальної психології проведені дослідження (І.В. Белякова, Н.С. Дмитріюк, О.А. Калмикова, В.Б. Корякіна, О.М. Медведєва, В.Г.Петрова, О.А. Прокопенко, Г.А.Соколова, Т.О. Родермель, О.О. Федосєєва, Н.В. Шкляр) описують систему емоційного регулювання поведінки дітей з особливими потребами. Основними її характеристиками є немотивовані коливання настрою, підвищена збудливість та слабкість емоційного регулювання.

Слабкість регулювання почуттів виявляється у тому, що діти нездатні реагувати на події гнучким діапазоном емоцій. Їхні реакції є спонтанними та неконтрольованими [477, с.104]. Наприклад, вони довго не здатні знайти розраду після заподіяної образи, не можуть задовольнитися річчю, яку їм подарували замість зіпсованої або загубленої. Низька оцінка або інша прикрість на уроці адресується вчителю і викликає почуття роздратування. В умовах комунікативної взаємодії дітьми не здійснюється корекція своїх почуттів та емоційної поведінки [316].

На порушення емоційного регулювання вказують такі риси як підвищена збудливість, непосидючість, дратівливість, рухове занепокоєння, відсутність опосередкованої мотивації [203, с.446]. О.М. Медведєва відмічає, що емоційна збудливість та інші проблемні моменти емоційного регулювання накладають відбиток на загальну поведінку дітей – вони стають імпульсивними та розгальмованими [257].

Аналізуючи вплив емоцій на становлення особистості Н.С. Дмитріюк констатує наявність негативних реакцій та афектів, які виражені в одній із підсистем та суттєво впливають на інші рівні психічного регулювання [116, с.261].

Науковці єдині в думці, що слабкість емоційного регулювання гальмує формування вищих почуттів.

Дослідниця О.А. Прокопенко визнає взаємозв'язок низького рівня саморегулювання емоційних станів та недостатнього розвитку духовного і морального розуміння вищих почуттів. Вона вказує на те, що підлітки співпереживають лише у відомих ситуаціях, досвід яких вони самі пережили та пам'ятають [340, с.435].

У своїх працях О.А. Калмикова засвідчує, що у школярів з порушеннями інтелекту із труднощами та запізненням формуються такі вищі емоційні почуття як совість, відповідальність, почуття обов'язку, самовідданість тощо. Аналізуючи співвідношення вищих та нижчих почуттів, вона вказує на те, що помітне місце серед них займають переживання, пов'язані із задоволенням фізіологічних та елементарних потреб, які відображають нижчі почуття. Становлення духовних емоційних якостей, які описують прагнення діяти відповідно до своєї совісті, відбувається повільними темпами. Водночас, вчена акцентує на тому, що, вищі почуття, незважаючи на їх складність, можуть бути виховані у частини дітей з порушеннями інтелекту. Тому робота з їх формування має плануватись у межах занять активного соціально-психологічного навчання згідно робочого графіку [350].

Як підтверджують погляди О.О. Федосєєвої формування вищих почуттів компенсують окремі недоліки інтелекту та незрілість мотиваційно-потребової сфери дітей з особливими потребами. Втім, недостатність їхнього інтелекту не сприяє

позитивному ставленню до процесу пізнання, тому такі почуття як допитливість, очікування нового, здивування мають певні труднощі у формуванні. Незрілість мотиваційно-потребової сфери також є несприятливою умовою для заохочення учнів до різних видів діяльності і психічного регулювання їхньої поведінки за допомогою вищих почуттів [444, с.446].

До вищих почуттів у психолого-педагогічній літературі вчені відносять: а) моральні, які розкривають стійке оцінне відношення до суспільних норм поведінки; б) естетичні, в яких виявляється ставлення до прекрасного в людях, природі і мистецтві; в) інтелектуальні, які описують почуття, що стосуються пізнання та навчальних уподобань; г) практичні, які фіксують підхід до діяльності (захоплення, задоволення, творче відношення); д) соціальні, які виникають під час взаємодії та відображають соціальні потреби у прийнятті, підтримці, довірі.

Моральні почуття дітей з порушеннями інтелекту характеризуються позитивним, але недостатньо стійким і дієвим ставленням до норм моралі і їх дотримання в поведінці. Рівень сформованості емоційного компонента становлення моральних якостей значною мірою визначається наявністю знань про норми моралі та зв'язком із можливістю задоволення власних потреб (О.М. Вержиховська [60]).

У дослідженнях О.А. Прокопенко вказано, підлітки з порушеннями інтелекту характеризуються моральним егоцентризмом, який проявляється у нездатності розуміти почуття інших людей та невмінні подивитись на речі з їхньої точки зору. Через низький рівень емпатії у спілкуванні діти сприймають свою моральну позицію як єдино правильну, що заважає проявляти співчуття, доброзичливість, справедливість та ін. моральні почуття у ставленні до інших людей [340, с.435].

Аналізуючи естетичні почуття школярів дослідники (І.В. Дмитрієва, Г.М. Дульнєв, Т.М. Кривошея, Н.А. Сіліна) відзначають у них обмеженість художньо-естетичного досвіду, нерозвиненість елементів уяви й образного мислення, відсутність глибокого, адекватного емоційного ставлення до музики, поезії, живопису [114; 123; 211; 389].

Щодо інтелектуальних почуттів, то у багатьох наукових розвідках (Л.С. Виготського, О.О. Сундукової, Г.О. Філіпчевої, О.Є. Шаповалової) відзначено

слабкість їх регулювання. Це проявляється у тому, що діти не здатні керувати своїми почуттями відповідно до сенсосмислових характеристик ситуації [447; 470].

Проблема інтелектуальних почуттів взаємопов'язана з питаннями розуміння емоційних станів інших людей. Особливий інтерес представляють роботи (Н.П. Кравець, Ж.І. Намазбаєва, В.В. Шибецька, Н.В. Шкляр), в яких здійснюється дослідження вміння аналізувати емоції та почуття оточуючих.

У своїх працях дослідниця Ж.І. Намазбаєва доводить, що розуміння емоційних станів інших людей викликає труднощі в дітей з особливими потребами. Складні емоції і тонкі відтінки почуттів залишаються недоступними навіть для розуміння випускниками спеціальної школи. Втім, прості стани (радість, образа, біль) майже всі учні правильно розуміють і називають [273, с.120; 475, с.16].

Науковці І.І. Малих, Ю.В. Серебренікова також підтверджують нерозуміння емоційних проявів інших людей та невміння правильно висловлювати свої емоції відповідно до ситуації, що часто призводить до скоєння неадекватних вчинків і зумовлює труднощі адаптації [393, с.115].

Вивчення розуміння емоційних станів інших людей на основі міміки і пантоміміки також показало певні особливості. Встановлено, що школярі недостатньо точно диференціюють відтінки переживань, зводять емоції до більш простих, не виділяють мімічні ознаки. Найбільш складним стало розуміння вербальних і невербальних ознак емоційної експресії. Школярам складно диференціювати екстра- та паралінгвістичні сигнали такі як інтонацію, акустичні характеристики, темп мовлення, паузи та ін. Також вони недостатньо орієнтуються у значенні міміки та невербальної жестикуляції [477, с.104].

Не менш складними для підлітків з порушеннями інтелекту є практичні почуття, які виникають у діяльності і пов'язані з почуттями успіху та неуспіху. Можливість вийти за межі «Я» відбувається на особистісно-діяльнісному рівні, на якому здійснюється імовірнісне прогнозування стратегії успіху та, на основі цього, відкриваються можливості для життєтворчості [420]. З позиції Л.В. Занкова, В.Б. Корякіної діти з особливими потребами переживають успіх як особистісну задоволеність, а неуспіх як неприємну приватну подію, а не відображення

можливостей у цілому. Щодо практичної діяльності, то порівняно з дітьми з типовим розвитком учні з порушенням інтелекту не здатні до поцінювання праці як ідеї, пов'язаної з емоційним піднесенням: у діяльності вони мляві, нерішучі, несамотійні [141; 203].

Наступним різновидом вищих почуттів є соціальні, які виникають під впливом культури, виховання, соціальних нормативів, суспільного схвалення я й актуалізуються в умовах соціальної взаємодії [420]. У працях О.О. Федосєєвої вказано, що, на відміну від учнів з типовим розвитком, у школярів з порушеннями інтелекту не відбувається формування соціальних почуттів [444, с.446].

Дослідниця Т.А. Родермель зазначає, що соціальні емоції залежать від реальних взаємин, ставлення та соціального оцінювання вчителів, батьків або однолітків. Зокрема вчитель, котрий проявляє позитивне ставлення до учнів, не дає можливості для виникнення таких рис як грубість, озлобленість, войовничість стосовно однолітків. Наукові дослідження дослідниці демонструють результати емоційного впливу соціального середовища на комунікативну поведінку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Авторка вивчає вплив емоційного супроводу в умовах повних та прийомних сімей на дітей з особливими потребами і робить висновок про те, що емоційна сфера дітей з прийомних сімей відрізняється від емоційних якостей дітей з повноцінних родин. Зокрема, діти, котрі перебувають під опікою, мають проблеми у психологічній адаптації, що проявляються у несформованості комунікативної та емоційної складової поведінки [357, с.121].

Тож, бачимо за результатами теоретичного аналізу, що у школярів із порушеннями інтелекту рівень емоційного регулювання є низьким, і це зумовлює несформованість більшості вищих почуттів: моральних, естетичних, інтелектуальних, практичних, соціальних. Недостатність вищих почуттів вказує на необхідність їх психологічного формування в умовах забезпечення емоційно-комунікативного розвитку особистості школярів з особливими освітніми потребами.

Аналізуючи описані детермінанти емоційного розвитку дітей з порушеннями інтелекту, І.П. Лисенкова додає до них інші характеристики – комунікативні, інтеракційні, саморегулятивні, гностичні, мнестичні, атенційні, мисленнєві та

експериментально обґрунтовує їх роль у становленні емоційного розвитку особистості. Вона поділяє дітей на чотири основних групи: гностичну, мисленнєву, атенційну, мнестичну і характеризує ці групи за критерієм структурної емоційної організації поведінки.

Дітям гностичної групи властиві низька здатність до вербалізації власних емоцій, нерозуміння емоцій інших, невміння стримувати власні почуття й управляти емоційною експресією. За критерієм емоційної функціональності зафіксовано посилену емоційну реактивність, підвищену емоційну чутливість, схильність надавати значення широкому спектру емоціогенних факторів та гіперреактивно реагувати на них. За критерієм темпоральності виявлено підвищену схильність до реакцій фрустрації, нестійкість емоційних установок, схильність сприймати більшість ситуацій як нездоланні. Вивчення соціально-емоційних комплексів продемонструвало неадекватне ставлення до оточуючих, надання переваги знайомим і відомим об'єктам [233].

Дітям мисленнєвої групи за критерієм структурної емоційної організації властиві труднощі у вираженні та поясненні своїх емоційних станів. За критерієм емоційної функціональності характерне переважання оптимістичного настрою та позитивних емоційних станів. За критерієм темпоральності притаманний уповільнений характер формування стійких емоційних ставлень. За критерієм емоційної організації виявляється швидка втрата інтересу до нового та відсутність широкого спектру стійких інтересів.

У дітей атенційної групи за критерієм структурної емоційної організації спостерігається швидка втомлюваність. Щодо регулювання емоційної експресії, то характерною є низька здатність до стримування негативних емоцій та маніпулювання власною емоційною експресією. За критерієм емоційної функціональності виявляється тенденція до бурхливих реакцій та емоціогенності. Стосовно темпоральності, то діти вказаної групи характеризуються високим рівнем афективних та фрустраційних реакцій. За критерієм емоційної організації виявляється незначна тривалість збереження інтересу.

У дітей мнестичної групи за критерієм структурної емоційної організації як і в інших групах спостерігається низька здатність до емоційної вербалізації та маніпулювання емоційною експресією. Щодо емоційної функціональності, то виявляється висока лабільність емоційних реакцій та реактивності. Згідно з критерієм темпоральності є схильність до афективних та фрустраційних реакцій та низька стресотолерантність до дії емоціогенних чинників негативного характеру. За критерієм емоційної організації простежується нетривалість актуалізації емоцій [233].

Отже, спільним є те, що у школярів усіх чотирьох груп (гностичної, мисленнєвої, атенційної, мнестичної) констатовано порушення структурної емоційної організації поведінки, емоційної функціональності, темпоральності та наявності соціально-емоційних комплексів.

Окрім описаних порушень, пов'язаних з емоційним структуруванням та регулюванням комунікативної взаємодії, несприятливими факторами емоційної поведінки дослідники називають афекти, конфлікти, неадекватні реакції, депресії, тривожність, страхи, схильність до суїцидальних намірів, які охарактеризовано нами нижче.

Нездатність дітей із порушеннями інтелекту стримувати афекти часто призводить до спалахів гніву, імпульсивних та бурхливих емоційних реакцій, агресивних нападів з незначного приводу [444, с.446]. Діти з порушенням інтелекту демонструють готовність до конфліктної поведінки та прояву негативних емоцій у проблемних комунікативних ситуаціях. Втім, деякі з них відображають готовність до безконфліктного вирішення проблем, що говорить про корекційний потенціал розвитку їхньої емоційної сфери [477, с.104].

Не менш частими у комунікативній взаємодії дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є випадки неадекватного реагування на взаємні впливи [203; 444]. Зокрема, Н.В. Шкляр вказує на хворобливі прояви почуттів (дисфорію, апатію, ейфорію), неадекватні форми емоційного реагування на зміну ситуації (від пасивності та байдужості до агресії і ворожості) [477, с. 103].

Неадекватність емоційних реакцій часто пов'язана з нездатністю відокремити головне від другорядного, побічного [444, с.446]. Неадекватність також може бути зумовлена непропорційністю впливів довкілля за своєю динамікою: в одних дітей спостерігається надмірна легкість переживань серйозних життєвих подій, а для інших (таких зустрічається більше) характерна надмірна сила переживань, що виникають з найменшого приводу [203].

Серед несприятливих емоційних поведінкових проявів науковці відмічають тривожність і страхи. Дані дослідження О.В. Купріянчук, Л.Ф. Коршикової за методикою тривожності Р. Теммла, М. Дорки, В. Амена демонструють, що 58% дітей мають високий і підвищений рівень тривожності. Найбільшу тривогу викликають такі ситуації, як: «об'єкт агресії», «засинання на самоті», «догана», «агресивний напад», «ігнорування». Помічено, що діти з високим рівнем тривожності часто зупиняють свій негативний вибір навіть на таких звичайних повсякденних ситуаціях як «умивання», «одягання», «їжа на самоті».

Дані за опитувальником «Дитячі страхи» О.І. Захарова [145, с.80] показують, що у 52% дітей із порушеннями інтелекту показники за кількістю страхів завищені. Найбільш частими є біологічні страхи, пов'язані зі збереженням і цілісністю життя (смерті, нападу, болі, медичних втручань) та страхи невідомого (невдомих істот, темряви, привидів) [224].

Наступним деструктивним фактором емоційної поведінки дітей з порушеннями інтелекту є депресія. В.Е. Дьоміна вказує на те, що багато підлітків із розумовою відсталістю знаходяться у стані депресії різного ступеня. Зокрема, у 2% досліджуваних виявлено незначну, 3% – мінімальну, 6% – легку, 15% – помірну, 10% – виразну і 4% – глибоку депресію. У таких школярів констатовано пригнічений настрій, безвихідну тугу, самозвинувачення, душевний біль, розлади сну, рухову загальмованість. Характерними є приступи меланхолії, які супроводжуються уразливістю, дратівливістю і завершуються сльозами [106].

Схильність до депресії часто буває причиною суїцидальних намірів. За результатами емпіричного дослідження схильності до суїцидальних реакцій В.Е. Дьоміною було виявлено, що найбільше (32% досліджуваних) мають середній

рівень схильності до суїцидальних реакцій, 26% – вище середнього 24% – нижче середнього, у 12% – відсутня, а в 6% – висока схильність до суїциду. Порівняння норми та розумової відсталості вказує на те, що рівень депресії у підлітків з порушеннями розумового розвитку вищий, ніж у підлітків з типовим розвитком. Достовірність відмінностей визнана на рівні значущості 0,01 [106, с.20].

Отже, аналіз сформованості емоційно-комунікативних якостей у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку уможливорює зробити наступні висновки та узагальнення:

Емоції та почуття як складні психологічні стани, що відповідають за суб'єктивний досвід, фізіологічні реакції та експресивну поведінку, у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку сформовані недостатньо. Це пов'язано з нездатністю самостійно опанувати емоційний досвід, наявністю емоційно-афективних реакцій та численними порушеннями емоційної поведінки.

Особливості емоційної поведінки у дітей з особливими потребами характеризуються такими якостями: незрілістю емоційної сфери, поверховістю емоційних реакцій, бідністю та недостатньою диференційованістю переживань, низьким рівнем активності, слабкістю регулювання почуттів, гальмуванням вищих почуттів (моральних, естетичних, інтелектуальних, праксичних, соціальних), наявністю деструктивних факторів емоційної поведінки таких як конфлікти, неадекватні реакції, тривожність, страхи, депресії, схильність до суїцидальних намірів. Втім, емоції у більшості дітей виявляють відносну безпеку. Багато з них чутливі до оцінки своєї особистості іншими людьми. Коли їх хвалять, вони бурхливо проявляють свою радість, при осудженні часто ображаються, можуть бути запальними, агресивними.

Емоційні реакції дітей виявляються по-різному: для одних характерні мляві, загальмовані, стереотипні емоційні реакції. Діти виявляють байдужість до подразників, що впливають на них. В інших – реакції надмірно бурхливі, за своєю силою не відповідають причинам, які їх викликали, і в окремих випадках бувають недоречними. Емоції підлітків не відрізняються різноманіттям і диференційованістю, а характеризуються тугорухістю емоційних проявів.

Почуття учнів незрілі, недостатньо диференційовані: досконалі відтінки почуттів їм недоступні. Одні з них поверхнево переживають життєві події, швидко переходячи від одного настрою до іншого, а іншим притаманна інертність переживань. Переживання примітивні, модально протилежні (задоволення-незадоволення).

На основі проведеного теоретичного аналізу можна стверджувати, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку потребують цілеспрямованої, комплексної та систематичної корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на забезпечення емоційних передумов комунікативної взаємодії.

2.4. Дослідження вольового розвитку дітей з порушеннями інтелекту як психологічного механізму формування комунікативної поведінки

Поряд з інтелектуальними та емоційними компонентами помітний вплив на формування комунікативної поведінки підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку справляє воля. Теорія волюнтаризму, у межах якої вона досліджується (W.M. Wundt, F. Paulsen, E. Seguin, R.W.Rieber, A.S.Carton), протистоїть інтелектуалістичній теорії, яка найважливішою базовою основою розумової відсталості вважає порушення вольового (сили волі) та мотиваційного (волевиявлення, вольового вибору) компонентів психічної діяльності. Воля постає ключовим фактором комунікативної поведінки, і важливою проблемою спеціальної психології є її формування у дітей з особливими потребами [565, с.220].

Психологи вважають, що розвиток вольового регулювання поведінки у підлітків з порушеннями інтелекту здійснюється у кількох напрямках: а) як перетворення мимовільних психічних процесів у довільні; б) як набуття контролю над своєю поведінкою; в) у плані вироблення вольових якостей особистості [203].

На наше переконання потенційні можливості вольового регулювання забезпечують чотири основні функції: а) активацію процесу прийняття рішень в умовах вибору; б) здатність до подолання перешкод; в) цілеспрямоване прагнення до виконання певних комунікативних дій; г) забезпечення довільних форм поведінки і діяльності; д) сформованість вольових якостей, необхідних для

становлення вольової поведінки. Втім, у дітей з порушеннями інтелекту ці вольові процеси мають низку особливостей.

У першу чергу, розгляд цього питання пов'язаний з *умінням приймати рішення в умовах вибору*. Для школярів з порушеннями інтелекту це становить труднощі, що зумовлено нездатністю до аналізу комунікативної ситуації. Вибір означає вміння оперувати даними в умовах невизначеності, коли наслідки поведінки учасників невідомі, а це для підлітків недосяжно через первинне порушення операції аналізу. Зважаючи на такі обставини, І.І. Поташова, С.Н. Кремнева важливим завданням закладів спеціальної освіти вважають забезпечення готовності дітей до комунікативної взаємодії, що в реальному житті виражається в умінні приймати раціональні рішення в різних ситуаціях вибору. Можливість вибору не тільки створює умови для розвитку особистості, а й готує вихованців до самостійного вирішення життєвих завдань [334, с.15].

Говорячи про потенційні можливості вольового регулювання не можна не згадати про *здатність до подолання перешкод*, яка у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є несформованою. Загальновідомо, що одним із найбільших порушень вольової сфери таких школярів є недостатність сили волі. Ця вада проявляється у втраті самовладання при зустрічі з фізичними чи моральними перешкодами, які виникають на шляху до досягнення цілей. Перші труднощі призводять до того, що діти втрачають бажання йти до поставленої мети. Приклади безвілля дітей і підлітків з порушеннями інтелекту широко представлено у науковій літературі. Наприклад, школяреві потрібно виконувати домашні завдання, а він вмикає телевізор; мама просить помити посуд, а підліток йде на вулицю, адже його покликав товариш. Підпорядкувати свою поведінку соціальним та моральним вимогам набагато важче, ніж неконтрольованим безпосереднім потребам, тому це викликає особливі труднощі у поведінці. Втім, за певних умов підлітки можуть проявляти нечувану впертість навіть за наявності низки раціональних доводів на користь певної суспільно корисної діяльності [203; 364].

За свідченням науковців особливості вольового регулювання поведінки дітей із особливими потребами проявляються у *порушенні цілеспрямованості*

поведінки під час виконання певних комунікативних дій. Дослідники у галузі спецпсихології Г.М. Дульнєв, Б.І. Пінський, А.Р. Лурія, котрі вивчали психологію діяльності дітей із порушеннями інтелекту, вказують на недорозвинення цілеспрямованості та труднощі самостійного планування власних дій [98; 123; 203; 324].

Функції цілеспрямованості та планування реалізуються в умовах вольового акту, що передбачає свідоме регулювання поведінки, підпорядковане поставленим соціально значимим цілям. Найважливішу роль у формуванні вольового акту має мотиваційна сфера людини. Вона являє собою сукупність бажань і спонукань, набуваючи характеру динамічної сили, що активує необхідні дії і вчинки [373, с.32].

У психологічній інтерпретації вольовий акт ще називають актом волевиявлення. У лінгвістиці волевиявлення описують як здійснення вольового впливу на слухача з метою спонукати останнього до виконання певних дій. Цей вплив виявляється у вигляді спонукання, переконання, поради, пропозиції, категоричного наказу та інших мовленнєвих дій вольового спрямування [101; 558].

Психологи зазначають, що вольовий акт може відбуватись у простій і складній формах. Простий вольовий акт, який включає два етапи (постановку мети і виконання), для дітей із порушеннями інтелекту більш доступний, ніж складний. Натомість, складний акт представляє труднощі, оскільки передбачає не лише усвідомлення мети і виконання, а й планування, подолання перешкод, передбачення наслідків. Такі кроки потребують організованості, значного напруження сил і наполегливості [303; 324; 490].

Специфіка вольового регулювання діяльності та поведінки дітей із порушеннями інтелекту проявляється у *забезпеченні їх довільних форм*. У багатьох дослідженнях (Є.В. Золоткова, І.В. Петренко, І.В. Циплякова) вказано на недостатність довільного регулювання своєї поведінки підлітками з особливими освітніми потребами. Це проявляється у тому, що вони не здатні здійснювати усвідомлений вибір, за власним бажанням виконувати складні комунікативні дії, розв'язувати проблематичні комунікативні ситуації, ухвалювати власні рішення [149, с.118]. Їм складно пов'язувати мотиваційні аспекти самоусвідомлення з

функціями соціального еґо-контролю, а також здійснювати регулювання власної активності за допомогою мовленнєвого опосередкування [315].

Розуміння сутності вольового регулювання комунікативної поведінки неможливе без визначення особливостей *розвитку вольових якостей*, необхідних для її становлення. У працях численних вчених підтверджено наявність низки проблем, які виявляються в умовах комунікативної взаємодії у дітей з особливими потребами (О.О. Андроннікова, О. Бовть, В.В. Грішин, І.Г. Єременко, Є.В. Золоткова, Є.С. Іванов, В.Б. Корякіна, П.В. Лушин, І.В. Петренко, Б.І. Пінський, О.П. Хохліна, Ch.D. Frith, P. Haggard, G. Moretto, E. Walsh та ін.). На думку вчених, ці проблеми пов'язані з недостатністю свідомої, цілеспрямованої, мотивованої та організованої комунікативної поведінки, нездатністю до подолання афектів, ситуацій фрустрації та ін. перешкод, які виникають у міжособистісних взаєминах. Це зумовлює необхідність вивчення вольових особистісних якостей, які є важливими в умовах комунікативної взаємодії.

Аналіз літературних джерел з проблеми (Л.С. Виготський, В.В. Грішин, В.Б. Корякіна, П.В. Лушин, Е. Сеген) свідчить, що характерною особливістю вольових процесів у дітей з порушеннями інтелекту є *слабкість спонукань* [98; 203].

Дослідники Л.С. Виготський, Т.Г. Кузнєцова, Е. Сеген вважають слабкість спонукань головним джерелом психічного недорозвинення підлітків із порушеннями розумового розвитку і визначають причину у дефекті оволодіння власною поведінкою. Невміння керувати своєю поведінкою супроводжується неспроможністю діяти відповідно до ближніх чи віддалених цілей. Недотримання мети, відкладання нагальних справ є характерними чинниками недорозвинення цілемотиваційної поведінки [73; 217].

У психолого-педагогічній літературі проблема слабкості спонукань розглядається поряд із *безініціативністю та несамостійністю*. Це проявляється у невідмінності встановлювати комунікативні контакти, ініціювати комунікативну активність та самостійно керувати власною поведінкою в умовах комунікативної взаємодії [132; 203]. Аналізуючи процеси волевиявлення, слід відмітити, що діти з

порушеннями інтелекту обирають у своїй діяльності легкі шляхи, які не потребують вольових зусиль [98; 203].

Втім, слабкість спонукань виявляється у школярів із порушеннями інтелекту не завжди. Її міра знижується, коли діти відчувають сильну потребу у певних діях та усвідомлюють напрями її забезпечення [64].

Психологи констатують, що повноцінна і потужна мотивація може впливати на вольові якості дітей, активуючи їх. Ця мотивація часто буває пов'язаною з фізіологічними аспектами поведінки. Наприклад, якщо дитині закортілося всупереч порядку отримати додаткову порцію солодощів, то вона проявить достатню цілеспрямованість і наполегливість у подоланні перешкод на шляху до досягнення мети. Така сама наполегливість проявляється за необхідності приховати вчинок або домогтися задоволення егоїстичних інтересів. В.Б. Корякіна зазначає, що у ці моменти простежується навіть певна опосередкованість та обдуманість комунікативного впливу [203; 364].

Наслідком слабкості спонукань та волі є виникнення психологічних проблем, які виражаються у недостатній вольовій поведінці і проявляються у ситуаціях комунікативної взаємодії. До таких проблем відносять імпульсивність поведінки та порушення цілепокладання.

Імпульсивність характеризується схильністю діяти під впливом експансивних бажань, керуючись емоційними переживаннями та без достатнього свідомого контролю [98; 203]. Досліджуючи імпульсивність та гіперактивність як взаємопов'язані психологічні проблеми, Є.С. Іванов говорить про підвладність дітей із порушеннями інтелекту афективним імпульсам, таким як бурхливі форми реагування, невротизм, розгальмовані рухи. Такі діти швидко піддаються безпосереднім впливам довкілля і не схильні до аналізу цих впливів з власної особистісної позиції [151, с.241].

У працях І.Г. Єременка, В.Б. Корякіної вказано про необдумані дії, які виникають як безпосередні імпульсивні реакції на зовнішні впливи. Комунікативна поведінка дітей та підлітків залежить від випадкових зовнішніх подразників або неконтрольованих внутрішніх імпульсів [132; 203].

Як засвідчує аналіз наукових праць, розвитку імпульсивності поведінки і слабкості самоконтролю сприяє сімейне виховання за типом гіпопротекції. За умови такого виховання підлітки більшість свого часу перебувають без нагляду, не мають постійних обов'язків, не контролюються дорослими і не отримують похвали за свої здобутки. Це зумовлює низький рівень мотивації успіху. Порушення ієрархії мотивів, яке відбувається через це, не дозволяє їм відмовитися від бажаного заради важливого [406, с.148].

Науковці А.Д. Виноградова, К.І. Ліпецька, Ю.Т. Матасов, І.П. Ушакова вказують на *порушення цілепокладання*, що полягає у втраті напряму діяльності або невмінні структурувати її розгортання в часі та інформаційному просторі. Вони акцентують на тому, що діти з порушеннями інтелекту не спроможні самостійно ставити перед собою мету, а цілі, поставлені перед ними дорослими, недостатньо усвідомлюють. Вони не вміють планувати свою діяльність, обирати засоби, інструментарій та способи виконання дій. Окрім цього, дослідники вказують на недостатню мотивацію, невміння переносити минулий досвід в незнайомі ситуації і нездатність долати труднощі [64].

Порушення цілепокладання та цілеспрямованості також проявляються у тому, що учні з порушеннями інтелекту не в змозі керувати вольовими діями, діяти відповідно до поставлених перспективних цілей. Основним мотиватором до навчальної та комунікативної діяльності залишається зовнішній вплив з боку дорослих або однолітків. Самостійно діти з особливими потребами не спроможні підпорядкувати свою поведінку поставленим комунікативним завданням. Їм важко проявити самостійність і цілеспрямованість у ситуаціях комунікативної взаємодії [433, с.147].

Специфічною особливістю вольового регулювання комунікативної поведінки, зумовленою порушенням цілепокладання, науковці визначають *стереотипність*. Вона проявляється у стереотипних рухах та шаблонних діях, які постійно (часто) повторюються у ситуаціях комунікативної взаємодії. Про таку стереотипність поведінки вказано у працях І.Г Єременка та В.Б. Корякіної. Специфіка психічного розвитку дітей із порушеннями інтелекту проявляється у частих випадках впертості

– діти чинять опір всьому новому і невідомому. Такі підлітки рутинні до педантичності: вони люблять займатися старими усталеними справами, зберігають старі дитячі іграшки й отримують неабиякий стрес, коли їх втрачають, речі намагаються розташовувати у строго визначеному порядку [132, с.44; 203]. Загострення такої поведінки описується у патопсихології як невроз нав'язливих станів, неконтрольованих свідомістю і таких, що не піддаються вольовому регулюванню [140].

Наступною рисою вольової поведінки, яка полягає у свідомому ставленні особи до вимог суспільної необхідності, соціальних завдань, моральних норм, цінностей та своїх обов'язків, є *відповідальність*. Дослідники Ch.D. Frith, P. Haggard, G. Moretto, E. Walsh протиставляють відповідальність свободі волі. На їхню думку, віра у вільну волю є ілюзією, припущенням, підтриманим багатьма вченими та філософами. Вільне волевиявлення пов'язане із власним досвідом діяльності та особистим ставленням до вибору. На відміну від такого підходу, почуття відповідальності дає усвідомлення своїх дій та кінцевого результату з точки зору суспільного прийняття або неприйняття.

Почуття відповідальності в учнів із особливими потребами має два джерела: а) по-перше, усвідомлення зовнішнього поштовху, що спричинило певну поведінку (моральних норм, соціального контролю); б) по-друге, відчуття внутрішнього спонукання у ситуації, в якій можна було обрати іншу дію. Характеризуючи поведінку дітей із порушеннями інтелекту, слід зазначити, що у ситуаціях комунікативної взаємодії вони несуть відповідальність за дії, спричинені лише свідомо, а не інстинктивно [515; 547].

Проте й свідомою відповідальністю у дітей з порушеннями інтелекту є зниженою. Л.С. Виготський акцентує увагу на тому, що питання відповідальності часто пов'язане з вигодами, які діти мають від своєї хвороби. Іноді вони ставлять себе у виняткове становище й, прикриваючись своєю слабкістю, висувають себе у центр уваги оточуючих. Втеча в хворобу в багатьох випадках є фіктивною, і це не позбавляє дітей від труднощів, але, навпаки, посилює їх. Діти починають культивувати у собі хворобу, тому що до хворих ставляться більш дбайливо. Вони

обхідними шляхами перекладають відповідальність на дорослих, компенсаторно винагороджуючи себе за пережиті труднощі [73].

Зважаючи на це, психологи, корекційні та соціальні педагоги рекомендують підвищувати відповідальність дітей та викорінювати утриманство. Діти повинні знати, що і батьки, і держава піклується про них, і в майбутньому вони зобов'язані винагородити ці зусилля своїми успіхами та правильним способом життя [302, с.321].

Завдання батьків у цьому контексті – вчасно заохотити, підтримати, спрямувати, переконати, надихнути. Потрібно, щоб діти з особливими потребами усвідомлювали відповідальність за розвиток своїх здібностей, а батьки створювали умови і підтримували їх до того часу, поки самостійний досвід і вміння буде закріплено [179, с.21]. При цьому дуже важливо, щоб підлітки відчували віру в них. При очікуванні успіхів не слід забувати про привчання до самостійних рішень як найвищого рівня особистої відповідальності [179, с.34].

Поняття відповідальності тісно пов'язане з поняттям спрямованого соціального впливу. Педагогічний вплив дає можливість отримати стійкий позитивний ефект у виховній роботі. Водночас, вміння впливати на дітей є прерогативою не лише педагогів і батьків. На них можуть впливати однолітки, сторонні оточуючі, а також люди з асоціальними схильностями. У цьому випадку поведінка підлітків із порушеннями розумового розвитку набуватиме також асоціального характеру.

З огляду на властиве підліткам слабовілля, вони легко піддаються впливу і проявляють **схильність до патологічних потягів**: тютюнопаління, дромоманії, kleptomанії та інших, які своєю основою мають слабкість спонукань [132; 203].

Схильність до навіювання описують у психологічній літературі (О.О. Андроннікова, О. Бовть, М.П. Матвеева, В.М. Синьов, О.П. Хохліна) як **сугестивність**, яка проявляється у некритичному сприйманні інформації. Якщо така інформація є соціально значимою, то проявлена схильність буде позитивним кроком до формування соціально ефективної поведінки. Якщо ж, навпаки,

інформація має асоціальне спрямування, то становлення особистості зазнаватиме деструктивних змін аж до формування віктимної поведінки [10; 36; 53; 387].

Віктимність дітей із порушеннями інтелекту визначають як багатофакторний феномен, зумовлений низкою психологічних передумов: недостатнім усвідомленням мотивів своєї поведінки; емоційно-вольовою нестійкістю; порушенням статево-рольової ідентичності; навіюваністю; агресивністю. Підлітки неусвідомлено і некритично піддаються впливам, які спонукають до різного роду девіацій або адикцій. Така схильність до навіювання пов'язана з індивідуальною сприйнятливістю дітей і визначає модальність їхньої поведінки [28, с.286].

Розглядаючи питання підвищеної сугестивності варто зупинитись на її позитивних аспектах. У роботі з дітьми та підлітками зберігається значна потенційна перспектива впливати на них через навіювання. Підвищена схильність до навіювання перетворюється, у цьому випадку, на необхідний інструмент психокорекційного впливу.

Такі інструменти широко представлені у науковій психолого-педагогічній літературі. Поряд з тим, що формування волі виступає складною проблемою, дослідники працюють над нею і досягають помітних результатів. На сьогодні однією з фундаментальних праць щодо проблем розвитку вольової поведінки є наукові дослідження М.Т. Монтессорі, котра визначила три ступені психолого-педагогічного впливу з метою виховання вольових зусиль:

Повторення дії, яке вчить концентрувати і поляризувати свою увагу. Для досягнення позитивного результату діти можуть виконувати необхідні дії по кілька разів для закріплення автоматичних навиків. Навчившись виконувати завдання, вони стають більш незалежними і рухаються до другої стадії формування волі – самодисципліни.

Самодисципліна як спосіб життя. Самодисципліна – це насамперед дотримання щоденного розпорядку. Закріплення та автоматизація корисних щоденних звичок (зарядки, прагнення все робити вчасно та ін.) уможлиблює виховання правильних та ефективних ритмів свого життя. Діти повинні самостійно обирати способи дії, відповідаючи при цьому за власні вчинки. Навчання їх

приймати рішення – це справжній вольовий акт, який виступає як основа для розвитку самодисципліни. Саме такі навички володіння своєю поведінкою сприяють розвитку волі.

Слухняність як природне бажання дитини. Ця риса має бути не «сліпою», а такою, що відображає почуття власної гідності. Формування навичок слухняної поведінки не повинно ламати волю дітей, а навпаки, допомагати співіснувати у гармонії з природою і суспільством. Воно відбувається за ustalеним алгоритмом: сприймання вимог, свідоме їх розуміння, виконання дій задля задоволення прохання дорослих.

Аналізуючи ці кроки формування волі у дітей з порушеннями інтелекту, італійська лікарка та освітянка М.Т. Монтесорі вперше для свого історичного наукового етапу відмічає, що проблема розумової відсталості є більшою мірою психолого-педагогічною проблемою, ніж медичною. У своїх працях вона підкреслює, що вміння володіти собою дає ключ до повноцінного вольового, інтелектуального та емоційного розвитку особистості [39, с.57].

Отже, потенційні засади вольового розвитку уможливають описати такі психологічні концепти формування комунікативної поведінки:

Порушення волі є однією з базових характеристик розумової відсталості, яке проявляється у дітей з порушеннями інтелекту як: а) низька активність прийняття вольових рішень в умовах вибору; б) неспроможність до подолання перешкод фізичного та морального характеру; в) порушення цілепокладання в умовах комунікативної взаємодії; г) нездатність до забезпечення довільних форм діяльності; д) несформованість вольових якостей, необхідних для становлення комунікативної поведінки.

Сучасними дослідженнями підтверджено наявність низки проблем вольової поведінки, які виявляються в умовах комунікативної взаємодії. До них відносяться безініціативність у спілкуванні, слабкість спонукань, імпульсивність, несамостійність, порушення цілепокладання, стереотипність, впертість, низький рівень відповідальності та компенсаторна втеча у хворобу, підвищена сугестивність та схильність до патологічних потягів. Ці проблеми пов'язані з недостатньо

свідомою, мотивованою та цілеспрямованою вольовою поведінкою, що зумовлює необхідність її більш детального експериментального дослідження задля з'ясування алгоритму формування в умовах активного соціального навчання.

Висновки до другого розділу

Узагальнюючи отримані результати наукових джерел щодо проблеми психологічних особливостей комунікації в осіб з порушеннями інтелектуального розвитку можна зробити такі висновки.

Лінгвопсихологічними передумовами формування комунікації у дітей з порушеннями інтелекту визначено: сповільненість мовленнєвого розвитку, порушення артикуляції, недорозвинення фонематичного слуху та фонетико-фонематичного боку мовлення, недостатність лексичного рівня, відображеного у стані пасивного та активного словника, несформованість граматичного порядку, представленого морфологією, синтаксисом, і словотвором, порушений стан зв'язного мовлення, відтворений у діалогічному та монологічному спілкуванні. Ці чинники перешкоджають оволодінню мовленням як важливим засобом комунікації. У зв'язку з цим, процес активного навчання комунікації має бути спрямованим на інтеграцію мовленнєвих та комунікативних навиків на основі розроблених критеріїв і показників їх якості.

На основі теоретичних досліджень встановлено несформованість інтелектуально-когнітивних передумов, які відповідають за семантичне та програмове забезпечення комунікації у школярів з порушеннями інтелекту. Зокрема для цих школярів характерний низький рівень соціальної обізнаності, нездатність опрацьовувати отриману інформацію, несформованість соціальної перцепції та поведінкового аналізу, невміння виокремлювати типи особистості, недостатнє усвідомлення правил моральної поведінки, неспроможність самостійно вирішувати проблемні ситуації та здійснювати комунікативне прогнозування. Описані передумови створюють уявлення про основні труднощі, які стосуються управління комунікативними процесами, та дають змогу з'ясувати напрями когнітивного забезпечення комунікації у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

За результатами вивчення емоційно-комунікативних якостей констатовано, що вплив емоцій та почуттів на комунікативну поведінку школярів зумовлений нездатністю самостійно опанувати емоційний досвід, наявністю емоційно-афективних реакцій та численних порушень емоційної поведінки. Недоліки емоційної поведінки характеризуються низькою активністю, незрілістю емоційної сфери, поверховістю афективних реакцій, недостатньою диференційованістю переживань, слабкістю регулювання почуттів, несформованістю вищих почуттів, а також наявністю емоційних проблем, якими є неадекватність реагування, конфліктність, тривожність, схильність до депресії та суїциду. Це вказує на необхідність корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на забезпечення емоційних передумов комунікативної взаємодії.

З'ясовано особливості вольового розвитку, які потенційно впливають на формування комунікативної поведінки: низьку активність у прийнятті рішень в умовах вибору, неспроможність до подолання перешкод, порушення цілепокладання, нездатність до забезпечення довільних форм діяльності, недостатність вольових якостей, важливих для становлення комунікативної поведінки. Щодо вольових якостей, то їх характерними ознаками виокремлено слабкість спонукань, безініціативність у спілкуванні, несамостійність, імпульсивність, впертість, стереотипність, порушення цілепокладання, безвідповідальність, сугестивність, схильність до адикцій та девіацій. Описані проблеми пов'язані з недостатньо свідомою, мотивованою та цілеспрямованою вольовою поведінкою і потребують подальшого корекційного розроблення.

Матеріали другого розділу висвітлено у публікаціях автора: «Psychological support of the work of a psychologist on the development of communication in children with intelligent disorders in special schools of general secondary education»; «Психологічний аналіз особливостей емоційного регулювання комунікації у дітей із порушеннями інтелекту і нормотиповим розвитком»; «Психологічні особливості вольового регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку»; «Психологічні засади формування вольового регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку»; «Психологічні засади впливу

сімейного виховання на емоційний розвиток дітей»; «Особливості формування психологічних захисних механізмів у ситуаціях спілкування в дітей підліткового віку»; «Функціональна організація систем мозку, які забезпечують комунікативні процеси»; «Характеристика інноваційних методів соціально-психологічної та фізичної реабілітації дітей із особливими освітніми потребами»; «Психологічні проблеми комунікації: ранній дитячий аутизм»; «Психологічні особливості впливу сімейного виховання на формування емоційної сфери дітей»; «Спеціальна методика виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення».

РОЗДІЛ 3.

ВИХІДНІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО РЕГУЛЮВАННЯ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПІР

3.1. Теоретико-методологічна основа концептуальної моделі

На підставі попередньої теоретичної оцінки комунікації та механізмів її регулювання з'ясовано, що в умовах комунікативної взаємодії вона виступає як двобічна і взаємообумовлена характеристиками комунікативної ситуації соціально-мовленнєва активність, що передбачає обмін інформацією через спеціальні канали зв'язку. Її основні ознаки, виокремлені шляхом теоретичного аналізу – наявність інформації, комунікативного зв'язку та комунікативної взаємодії як засобу реалізації цього зв'язку, – було розглянуто у межах нашого констатувального експерименту.

Шляхом теоретичного аналізу визначено, що регулювання комунікації не обмежується рамками забезпечення комунікативних функцій: гносеологічної, мобілізаційної, інтерактивної, цілемотиваційної, адаптивної. У наших наукових розвідках воно охарактеризовано як механізм формування комунікативних дій, який відповідає за організаційну структуру взаємодії та її динамічні аспекти. Це дало змогу виокремити структурно-змістові характеристики дослідження. Організаційна структура психічного регулювання комунікації представлена різноманітними аспектами (мотиваційно-енергетичними, інтелектуальними, емоційними, вольовими, динамічними, змістовими), серед яких для опрацювання обрано інтелектуальні, емоційні та вольові як одні з найважливіших для забезпечення комунікації та найменше вивчені у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Зважаючи на це, *метою* експериментального дослідження стало вивчення особливостей комунікативної взаємодії підлітків із порушенням інтелекту, яку відображено в інтелектуальних, емоційних, вольових характеристиках, та її організаційно-динамічних аспектів, описаних послідовністю комунікативних процесів, поведінкових якостей та системою управління комунікації.

Відповідно до мети було виокремлено *завдання констатувального дослідження*, які передбачали таку організацію дій:

- 1) розроблення експериментальної програми вивчення регулювання комунікації як цілісного структурного утворення, яка б забезпечувала детальний аналіз міжособистісної комунікативної взаємодії;
- 2) апробація експериментальної програми з урахуванням впливу індивідуально-типологічних факторів на розв'язання комунікативних завдань;
- 3) здійснення статистичного опрацювання та графічне представлення отриманих даних;
- 4) якісний аналіз отриманих результатів виконання завдань підлітками з порушеннями інтелекту і типовим інтелектуальним розвитком;
- 5) здійснення оцінки відмінностей і схожих форм комунікативної поведінки за різними комунікативно-типологічними особливостями у підлітків з порушеннями інтелекту;
- б) визначення шляхів та психологічних умов формування психологічного регулювання комунікативної взаємодії підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Побудова методологічної структури наукового аналізу комунікації та її регулювання здійснювалася на основі загальних та диференційних **принципів дослідницької діяльності**. У контексті наших емпіричних розвідок особливої ваги набуло опрацювання диференційних принципів, які застосовуються у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, що й визначило провідну ідею й етапи проведення констатувального експерименту.

Принципи, які лягли в основу концепції формування психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту:

- принцип урахування збережених аспектів комунікативної поведінки, який полягав у з'ясуванні найбільш розвинених якостей особистості, що дає змогу з'ясувати сформованість поведінкових компетенцій і досвіду;
- принцип соціальної зумовленості психіки, який передбачав вивчення комунікативних вмінь і навиків у нерозривній єдності з соціально-культурним досвідом спілкування;

- принцип визначення комунікативного потенціалу особистості, в контексті якого було з'ясовано як підлітки з ППР удосконалюються у своєму розвитку, як мотивовані до роботи над собою, яким чином залучають свої когнітивні здібності, чи приймають і використовують допомогу;
- принцип особистісно-диференційованого підходу полягав у вивченні індивідуального набору поведінкових схем, форм реагування та особливостей комунікативного досвіду, які уможливлювали виробити диференційовані схеми впливу на особистість;
- принцип системного підходу до проведення дослідження, використання якого дало змогу акцентувати увагу на комплексному вивченні комунікативних функцій шляхом розроблення чіткого функціонального алгоритму наукової роботи;
- принцип доступності, врахування в роботі якого уможливлювало під час констатувального експерименту враховувати інтелектуальні можливості виконання завдань дітьми із порушеннями інтелекту;
- принцип наукового детермінізму, застосування якого сприяло цільовому застосуванню методів та прийомів констатувального експерименту з урахуванням основних та супровідних чинників комунікативного розвитку;
- використання принципу зворотного зв'язку, дало змогу спрямувати емпіричні розвідки на вивчення у підлітків з порушеннями інтелекту вмінь працювати над собою, аналізувати власні помилки, здійснювати умовисновки та приймати рішення за результатами комунікативної взаємодії.

Реалізація означених принципів в роботі дало змогу побудувати дослідження з урахуванням у підлітків із ППР наявних комунікативних вмінь та навиків, соціально-культурного досвіду спілкування, соціального типу особистості та її потенціалу, чинників комунікативного розвитку, готовності працювати над собою.

На ґрунті представлених вище загальних показників експерименту, викладених у меті, завданнях та принципах, було проаналізовано структурну організацію як цілісну систему зв'язку, розподілену у часі. Відтак, нами було виокремлено чотири загальних *етапи* емпіричних розвідок.

Першим стало диференційне оцінювання рівня комунікабельності у дітей із порушенням інтелекту і типовим інтелектуальним розвитком.

Другий полягав у з'ясуванні інтелектуального регулювання комунікації та кореляційної залежності між рівнем комунікабельності й інтелектуальними характеристиками комунікації.

Сутністю *третього* етапу стало дослідження кореляційного взаємозв'язку між рівнем комунікабельності та емоційними характеристиками комунікації.

Завданням *четвертого* було визначення кореляційної залежності між рівнем комунікабельності та вольовими аспектами комунікативної поведінки.

Істотне значення для наукового тлумачення психологічної сутності комунікації мали розробки вчених, які порушували вивчення рівня комунікабельності та комунікативних рис особистості, на що був спрямований *перший етап* емпіричних розвідок. Було з'ясовано наявність в експериментальній психології широкого арсеналу методів діагностики. Серед них тест визначення рівня комунікабельності (В.Ф. Ряховський), опитувальник комунікативно характерологічних особливостей особистості (Л.І. Уманський, І.А. Френкель, А.М. Лутошкін, О.С. Чернишов), шкала комунікативних тенденцій (Т. Лірі), методика комунікативної соціальної компетентності (КСК) (уклад. М.П. Фетіскін, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [446, с.138–149], тест комунікативної толерантності (В.В. Бойко), тест комунікативних та організаторських здібностей (Б.О. Федоришин), тест комунікативних умінь (Л. Міхельсон, адапт. Ю.З. Гільбух) та ін. Втім, усі ці тести було спроектовано як стандартизовані самооцінки, а це свідчило про їх суб'єктивний характер.

Натомість, завданням наших наукових розвідок було об'єктивне оцінювання комунікабельності як індивідуально-типологічної характеристики, яка передбачала вміння будувати комунікацію з урахуванням зовнішніх та внутрішніх аспектів комунікативної ситуації. Об'єктивне оцінювання означало характеристику особистісних комунікативних якостей незалежно від суб'єкта діагностики, його інтелектуальної компетентності, рівня самосвідомості, уявлень про себе. Оскільки ці риси у дітей із порушеннями інтелекту виявились недостатньо сформованими,

тому більш доцільним у нашому випадку стало застосування експрес-дослідження рівня комунікабельності особистості за результатами експертного оцінювання.

Для оцінки рівня комунікабельності було запропоновано шкалу, яка вміщувала 10 запитань щодо вмінь ініціювати спілкування, слухати, будувати діалог, використовувати елементи діалогічного та монологічного мовлення у спілкуванні, обґрунтовувати власну позицію, впливати на співрозмовника (див. додаток А).

Кожна відповідність твердженням шкали оцінювалась у 1 бал. Максимальна оцінка становила 10 балів, що відповідало шкалі стенів (standart ten):

9-10 балів (або 9-10 стенів) – високий рівень комунікабельності;

7-8 балів (або 7-8 стенів) – вищий за середній рівень комунікабельності;

4-6 балів (або 4-6 стенів) – середній рівень комунікабельності;

2-3 бали (або 2-3 стени) – нижчий за середній рівень комунікабельності;

0-1 бал (або 0-1 стени) – низький рівень комунікабельності.

Шкалу стенів можна використовувати за умов нормальності емпіричного розподілу вихідної сукупності та її достатньо великого обсягу (понад 200 даних) [425, с.102]. Така стандартизація оцінок була застосована до всього констатувального дослідження.

Комунікативні якості дітей оцінювали три експерти (психолог та вчителі) за описаною 10-бальною шкалою. На основі їхніх оцінок визначали середнє арифметичне і фіксували його як значення рівня комунікабельності. Бали було розподілено таким чином.

Високий рівень комунікабельності (9-10 балів) – результати вказували на те, що у ситуаціях комунікативної взаємодії школярі були ініціативними, здатними ефективно встановлювати соціальні зв'язки, вміли осмислювати та інтерпретувати слова та вчинки інших людей, мали чітке і зрозуміле мовлення, демонстрували свої погляди та ідеї у спільних дискусіях, володіли розвиненими діалогічними та монологічними навичками, чудовими ораторськими здібностями, вміли впливати на аудиторію, проявляли емпатійну здатність у спілкуванні, вміли слухати, рідко конфліктували і демонстрували ввічливість як один із позитивних аспектів своєї комунікації.

Вищий за середній рівень комунікабельності (7-8 балів) – підлітки досить вправно інтерпретували слова та вчинки інших людей, володіли розвинутою емпатією, яка допомагала під час спілкування розуміти почуття оточуючих, чітко та зрозуміло висловлювалися, мали свою особисту думку на різні речі, яку не боялися висловлювати у спілкуванні, виявились ініціативними, ввічливими, коректними, здатними виступати ініціаторами у спілкуванні, мали розвине діалогічне мовлення, водночас, їхні ораторські здібності та монологічне мовлення потребували вдосконалення, до того ж, не завжди учні виявлялись здатними ефективно впливати на співрозмовника.

Середній рівень комунікабельності (4-6 балів) – вказував на позитивну спрямованість у спілкуванні, сформованість діалогічного боку мовлення, його морально-етичних та емпатійних характеристик, водночас, у дітей іноді виникали труднощі з розумінням комунікативної позиції однолітків і дорослих, що було причиною різних непорозумінь, їм важко було впливати на співрозмовників і схилити їх на свій бік, будувати монологічне мовлення, використовувати прийоми впливу на співрозмовників, іноді у їхній комунікативній взаємодії бували випадки конфліктного спілкування.

Нижчий за середній рівень комунікабельності (2-3 бали) – підтверджував сформованість позитивної спрямованості на спілкування, навичок слухання та діалогічного мовлення, водночас, можна було відмітити наявність у підлітків значних проблем комунікації, які відображувалися у низькому рівні ініціативності, комунікативної активності, несформованості своїх стійких поглядів та ідей, недостатній емпатійності комунікативної взаємодії, порушенні структури монологічного мовлення та невмінні впливати на інших, використанні конфліктних форм взаємодії.

Низький рівень комунікабельності (0-1 бал) – засвідчував відсутність ініціативності у спілкуванні, емпатійного та толерантного ставлення до висловлювань і комунікативної поведінки інших, наявність труднощів в осмисленні зверненого мовлення, що часто спричинювало різні непорозуміння, несформованість власної позиції у спілкуванні, порушення діалогічного та

монологічного мовлення, неспроможності впливати на співрозмовників і схилити їх до своєї точки зору; через недостатню увагу до форм ввічливості та етичних норм комунікативної взаємодії у таких дітей часто спостерігалось конфліктне спілкування.

Отже, ознаками високого рівня комунікабельності стали ініціативність у спілкуванні, сформованість діалогічного і монологічного мовлення, наявність власної комунікативної позиції, здатність впливати на інших. Прикметами низького рівня виявилась несформованість вищезгаданих функцій, відсутність ввічливості у ситуаціях комунікативної взаємодії та схильність до конфліктної взаємодії.

Наступні три етапи передбачали вивчення структури комунікації. Організаційно-динамічну структуру регулювання комунікації було відображено у дослідженні таких **компонентів**:

1. Інтелектуальний – представлений соціальною перцепцією (перцептивними й аналітичними здібностями), соціальним інтелектом (комунікативними здібностями та грамотністю), рівнем комунікативних навичок і досягнень (комунікативною компетентністю).

2. Емоційний – досліджено у категоріях соціально-комунікативної активності (ініціативності, домінування позитивних емоцій), вмінні управляти емоціями (саморегуляції, адекватності, гнучкості та виразності емоцій), психоастенічних аспектах комунікації (тривожності, вразливості, сором'язливості).

3. Вольовий – проаналізовано як здатність до подолання перешкод та забезпечення вольової поведінки, вираженої через самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність.

На основі цих характеристик було розроблено модель системного дослідження механізмів регулювання комунікації у дітей із порушеннями інтелекту й типовим інтелектуальним розвитком (див. таблицю 3.1.1).

Цілісна взаємодія структурних компонентів, представлених у таблиці, забезпечувала продуктивний перебіг комунікації як процесу міжособистісної взаємодії, що дало змогу виокремити їх у якості складових емпіричного дослідження.

Таблиця 3.1.1

**Організаційно-динамічна структура дослідження
особливостей регулювання комунікації**

<i>Інтелектуальне регулювання комунікації</i>	<i>Емоційне регулювання комунікації</i>	<i>Вольове регулювання комунікації</i>
– Соціальна перцепція (перцептивні та аналітичні здібності)	– Соціально-емоційна активність (ініціативність, домінування позитивних емоцій)	– Цілеспрямованість у спілкуванні (потреба у досягненні, прагнення до соціального престижу, мотивація суперництва)
– Соціальний інтелект (пізнання до передбачень наслідків поведінки, вміння розпізнавати невербальні сигнали та емоційну експресію, розуміння вербальної експресії та логіки комунікативної поведінки)	– Вміння управляти емоціями (саморегуляція, адекватність емоційних реакцій, гнучкість та виразність емоцій)	– Здатність до подолання перешкод у спілкуванні (наполегливість, організованість, самостійність)
– Комунікативні здібності та навички (вміння слухати, розуміти інших, впливати на співрозмовника, підтримувати його, здатність реагувати на провокаційну поведінку).	– Соціальна сміливість і відсутність психоастенічних ознак комунікативної поведінки (тривожності, вразливості, сором'язливості).	– Соціальна відповідальність (самоконтроль у спілкуванні, впевненість у результатах комунікативних дій)

У межах розробленої методологічної програми констатувального експерименту було з'ясовано особливості дослідження основної характеристики комунікації – рівень комунікабельності. Конкретизовано використання методів і форм дослідження відповідно до типу регулювання комунікації (інтелектуального, емоційного, вольового). За їх структурно-єднісною інтерпретацією здійснено статистичне опрацювання наукових результатів.

Статистичні результати емпіричних розвідок визначались із залученням методів математичної статистики за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок, кореляційного аналізу К. Пірсона, Ч.Е. Спірмена. Для математичного опрацювання було застосовано комп'ютерні програми MS Excel та SPSS. Суттєвими чинниками відображення результатів дисертаційного дослідження стали статистичні процедури дисперсного, кореляційного аналізу та графічне представлення результатів.

Наукові підсумки експериментальної роботи подано як статистичну сукупність взаємозалежних величин. Генеральну сукупність представлено вибіркою, розміром 252 особи (117 дітей із ПІ та 135 дітей із НР). Для опрацювання даних вибіркової сукупності та здійснення *дисперсного аналізу* було використано такі статистичні параметри:

- а) незалежні та залежні змінні (x та y), які виступали як аргументи та значення функції;
- б) середнє статистичне значення, що характеризувало міри центральної тенденції показників комунікації;
- в) вибіркoву дисперсію, яка описувала варіацію (розсіювання) значень у вибірці;
- г) середнє квадратичне відхилення, яке вказувало на розсіювання значень випадкової величини відносно центру розподілу.

Кореляційна стратегія дослідження передбачала виокремлення двох або більше змінних для встановлення зв'язків між ними. Залежність між двома величинами визначалась за умов, якщо змінність однієї випадкової величини впливала на розподіл іншої. Для оцінки статистичного зв'язку застосовували обчислення за допомогою коефіцієнтів кореляції (R), які перебували у межах $-1 \leq R \leq 1$. Наближення значення до 1 (одиниці) свідчило про прямий кореляційний зв'язок, до -1 (від'ємного її значення) – на зворотний зв'язок і взаємозалежність між елементами.

Високим вважався кореляційний зв'язок, якщо R (коефіцієнт кореляції) наближався до 1 або -1 . Якщо R переміщався до 0, то фактори були описані як такі, що мали низький взаємозв'язок. У практиці психологічного експериментального дослідження було прийнято описувати кореляцію як значиму, якщо $R > 0,5$ або $R = 0,5$. Про високі показники свідчив розподіл у межах $0,8-1$ (див. таблицю 3.1.2):

Для інтервальних шкал використовували коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона (R_{xy}), для порядкових – коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (R_s) [54].

Графічно результати представлено у вигляді таблиць, діаграм та гістограм. За допомогою таблиць впорядковано експериментальні дані, шляхом побудови діаграм

продемонстровано відношення залежності між різними елементами сукупності, на основі гістограм здійсненої графічне зображення статистичних рядів даних.

Таблиця 3.1.2

Показник коефіцієнта кореляції за А. Чеддоком

Коефіцієнт кореляції	Щільність зв'язку
1,00	Зв'язок функціональний
0,90–0,99	Дуже сильний
0,70–0,89	Сильний
0,50–0,69	Значний
0,30–0,49	Помірний
0,10–0,29	Слабкий
0,00	Зв'язок відсутній

Отже, виокремлення загальних критеріїв і вихідних положень експериментального дослідження комунікації та механізмів її регулювання дало змогу розглядати її як системну категорію, що забезпечувала організаційну структуру взаємодії, її змістові, динамічні аспекти, представлені інтелектуальними, емоційними та вольовими характеристиками спілкування.

Інтелектуальний компонент регулювання комунікації було подано як аналітико-системний процес, який характеризував здатність школярів до соціальної перцепції, комунікативного аналізу, пізнання комунікативних ситуацій і виступав продуктом когнітивного опрацювання інформації.

Емоційний відображував процеси динамічного та модального характеру, у межах яких проявлялася соціально-емоційна активність, ініціативність, емпатійність, афективно-регулятивні характеристики спілкування.

Вольовий реалізувався через соціальну відповідальність, самоконтроль, організованість, наполегливість у спілкуванні, демонстрування у мовленні самостійності поглядів, впевненості у результатах власних комунікативних дій.

Методологічна схема констатувального експерименту виявилась представленою програмою емпіричного вивчення регулювання комунікації, у якій послідовно викладено мету, основні завдання, базові принципи проведення експерименту, алгоритм дослідження та методи статистичного опрацювання результатів. Її апробація уможливила побудувати наукову роботу з урахуванням загального та диференційного підходу до дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Основні положення описаних методологічних підходів стали поштовхом для більш детального розроблення експериментальної програми у межах цілісної і взаємообумовленої структури регулювання комунікації, представленої інтелектуальними, емоційними та вольовими аспектами регулювання, які висвітлено у наступних розділах.

3.2. Експериментальна модель дослідження інтелектуального регулювання комунікації

Інтелектуальне регулювання комунікації визначає здатність людини логічно, доцільно та раціонально досягати відповідних цілей у конкретних соціальних умовах. Цьому допомагає низка соціально зумовлених інтелектуальних якостей особистості, таких як соціальна сприйнятливість (перцепція), гнучкість та логічна структурованість поведінки, здатність до когнітивного опрацювання інформації, вміння розробляти сценарії вирішення міжособистісних проблем та інші характеристики, визначені за результатами попереднього теоретичного аналізу.

Теоретичне дослідження різних підходів до проблеми інтелектуального регулювання комунікації дало змогу з'ясувати, що визначальною основою є навик усвідомленого опрацювання інформації у межах комунікативної взаємодії. Для ефективного перебігу комунікації важливою є її структурна організація, яка передбачає вміння опрацьовувати інформацію, що надходить від співрозмовника. Ця інтелектуальна організація передбачає здатність планувати стратегію і тактику поведінки у комунікативних ситуаціях, презентувати власну комунікативну позицію, забезпечувати цільове застосування системи методів, засобів, прийомів впливу на співрозмовника, враховувати норми і правила комунікативної взаємодії, здійснювати корекцію комунікативної поведінки в плані роботи над власними помилками, узагальнювати і приймати рішення за результатами взаємодії. Ці та інші питання потребують детального опрацювання та емпіричного аналізу.

Оскільки ми розглядаємо інтелектуальне регулювання комунікації з позицій організаційно-управлінського підходу, то акцентування уваги у нашому дослідженні стосується вміння забезпечувати структурну організацію процесу спілкування на

основі раціональних рішень та інтелектуального вибору. Здатність до інтелектуального регулювання комунікації, яке є основою для побудови людських стосунків, ґрунтується на виокремленні базових компонентів комунікативної взаємодії. Знання засад комунікації сприяє розумінню значимості окремих її складових. Змістові та структурні характеристики, виявлені на основі теоретичного дослідження, уможливають розкрити різні аспекти комунікації та виявити найбільш важливі напрями теоретичного дослідження.

1. Інтелектуально-перцептивний аналіз експресії, невербальних сигналів, поведінки співрозмовників, що уможливорює виокремити **перцептивно-аналітичний конструкт** комунікації.

2. Інтелектуальне регулювання змістових характеристик комунікативної взаємодії, яке полягає у пізнанні та розумінні комунікативних ситуацій, описане нами як **когнітивно-змістовий конструкт**.

3. Інтелектуальне регулювання операційних характеристик комунікативної взаємодії, що визначається у сформованості конкретних комунікативних умінь та навичок – **операційний конструкт** (див. таблицю 3.2.1).

Таблиця 3.2.1

**Експериментальна модель дослідження
інтелектуального регулювання комунікації**

№ з/п	Досліджувані конструкти	Параметри дослідження	Методи та методики дослідження
1.	Перцептивно-аналітичний	– Соціальна перцепція – Аналітичні здібності	Діагностика перцептивно-аналітичних здібностей за допомогою аналізу комунікативних ситуацій (Н.М. Гончарук)
2.	Когнітивно-змістовий	– Пізнання до передбачень наслідків поведінки – Пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії – Пізнання вербальної експресії та її змін – Пізнання логіки комунікативної поведінки	Тест вивчення соціального інтелекту Дж. Гілфорда
3.	Операційний	– Вміння слухати; – Майстерність розуміти інших; – Уміння впливати на	Тест комунікативних умінь, запропонований М. Стілом,

		співрозмовника; – Уміння підтримати співрозмовника; – Уміння реагувати на провокаційну поведінку.	Дж. Холловеєм
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------

Відповідно до цих конструктивних складових та на основі аналізу діагностичного інструментарію було виділено такі параметри дослідження:

Перцептивно-аналітичний конструкт комунікації:

- соціальна перцепція – сприймання окремих ознак, експресії, намірів, висловлювань, які уможливають створити загальне враження про особливості або майбутню поведінку опонента;
- аналітичні здібності – здатність збирати інформацію, яка може допомогти вирішити наявні комунікативні проблеми та покращити загальну продуктивність комунікативної поведінки.

Когнітивно-змістовий конструкт комунікації:

- пізнання до передбачень наслідків поведінки – здатність до розуміння наслідків поведінки та прогнозування розвитку комунікативних ситуацій;
- пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії – майстерність аналізувати окремі елементи поведінки: пози, жести, міміку, інші виразні рухи, які відображають емоційний стан комунікантів;
- пізнання вербальної експресії та її змін – спроможність розуміти значення подібних вербальних реакцій та усвідомлювати зміни комунікації залежно від контексту ситуації;
- пізнання логіки комунікативної поведінки – здатність усвідомлювати соціальні асоціативні зв'язки, стосунки між людьми та розуміти логіку причиново-наслідкових подій у конкретних комунікативних системах.

Операційний конструкт комунікації:

- вміння слухати – прагнення бути готовим чути і співпереживати співрозмовникові, передаючи йому позитивні сигнали уважності, турботливості, розуміння та зацікавленості.
- майстерність розуміти інших – емпатійний намір відчувати емоційний стан, аналізувати мотиви та перспективи комунікативної взаємодії.

- уміння впливати на співрозмовника – здатність спрямовувати поведінку, погляди, думки та вибір інших.
- уміння підтримувати співрозмовника – можливість розуміти проблеми співрозмовника та спрямовувати його зусилля на подолання кризових ситуацій;
- уміння реагувати на провокаційну поведінку – спроможність емоційно стійко та раціонально структурувати алгоритм комунікативних дій у конфліктних, кризових та напружених ситуаціях.

Відповідно до структурно-змістових компонентів окреслено основні *етапи експериментального дослідження*:

1 етап. Дослідження аналітичних перцептивно-аналітичних здібностей, які полягали у вмінні сприймати та аналізувати побачене, усвідомлювати потреби, інтереси, мотиви, цілі інших людей, з'ясувати їхні статусні, соціально-рольові, вербально-поведінкові та інші комунікативні характеристики.

2 етап. Вивчення когнітивно-змістового конструкту комунікації, що передбачав дослідження смислової основи комунікативних дій, обізнаності щодо прогнозування, змісту невербальної та вербальної експресії, логіки розгортання комунікативних ситуацій, що складало основу комунікативної грамотності та компетентності.

3 етап. З'ясування психологічних особливостей операційної основи комунікативних дій – рівня оволодіння комунікативними вміннями, навичками та здатністю застосовувати психологічний інструментарій для впливу на співрозмовників.

Для розв'язання цих питань було використано такі методи констатувального експерименту:

1. Тест дослідження перцептивного аналізу комунікативних ситуацій як складової інтелектуального аналізу (на основі картинок комунікативного змісту) (див. додаток Б).
2. Тест вивчення соціального інтелекту Дж.Гілфорда (див. додаток В).
3. Тест комунікативних умінь, запропонований М. Стілом, Дж. Холловеєм (див. додаток Г).

Грунтовний аналіз теоретико-методологічних засад щодо змісту та дослідження інтелектуального регулювання комунікації дає змогу отримати наукове підґрунтя для планування власного емпіричного дослідження.

Першим етапом стало дослідження здатності аналізувати комунікативну ситуацію та її мотиви, усвідомлювати потреби, інтереси, цілі інших людей. Аналізувати комунікативну ситуацію означало виділяти відомі та невідомі її складові і встановлювати зв'язки між ними. Відомими компонентами виступали наявні характеристики, умови, чинники і фактори, що описували комунікативну ситуацію. Невідомими – пошукові запити, подані у запитаннях. Для дослідження цього конструкту підліткам було запропоновано картинки із зображенням комунікативних ситуацій для комунікативного аналізу.

Досліджуваним по чергово демонстрували 5 картинок, доповнюючи їх запитаннями (6), які формувались різними способами.

Перші запитання (1-2) досліджували здатність до перцепції зовнішніх ознак, мали найнижчий ступінь складності і пов'язувалось із прямими ознаками, відтвореними на картинці. Наприклад: «Хто з дітей веселий?» – «Той, хто посміхається».

Наступних два запитання (3-4) вивчали здатність до перцепції особистісних рис і намірів, мали помірний ступінь складності, і відповіді на них стало можливим, проаналізувавши невербальні прикмети або зображені на картинці предмети-вказівники. До прикладу: «Хто з них є боязливим і тривожним?» – «Дівчинка, яка стиснула руки на рівні обличчя, начебто ховаючи рот, і закусил губи».

Останні два запитання (5-6) стосувались логічно-перцептивного аналізу і мали підвищений ступінь складності, оскільки на них можна було відповідати, проаналізувавши кілька ознак. Наприклад, «На якій мові ведеться викладання у тій школі, де навчаються діти?» – «На французькій – за вікном видно Ейфелеву вежу, отже діти живуть і навчаються у Франції».

Для того, щоб проаналізувати комунікативну ситуацію, діти повинні були виконати такі кроки:

- 1) пояснити для себе зміст запитання;
- 2) визначити об'єкт, про який йдеться в умові, і проаналізувати його характеристики;
- 3) співвіднести характеристики з тими, які зображено на картинці;
- 4) знайти спільне між ними і з урахуванням результатів порівняння сформулювати відповідь на запитання.

Отже, для перцептивного аналізу комунікативних ситуацій було запропоновано експериментальне дослідження, що передбачало відповіді на запитання стосовно картинок із зображенням різних комунікативних подій. Для роботи запропоновано п'ять карток, зразки яких подано у додатках (додаток Б).

Картка №1. Комунікативна взаємодія дітей у дворі

Зміст: ситуативне спілкування дітей у дворі свого будинку

Запитання:

1. Який настрій у дітей: радісний чи похмурий?
2. Розкажи, хто з цих дітей щойно прийшов зі школи?
3. На твою думку, хто з двох дівчаток, які розмовляють між собою, є більш відкритим у спілкуванні і чому?
4. Хто з дітей є сором'язливим і виявляє внутрішнє бажання відмежуватися від інших?
5. На кого чекає покарання вдома?
6. Хлопчик із синім рюкзаком не живе у цьому дворі. Як ти думаєш, чи далеко йому до свого дому?

Картка №2. Учні спілкуються біля школи

Зміст: ситуативне спілкування учнів біля школи)

Запитання:

1. Покажи на картинці, у кого зі школярів видався поганий день?
2. Скільки з них відвідує художній гурток?
3. Хто з дітей неорганізований і незібраний?
4. Хто з хлопчиків виграв у футбольному матчі?

5. Вчитель художнього мистецтва попросив дітей зобразити той календарний місяць, який зараз надворі. Який місяць року малюватимуть діти?

6. Скільки учнів обідатиме вдома, а не в школі?

Картка №3 Комунікація у родинному колі

Зміст: спілкування дітей у колі своєї родини

Запитання:

1. Чи дружні у цій родині діти?
2. Чи є у цій родині домашні тварини і які?
3. Кожний із дітей відвідує одну секцію (гурток). Які три гуртки та секції відвідують діти?
4. Охарактеризуй риси характеру дітей, яких ти бачиш на картинці.
5. Скільки, на разі, у домі всіх членів родини?
6. Мама пореється на кухні і готує обід, а всі інші члени родини на роботі.

Як ти думаєш, хто зараз працює?

Картка №4. Спілкування друзів

Зміст: міжособистісне спілкування трьох друзів

Запитання:

1. Чи подобається дівчаткам читати?
2. Що може розповісти одяг дітей про їхні уподобання та характер?
3. На твою думку, хто з цих дітей лідер ?
4. Хто з них боязливий і тривожний?
5. Скільки років дівчинці, яка сидить посередині, якщо відомо, що всі діти навчаються у паралельних класах?
6. На якій мові ведеться викладання у тій школі, де навчаються діти?

Картка №5. Конфліктна комунікація: школяр і розбишаки

Зміст: хлопчика ображають старші хулігани, а інші діти стоять збоку і глузують.

Запитання:

1. Опиши зовнішність підлітка, котрого ображають.
2. На твою думку хлопчик, котрого ображають, молодший чи старший за хуліганів?

3. Назви три якості характеру бешкетників, котрі його ображають. Поясни свою відповідь.

4. Назви три якості особистості хлопчика та обґрунтуй.

5. Як ти думаєш, підліток ішов до школи чи зі школи?

6. Чи є у хлопчика справжні друзі?

Оцінювання результатів виконання завдань здійснюється на основі наступного розподілу балів:

1 бал – дитина правильно відповіла й аргументувала свою відповідь;

0,5 балів – інтуїтивно відповідь правильна, але немає чіткої логічно обґрунтованої аргументації;

0 балів – відповідь неправильна.

Інтерпретація результатів стосується двох основних складових: соціальної перцепції та комунікативного аналізу.

Соціальна перцепція вивчалась як властивість спостерігати за комунікативною поведінкою опонентів та знаходити, на основі її дослідження, загальні тенденції комунікативного розвитку особистості. За результатами тестування було виокремлено два різновиди соціальної перцепції:

а) перцепція зовнішніх ознак – наочне сприймання зовнішньо представлених особливостей, які не потребують логічного опрацювання (завдання 1-2);

б) перцепція особистісних рис та намірів – аналіз ознак, які свідчать про якості характеру, статус, досягнення та наміри комунікантів (завдання 3-4).

Високий рівень соціальної перцепції (9–10 балів) – свідчив про спостережливість та постійну зацікавленість деталізацією комунікативної поведінки, вміння бачити приховані деталі у манері спілкування та зовнішності співрозмовників, прагнення звертати увагу на особливості опонента, майстерність розпізнавати зміни його експресії.

Вищий за середній рівень соціальної перцепції (7–8 балів) – вказував на прагнення спостерігати за комунікативною поведінкою оточуючих, яке має частий, але не постійний характер; підлітки більше сприймають та бачать видимі деталі, і

менше концентруються на прихованих, втім бажання спостерігати за поведінкою інших є стабільним.

Середній рівень соціальної перцепції (4–6 балів) – виявлявся в учнів, котрі не завжди були спостережливими у спілкуванні та демонстрували увагу до інших, вони звертали увагу лише на видимі деталі, і менше зосереджувалися на прихованих, втім бажання спостерігати за поведінкою інших було збереженим.

Нижчий за середній рівень соціальної перцепції (2–3 бали) – було констатовано у школярів, котрі хоча й виявляли прагнення спостерігати за комунікативною поведінкою оточуючих, втім це прагнення було ситуативним та не підкріплювалось перцептивним здібностями.

Низький рівень соціальної перцепції (0–1 бал) – був характерний для школярів, котрі не виявляли прагнення спостерігати за комунікативною поведінкою однолітків чи дорослих, вони не намагались помічати особливості зовнішності та поведінки співрозмовників і не проявляли увагу до змін експресії оточуючих.

Здатність до аналізу комунікативних ситуацій (завдання 5-6) – проявлялася у вмінні структурувати матеріал, який стосувався комунікативних ситуацій, досліджувати складові комунікативної взаємодії, розглядати окремі елементи експресії, поведінки та комунікації співрозмовника на основі співвіднесення із загальним алгоритмом комунікації.

Високий рівень здатності до аналізу комунікативних ситуацій (9–10 балів) проявлявся у тих досліджуваних, котрі вміли виділяти головне і другорядне, порівнювати, зіставляти і розмірковувати; вони обґрунтовано і розгорнуто пояснювали зміст запитання; вільно визначали об'єкт аналізу та розкривали його характеристики; таким дітям була притаманна здатність виділяти характеристики об'єкта, зображеного на картинці, співвідносити його з характеристиками, про які йдеться в умові, і знаходити спільне; вони вільно вміли формулювати відповідь на запитання комунікативного завдання з урахуванням результатів співвіднесення і порівняння.

Вищий за середній рівень здатності до аналізу комунікативних ситуацій (7–8 балів) властивий для підлітків, котрі виділяли у комунікативних

ситуаціях головне і другорядне, втім характеристики об'єкта їх сприймання були неповними; вони давали відповіді на запитання комунікативного завдання, але не завжди враховували попередні результати співвіднесення і порівняння.

Середній рівень здатності до аналізу комунікативних ситуацій(4–6 балів) властивий тим досліджуваним, які виявлялись здатними пояснити зміст запитання; визначити об'єкт, на який спрямоване запитання, але їм важко було виділити визначальні характеристики об'єкта та співвіднести його з тими, про які йшлося в умові завдання; під час аналізу вони виділяли лише окремі характеристики, найчастіше не головні, а другорядні; відповіді на запитання щодо аналізу комунікативної ситуації такі учні формулювали часткові і неточні, оскільки проявляли труднощі у співвіднесенні наявних умов і того, що потрібно знайти.

Нижчий за середній рівень здатності до аналізу комунікативних ситуацій(2–3 бали) характеризувався невмінням пояснити зміст запитання, визначити об'єкт, на який спрямоване запитання, неспроможністю з'ясувати характеристики об'єкта; досліджуваним було складно співвіднести ознаки, про які йдеться в умові, із зображеними на картинці, й на основі цього знаходити спільне.

Низький рівень здатності до аналізу комунікативних ситуацій(0–1 бал) був притаманний дітям, котрі не вміли пояснити зміст комунікативної ситуації, визначити об'єкт, на який спрямоване запитання, не були спроможними описати характеристики об'єкта; для них недоступним було формулювання відповіді на запитання комунікативного завдання з урахуванням результатів проведеного порівняння.

Поряд з актуальністю перцептивно-аналітичної складової комунікації, провідне місце у питанні інтелектуального регулювання комунікації відводилося дослідженню **змістової основи комунікативних дій** – вивченню рівня комунікативної грамотності, компетентності, загальної обізнаності, інформаційної основи дій.

З цією метою на **другому етапі** емпіричного дослідження був використаний **тест вивчення соціального інтелекту**. Підтримуючи точку зору Е.Л. Торндайка, ми визначали соціальний інтелект як здатність орієнтуватись в умовах

комунікативної ситуації та розуміти логіку поведінки інших людей. А можливість його вимірювання ґрунтувалась на загальній моделі інтелекту Дж. Гілфорда, котрий розумів його як поєднання трьох компонентів: змісту, операцій, результатів. Основною інтелектуальною здатністю дослідник вважав пізнання (розуміння), тому зосередив на ньому свою увагу і використав як знаряддя вимірювання соціального інтелекту.

Тест вивчення соціального інтелекту Дж. Гілфорда містив 4 субтести, які діагностували чотири типи здібностей: пізнання класів, систем, перетворень, результатів поведінки. Окрім того, у двох субтестах було передбачено другорядні діагностичні критерії, які аналізували здатність розуміти елементи комунікативної поведінки. Серед усіх різновидів пізнання Дж. Гілфорд виділив такі: пізнання елементів поведінки (СВU – спроможність сприймати та аналізувати експресію співрозмовників); класів поведінки (СВC – здатність розпізнати загальні властивості в потоці експресивної або ситуативної інформації про поведінку); взаємин (СВR – здатність розуміти стосунки); систем поведінки (СВS – здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сенс їх поведінки в цих ситуаціях); перетворень поведінки (СВТ – здатність розуміти зміну значення схожої поведінки (вербального і невербального) в різних ситуативних контекстах); результатів поведінки (СВІ – здатність передбачати наслідки поведінки, виходячи з наявної інформації) [86; 518; 519].

Пропонована автором класифікація відкрила шлях для конструювання системи субтестів, що уможливило дослідити соціальний інтелект. Втім, нами було видозмінено критерії аналізу відповідно до змісту нашого дослідження:

- а) пізнання до передбачень наслідків поведінки;
- б) пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії;
- в) пізнання вербальної експресії та її змін;
- г) пізнання логіки комунікативної поведінки.

Ці критерії повністю відповідали змісту субтестів та логічно описували їх послідовність:

Субтест №1 «Історії з завершенням» мав за мету дослідження здатності передбачати наслідки та результати поведінки у ситуаціях комунікації. Стимульний матеріал являв собою картинки, на яких було зображено комунікативні ситуації з персонажем коміксів Барні та його близькими (дружиною, сином, друзями). Кожна історія починалася з першої картинки, яка описувалась як базова. Серед наступних трьох картинок учні мали знайти ту, яка вказувала на результат комунікативної взаємодії з огляду на почуття і наміри дійових осіб.

Субтест №2 «Групи експресії» був спрямований на діагностику пізнання класів поведінки, які виражались у вигляді інтелектуальних операцій класифікації, систематизації, узагальнення стосовно невербальних емоційних реакцій людей. Для проведення дослідження у межах цього субтесту пропонували картинки із ситуаціями спілкування, учасники яких зображували невербальну експресію у вигляді міміки та жестів. Три малюнки, розташовані зліва, завжди висловлювали однакові почуття, думки, стани. До них слід було підібрати ще один, який описував ті самі емоції, що й малюнки ліворуч. Обрати його необхідно було серед чотирьох запропонованих варіантів.

Дослідження пізнання перетворень поведінки відбувалось за субтестом №3 «Вербальна експресія». Його метою став аналіз розуміння змін вербальних реакцій людей залежно від контексту, що викликала комунікативна ситуація. Обстежуючи школярів, психолог по черзі пропонував фрази, які використовувались у комунікативному діалозі. Серед трьох заданих ситуацій необхідно було знайти ту, в якій ці фрази набували нового значення.

За субтестом №4 здійснювалось вимірювання пізнання систем поведінки. Назва його – «Історії з доповненням», і вони перевіряли здатність розуміти логіку взаємин та сутність комунікативної поведінки людей. Для роботи автор пропонував сімейні, ділові і дружні ситуації з коміксу «Фердинанд». Кожна історія складалась із чотирьох картинок, одна з яких виявилась пропущеною. Діти мали зрозуміти причиново-наслідковий ланцюг розвитку сюжету і вставити пропущену картинку відповідно до логіки ситуації спілкування.

Загалом, стимульний матеріал тесту Дж. Гілфорда складався з чотирьох тестових досліджень, які містили по 12-15 завдань невербального або вербального характеру. Тест був швидкісним, тому для виконання кожного завдання був регламентований певний час:

1-ий субтест «Історії з завершенням» – 6 хвилин;

2-ий субтест «Групи експресії» – 7 хвилин;

3-ий субтест «Вербальна експресія» – 5 хвилин;

4-ий субтест «Історії з доповненнями» – 10 хвилин.

Відповідно, загальний час тестування становив 28-30 хвилин.

Субтести пред'являлись у порядку їх нумерації. Під час проведення кожного конкретного субтесту досліджуваним роздавали завдання і бланки для відповідей. Їм пропонували обрати відповіді, що відображали найбільш типову поведінку персонажів в аналізованій комунікативній ситуації.

Опрацювання результатів здійснювалось за допомогою ключа та нормативних таблиць для визначення стандартних значень. Ключ давав змогу підрахувати кількість балів за кожним субтестом окремо і визначити композитну оцінку (загальну кількість балів). Всі отримані оцінки інтерпретувались як «сирі бали» і переводились у шкалу стенів (standart ten) за допомогою нормативних таблиць (див. додаток В.6).

На основі описаного оцінювання було визначено рівні за чотирма основними шкалами:

Шкала «Пізнання до передбачень наслідків поведінки» (субтест №1 «історії із завершенням») – виявляла спроможність сприймати та аналізувати вербальну та невербальну експресію співрозмовників та, на основі цього, передбачати наслідки їхньої поведінки.

Високий рівень пізнання наслідків поведінки (9–10 балів) – вказував на здатність осмислено і вільно аналізувати поведінку, жести, міміку оточення, передбачати результат комунікативної взаємодії з огляду на почуття і наміри дійових осіб, вміння знаходити найбільш раціональний шлях розв'язання ситуацій комунікативної взаємодії.

Вищий за середній рівень пізнання наслідків поведінки (7–8 балів) – виявляв здатність аналізувати експресію співрозмовника, деталі у поведінці та передбачати, на основі цього, наслідки комунікативної взаємодії; помилки могли спостерігатись в окремих завданнях лише на етапі аналізу комунікативної ситуації, що зумовлювало недостатню правильність обраного шляху розв’язання комунікативних ситуацій.

Середній рівень пізнання наслідків поведінки (4–6 балів) – вказував на достатній рівень аналізування поведінки, який передбачав лише окремі неточності у розумінні сюжету комунікативної ситуації; ускладнення також спостерігались на етапі з’ясування найбільш ефективних способів вирішення комунікативної ситуації.

Нижчий за середній рівень пізнання наслідків поведінки (2–3 бали) – виявлялись труднощі з пізнанням елементів поведінки, які виникали як на етапі аналізу комунікативної ситуації, так на етапі визначення найбільш ймовірних наслідків поведінки; досліджуваним було складно встановлювати результат комунікативної взаємодії з огляду на наміри і почуття дійових осіб.

Низький рівень пізнання наслідків поведінки (0–1 бал) – були характерними постійні проблеми зі сприйманням експресії оточуючих, виявлялось погане розуміння поведінки, жестів, емоцій, що призводило до недостатньої здатності передбачати наслідки та результати поведінки у ситуаціях комунікації.

Шкала «Пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії» (субтест №2 «групи експресії») – визначала здатність до правильної інтерпретації емоцій та невербальних повідомлень, вміння розпізнавати загальні властивості в потоці експресивної або ситуативної інформації про поведінку.

Високий рівень пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії (9–10 балів) – був показником володіння здатністю аналізувати та систематизувати жести, поведінку, почуття людей, відчувати найменші непомітні прояви емоцій.

Вищий за середній рівень пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії (7–8 балів) – засвідчував те, що досліджувані добре вміли диференціювати невербальне вираження емоцій, розпізнаючи емоційні стани людей у потоці інформації, водночас деякі відтінки емоцій не помічали через недостатню

спостережливість, тому допускали помилки в інтерпретації невербальних повідомлень.

Середній рівень пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії (4–6 балів) – підтверджував періодичну здатність до правильної інтерпретації емоцій та невербальних повідомлень, підлітки розпізнавали лише загальні властивості емоцій, не розуміли прихованих жестів та не завжди виявлялись здатними правильно інтерпретувати емоції у контексті комунікативної ситуації.

Нижчий за середній рівень пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії (2–3 бали)– був свідченням володіння недостатньою здатністю до розуміння емоцій та почуттів інших за їхньою невербальною поведінкою, підлітки правильно інтерпретували невербальні сигнали лише за умови використання персонажами відкритих жестів, у разі використання прихованих рухів виявились не здатними до розпізнавання намірів та поведінки співрозмовників.

Низький рівень пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії (0–1 бал)– говорив про недостатнє розуміння явної невербальної поведінки та відсутність усвідомлення прихованих намірів опонентів, такі учні не розуміли невербальних жестів оточуючих, неправильно інтерпретували емоції та психічні стани, володіли низькою здатністю до їх систематизації і класифікації.

Шкала «Пізнання вербальної експресії та її змін» (субтест №3 «вербальна експресія») – оцінювала якість мовлення, здатність розуміти зміну значення вербальної поведінки в різних ситуативних контекстах, чутливість до психологічного змісту та прихованих відтінків людського спілкування.

Високий рівень пізнання вербальної експресії та її змін (9–10 балів) – притаманний був для підлітків, в яких спостерігалось усвідомлене розуміння вербальних реакцій людей, точне і правильне реагування на зміну контексту поведінки, диференціювання змістових та екстралінгвістичних відтінків вербальної комунікації.

Вищий за середній рівень пізнання вербальної експресії та її змін (7–8 балів) – виявлявся характерним для учнів, в яких ідентифікувалась здатність реагувати на

зміни вербальної поведінки, достатнє розуміння змістових категорій, але дещо погіршене сприймання вербального дискурсу в різних ситуативних контекстах.

Середній рівень пізнання вербальної експресії та її змін (4–6 балів) – властивим було часткове сприймання змісту та змін вербального дискурсу, гірше реагування на зміни вербальних реакцій, збільшення потреби часу на виконання субтесту, недостатня чутливість до прихованих відтінків комунікативного впливу.

Нижчий за середній рівень пізнання вербальної експресії та її змін (2–3 бали) – проявлялося часткове і недостатнє реагування на зміни вербальної комунікації, нерозуміння змістових та екстралінгвістичних аспектів комунікації, відсутність чутливості до психологічного змісту та прихованих відтінків міжособистісної комунікації.

Низький рівень пізнання вербальної експресії та її змін (0–1 бал) – спостерігались значні та суцільні труднощі в аналізуванні ситуацій комунікативної взаємодії, нерозуміння внутрішніх мотивів поведінки, повна відсутність розуміння зміни значень вербальної комунікації у різних ситуативних варіантах, несформованість усвідомлення психологічного змісту та прихованих відтінків комунікації.

Шкала «Пізнання логіки комунікативної поведінки» (субтест №4 «історії з доповненням») – оцінювала здатність розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці, спроможність розуміти логіку розвитку комунікативних ситуацій, майстерність розуміти стосунки та передбачати різні варіанти завершення подій.

Високий рівень пізнання логіки комунікативної поведінки (9–10 балів) – стосувався вміння передбачати наміри поведінки, прогнозувати подальші вчинки людей, логіку взаємодії, сенс поведінки у конкретних ситуаціях, здатність передбачати причиново-наслідкові зв'язки, виходячи з наявної інформації.

Вищий за середній рівень пізнання логіки комунікативної поведінки (7–8 балів) – виявлявся у вмінні передбачати події за відчуттями, думками, намірами учасників комунікації, усвідомлювати стратегію комунікативної поведінки з

досягнення поставлених цілей, втім, вказував на характерні помилки, що стосувались аналізу змісту та логіки розгортання подій.

Середній рівень пізнання логіки комунікативної поведінки (4–6 балів) – вказував на те, що особливістю школярів стало вміння аналізувати конкретну комунікативну ситуацію, але властивим виявилось недостатнє сприймання зв'язку між поведінкою та її наслідками, через що виникала більша ймовірність неправильних відповідей; особливі труднощі стосувались встановлення причиново-наслідкових зв'язків комунікативної ситуації.

Нижчий за середній рівень пізнання логіки комунікативної поведінки (2–3 бали)– засвідчував часте помилкове розв'язання завдань через неправильне уявлення змісту, причиново-наслідкових зв'язків та результатів комунікативних дій, недостатнє орієнтування в соціальному контексті комунікативної поведінки.

Низький рівень пізнання логіки комунікативної поведінки (0–1 бал)– визначав відсутність вміння до аналізування невербальних повідомлень, труднощі опису характерних ознак комунікативної поведінки та їх впливу на наслідки комунікації, несформоване усвідомлення логіки та причиново-наслідкових комунікативних відношень.

Отже, вивчення когнітивно-змістового аспекту регулювання комунікації здійснювалось за чотирма основними характеристиками, серед яких а) пізнання до передбачень наслідків поведінки; б) пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії; в) пізнання вербальної експресії та її змін; г) пізнання логіки комунікативної поведінки. Ці критерії були покладені в основу тесту вивчення соціального інтелекту Дж. Гілфорда, за яким було досліджено здібності до сприймання вербальної та невербальної експресії, аналізу змістових, логіко-конструктивних і варіативних характеристик комунікації, вміння передбачати наслідки комунікативної поведінки.

Третьою невід'ємною характеристикою інтелектуального регулювання комунікації виступала **операційна складова комунікативних дій**. Під час її дослідження виявилось важливим з'ясувати міру оволодіння практичними навичками комунікації: вмінням слухати та розуміти співрозмовника, мистецтвом

впливати на нього за допомогою психологічного інструментарію. Для дослідження цього компоненту було використано *тест комунікативних умінь в редакції М. Стіла, Дж. Холловея*. Його основною метою стало визначення якості сформованості основних комунікативних умінь.

У межах пропонованого тесту використано запитання, які дали змогу з'ясувати рівні сформованості таких комунікативних умінь:

- 1) вміння слухати: запитання 1, 6, 8, 15, 17;
- 2) майстерність розуміти інших: запитання 2, 4, 5, 10, 11;
- 3) уміння впливати на співрозмовника: запитання 3, 7, 8, 19, 20;
- 4) уміння підтримати співрозмовника: запитання 7, 8, 14, 16, 17;
- 5) уміння реагувати на провокаційну поведінку: запитання 4, 12, 13, 18, 19.

Вміння слухати виступало необхідною майстерністю у ситуаціях комунікативної взаємодії, оскільки давало змогу підліткам розуміти потреби оточуючих. Уважне слухання вказувало на повагу до співрозмовників, і, навпаки, неуважність могла швидко засмутити і сформувати відчуття непотрібності в опонентів.

Високий рівень (9–10 балів) – вказував на прагнення бути уважним під час спілкування, не перебивати інших, використовувати прийоми активного слухання (задавати навідні питання, з'ясовувати, резюмувати), уточнювати невербальні сигнали співрозмовників, зосереджуватись на проблемах опонента, цікавитись іншими людьми та тим, що вони мають сказати

Вищий за середній рівень (7–8 балів) – характеризувався уважністю, вмінням реагувати на вербальні та невербальні сигнали, здатністю спонукати інших до діалогу, прагненням цікавитись іншими людьми; труднощі могла викликати недостатня здатність послуговуватися прийомами активного слухання.

Середній рівень (4–6 балів) – мав тенденцію до застосування уважності та пильності у спілкуванні, прагненні вислухати і не перепиняти опонентів під час розмови; втім, підлітки мали тенденцію не завжди звертати увагу на невербальні сигнали та мовленнєву композицію, часто під час розмови вони акцентували увагу на несуттєвих акцентах комунікативної ситуації.

Нижчий за середній рівень (2–3 бали) – відрізнявся неухважністю, звичкою перебивати співрозмовників під час комунікативної взаємодії, відволіканням, нездатністю реагувати на невербальні сигнали, якими є мова тіла, інтонація та ін., разом з тим, тенденція цікавитись іншими людьми спостерігалась за наявності стійкої та потужної мотиваційної основи або за умови особливого ставлення до комунікативних партнерів.

Низький рівень (0–1 бал) – мав за основу неуважне ставлення до однолітків, прагнення постійно перебивати, проявляти егоцентричні тенденції, переключати думки на власні проблеми та потреби, невмінням застосувати прийоми активного слухання та заповнювати ними прогалини в розмові, недостатність зацікавленості іншими людьми.

Майстерність розуміти інших полягала у раціональному аналізуванні почуттів, стилю поведінки, думок інших людей. Звертаючись до проблеми розуміння людини людиною, яка полягає в усвідомленні мотивоформувальної основи комунікативної поведінки, слід виділити такі його рівні:

Високий рівень розуміння інших (9–10 балів) – був показником усвідомлення та раціонального пояснення поведінки, висловлювань та експресії інших, чіткого уявлення, чого хочуть досягти і висловити співрозмовники, розуміння мови невербальних сигналів.

Вищий за середній рівень розуміння інших (7–8 балів) – характеризував підлітків, котрі, зазвичай розуміли, що інші мають на увазі, але не чітко усвідомлювали їхні мотиви і наміри, особливо тоді, коли співрозмовники демонстрували ці наміри непрямо; складність проявлялась в аналізуванні прихованих невербальних сигналів.

Середній рівень розуміння інших (4–6 балів) – особливістю цих школярів стало часткове розуміння мотивів, намірів, поведінки та експресії оточуючих, у ситуаціях комунікативної взаємодії вони були здатними аналізувати лише прямі сигнали, і дуже складно їм вдавалось аналізувати приховану мову тіла та вербальну експресію.

Нижчий за середній рівень розуміння інших (2–3 бали)– такі діти не завжди розуміли, що мали на увазі і намагалися повідомити їм у спілкуванні співрозмовники, особливо складно вони запам'ятовували й усвідомлювали інструкції, логіку розповідей, прихований підтекст зверненого мовлення, невербальні сигнали аналізували з великими труднощами або у випадках, коли вони мали явний характер (посмішка, плач).

Низький рівень розуміння інших (0–1 бал)– такі учні не розуміли підтекст зверненого мовлення, не зчитували невербальні сигнали тіла, не усвідомлювали наміри та мотиви поведінки оточуючих.

Наступним умінням стала **здатність впливати на співрозмовників**, яка означала мистецтво переконувати та схилити співрозмовників до власної точки зору. Це вміння було розподілено за такими рівнями:

Високий рівень уміння впливати на співрозмовників (9–10 балів) – був показником здатності спонукати інших змінити свою поведінку, щоб отримати те, що потрібно, спілкуючись, підлітки пояснювали речі доступно, звертали увагу не лише на те, що говорити, а й як це сказати, прагнули налагодити зоровий контакт зі співрозмовниками.

Вищий за середній рівень уміння впливати на співрозмовників (7–8 балів) – свідчив про майстерність схилити учасників спілкування на свій бік, красномовно описувати та аргументувати свої погляди, правильно задавати питання, щоб спонукати інших змінити власні судження; втім, іноді ораторських здібностей виявлялось недостатньо, щоб переконати однолітків змінити свої погляди.

Середній рівень уміння впливати на співрозмовників (4–6 балів) – особливістю цих учнів стала чутливість до комунікативних потреб своїх однолітків та використання їх для спрямованого впливу, прагнення використовувати ораторські здібності для переконання інших виявилось достатнім, але це прагнення не завжди підкріплювалося необхідними здібностями, як вербальними, так невербальними.

Нижчий за середній рівень уміння впливати на співрозмовників (2–3 бали)– вказував на непереконаливу ораторську майстерність та недостатній хист спонукати; у підлітків несформованою виявилась активність щодо мотивації та прийомів

впливу, вони задавали мало запитань, щоб мотивувати інших внести свої ідеї щодо різних питань, натомість, щоб отримати запланований результат, пояснювали речі кілька разів поспіль.

Низький рівень уміння впливати на співрозмовників (0–1 бал) – засвідчував недостатні здібності до переконання; такі учні не вступали у зоровий контакт зі співрозмовником, не задавали питання, щоб спонукати інших висловлювати свої ідеї, не пояснювали і не мотивували, не були здатними використовувати прийоми вербального та невербального впливу.

Уміння підтримати співрозмовників означало бажання допомогти у період необхідності чи кризи, щоб надати більш широкий спектр вирішення проблеми. Соціальна підтримка покращувала якість життя та забезпечувала захист від несприятливих життєвих подій. Її рівні були визначено у такий спосіб:

Високий рівень уміння підтримати співрозмовників (9–10 балів) – вказував на постійне прагнення прийти на допомогу, відчуття відповідальності щодо долі інших, потребу надавати позитивну оцінку своїм товаришам для підвищення їхньої самоцінності, необхідність цікавитись ними і тим, що вони висловлювали.

Вищий за середній рівень уміння підтримати співрозмовників (7–8 балів) – засвідчував достатню міру соціальної підтримки, яка передбачала зацікавлення іншими людьми, прагнення сприяти, підтримувати, допомагати, бажання спонукати їх до роботи над собою.

Середній рівень уміння підтримати співрозмовників (4–6 балів) – стосувався ситуацій, в яких підлітки були зацікавленими ідеєю партнерської підтримки, вони прагнули допомогти і підтримати за умов особистого інтересу до тих чи інших питань.

Нижчий за середній рівень уміння підтримати співрозмовників (2–3 бали) – виявлявся у підлітків, котрі мало цікавилися іншими людьми та їхніми проблемами, вони проявляли інтерес дуже рідко, навіть за умов особистої зацікавленості та відповідальності щодо деяких питань.

Низький рівень уміння підтримати співрозмовників (0–1 бал) – був притаманний тим, у кого прагнення прийти на допомогу виявилось несформованим,

такі підлітки не цікавилися проблемами оточуючих, не виконували обіцянки та зобов'язання щодо сприяння іншим, не прагнули розрадити, заспокоїти та допомогти.

Уміння реагувати на провокаційну поведінку виявлялося у напружених, критичних, конфліктних ситуаціях і характеризувалось ступенем раціональності та емоційної стабільності в умовах комунікативної взаємодії.

Високий рівень уміння реагувати на провокаційну поведінку (9–10 балів) – був показником здатності обмірковано, раціонально та зважено реагувати на несприятливі оточуючі впливи; підлітки чітко уявляли, чого хочуть досягти і як це подати у висловлюваннях, щоб не применшити інтереси протилежної сторони, вони старанно намагались адаптувати свої слова до потреб співрозмовників, не виявляли критицизму, осуду, були спокійними і врівноваженими.

Вищий за середній рівень уміння реагувати на провокаційну поведінку (7–8 балів) – характеризувався використанням раціональності та логіки у напружених ситуаціях, прагненням обміркувати ситуацію та здійснити її аналіз, намаганням досягти консенсусу в умовах психологічної напруги, втім, ці прагнення виходили з практичних інтересів підлітків, вони не завжди чітко уявляли, чого хочуть досягти у спілкуванні та як висловити це іншим без критичності та осуду.

Середній рівень уміння реагувати на провокаційну поведінку (4–6 балів) – використання раціональності та логіки носило періодичний характер, учням не завжди вистачало здібностей та хисту обміркувати ситуацію та здійснити її аналіз, їхні намагання досягти консенсусу обмежувались рівнем напруженості ситуації і практичними інтересами підлітків, вони не завжди чітко уявляли, чого хочуть досягти у спілкуванні, часто використовували критику та осуд.

Нижчий за середній рівень уміння реагувати на провокаційну поведінку (2–3 бали) – комунікація підлітків більшою мірою була емоційною, ніж раціональною, вони діяли під впливом ситуації, не мали чіткого уявлення про власні цілі та наміри опонента в комунікативній взаємодії, не усвідомлювали алгоритм виходу з критичної ситуації, не прагнули досягти консенсусу, а відстоювали більшою мірою свої власні інтереси.

Низький рівень уміння реагувати на провокаційну поведінку (0–1 бал)–

відзначався відсутністю раціональності та прагнення обмірковувати алгоритм розв'язання критичної ситуації, переважанням нейротичних, емоційно нестабільних вчинків, обмеженістю чітких уявлень про цілі комунікативної взаємодії (як свої, так опонентів), прагненням розв'язати проблемну ситуацію критичністю, підвищенням голосу та іншими агресивними або психастенічними формами комунікативної поведінки.

Отже, інтелектуальний компонент процесу комунікації виявився функціонально важливим для забезпечення здатності аналізувати й опрацьовувати інформацію під час комунікативної взаємодії, сприймати індивідуальні особливості співрозмовника, передбачати його поведінку, розв'язувати міжособистісні проблеми та регулювати конфліктні ситуації, здійснювати комунікативне прогнозування.

Центральне місце у цьому питанні надано виокремленню основних критеріїв констатувального дослідження, якими стали: а) перцептивно-аналітичні здібності, які полягали у вмінні аналізувати умови комунікативної ситуації; б) когнітивно-змістові характеристики комунікативних дій, які відповідали за пізнання елементів комунікативної поведінки та логіку розвитку ситуацій взаємодії людей; в) операційні характеристики комунікативних дій, які вказували на здібності щодо використання вмінь, навичок та психологічного інструментарію для впливу на співрозмовників.

Аналіз вихідних положень експериментального дослідження дало змогу виокремити загальні та часткові гіпотези дослідження.

Загальні гіпотези увиразнено такими обґрунтованими припущеннями: 1) основними засобами інтелектуального регулювання комунікації є здатність до аналізу комунікативної ситуації, рівень розвитку соціального та емоційного інтелекту; 2) інтелектуальне регулювання уможливорює ефективне функціонування механізмів комунікації, підтримуючи злагоджену взаємодію цілісної комунікативної системи та окремих її елементів; 3) механізм інтелектуального регулювання поведінки залежить від рівня готовності до комунікативної діяльності; 4) інтелектуальне регулювання комунікації у дітей з порушеннями розумового

розвитку має характерні особливості, пов'язані з рівнем інтелектуального забезпечення процесу комунікації, типу та якісних характеристик комунікативної взаємодії.

Часткові гіпотези сформульовано у таких твердженнях: 1) тип і рівень складності комунікативного завдання обумовлює особливості функціонування та результати процесу комунікації; 2) цілемотиваційна комунікація є ефективним стимулюючим регулятором у ситуаціях спілкування, уможливаючи спрямованість на мету та мотивуючи до виконання завдань; 3) наочні підказки-орієнтири, які спрямовують на використання загальної комунікативної стратегії, сприяють забезпеченню продуктивної міжособистісної комунікації.

3.3 Експериментальна модель дослідження емоційного регулювання комунікації

Сучасні тенденції розвитку комунікативних технологій висувають підвищені вимоги до емоційного забезпечення комунікації. Нові умови соціального розвитку особистості, які роблять акцент на опосередкованих формах комунікації, таких як Інтернет, соціальні мережі, нівелюють роль емоційного спілкування. Це зумовлює необхідність акцентувати увагу на комунікації як емоційній взаємодії та більш детально проаналізувати обставини її становлення, що визначає *мету* емпіричного дослідження – дослідження емоційного регулювання комунікації.

Розгляд особливостей емоційного регулювання пов'язаний із цілеспрямованим процесом організації поведінки в умовах комунікативної взаємодії через осмислення емоцій та ефективне управління ними. Структурно-змістова модель дослідження регулювання комунікації передбачає визначення показників емоційного забезпечення комунікативної взаємодії. Провідне місце у цьому питанні відводиться вивченню емоційних якостей, необхідних у ситуаціях комунікативної взаємодії. Це стосується низки характеристик, актуальність яких визначено за результатами теоретичного аналізу: активності, ініціативності, контролю своїх емоційних переживань, вербалізації емоцій у спілкуванні, емоційної компетентності та самоефективності; розуміння почуттів інших людей (емпатії), позитивного світосприймання, гнучкості

та виразності емоцій, впевненості у собі, доброзичливості, соціальної сміливості та ін.

На основі проведеного аналізу ці якості згруповано у кластери й, на основі цього, виокремлено провідні напрями дослідження емоційного регулювання комунікації у школярів із порушеннями інтелекту. Розроблена експериментальна модель здійснювалася через вивчення взаємодоповнюючих конструктивних компонентів, які утворюють цілісну структуру емоційного регулювання комунікації. Дослідження структури емоційного регулювання відбувалось через експериментальне вивчення трьох провідних конструктів (див. таблицю 3.3.1):

- а) динамічно-модального, який вивчає соціально-емоційну активність, ініціативність та домінування позитивних емоцій у спілкуванні;
- б) афективно-регулятивного, який представлено вмінням управляти емоціями, адекватністю, гнучкістю та виразністю емоційних реакцій;
- в) психастенічного, який відображено в емпатійності, соціальній сміливості (або тривожності як протилежного полюсу емоції) та емоційній впевненості (або сором'язливості).

Основними напрямками проведеного експерименту стало вивчення емоційного регулювання комунікації на основі представлених конструктів: динамічно-модального, афективно-регулятивного та психастенічного (див. таблицю 3.3.1).

Для роботи було використано такі методи дослідження:

1. Методику САН В.А. Доскіна, Н.О. Лаврентьєва, В.Б. Шарай, М.П. Мірошникова (дослідження активності) (додаток Д).
2. Тест емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В.В. Бойко (дослідження ініціативності, домінування позитивних емоцій, вміння управляти емоціями, адекватності, гнучкості та виразності емоційних реакцій) (додаток Е).
3. Методику експрес-діагностики рівня агресії Г. Айзенка (дослідження агресивності у спілкуванні) (додаток Ж).
4. Методику особистісної тривожності А.М. Прихожан (дослідження тривожності у спілкуванні) (додаток И).

5. Дослідження рівня емпатійних тенденцій І.М. Юсупова (вивчення емпатійності як риси міжособистісної взаємодії) (додаток К).
6. Експрес-шкалу сором'язливості Дж.М. Чика, Л.А. Меліхора (вивчення сором'язливості) (додаток Л).

Таблиця 3.3.1

**Експериментальна модель дослідження
емоційного регулювання комунікації**

№ з/п	Досліджувані конструкти	Параметри дослідження	Методи та методики дослідження
4.	Динамічно-модальний	<ul style="list-style-type: none"> – Соціально-емоційна активність – Ініціативність та емоційне спрямування на комунікацію – Домінування позитивних емоцій у міжособистісній взаємодії 	Фрагмент методики САН (шкала активності) Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В.В. Бойка
5.	Афективно-регулятивний	<ul style="list-style-type: none"> – Вміння управляти емоціями (саморегуляція) – Адекватність емоційних реакцій – Гнучкість та виразність емоцій – Вербальна агресія 	Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В.В. Бойка Методика експрес-діагностики рівня агресії Г. Айзенка
6.	Психастенічний	<ul style="list-style-type: none"> – Тривожність – Емпатійність у спілкуванні – Сором'язливість у спілкуванні 	Методика особистісної тривожності А.М. Прихожан Дослідження рівня емпатійних тенденцій І.М. Юсупова Експрес-шкала сором'язливості Дж.М. Чик, Л.А. Меліхор

Представлені психологічні тести були адаптовані для дітей із порушеннями інтелекту в лі-опитувальники – стандартизовані самозвіти, які передбачають лише два варіанти відповіді: ствердну або заперечну.

Деякі експериментальні методики були модифіковані у техніки експертного оцінювання, за допомогою яких психологічні характеристики підлітків оцінювали незалежні експерти. Свої оцінки вони впорядковували за інтервальною оцінювальною шкалою. Найвищий ранг – це максимальна оцінка (10 балів), найнижчий – мінімальна (0 балів). За результатами оцінок експертів було виведено середнє арифметичне, яке характеризувало рівень розвитку представленої якості.

Першим етапом констатувального дослідження емоційного регулювання комунікації стало вивчення *динамічно-модального конструкту*, на основі якого з'ясувалися динаміка (активність, ініціативність) та модальність (домінування позитивних емоцій) у межах комунікативної взаємодії. Він був представлений такими критеріями як:

- 1) соціально-емоційна активність як дійова копінг-стратегія особистості, яка вказує на темпи і динаміку комунікативного розвитку;
- 2) ініціативність у спілкуванні, що розкриває тенденцію до зближення з людьми на емоційній основі;
- 3) домінування позитивних емоцій, яке засвідчує значимість модальних характеристик для комунікативної взаємодії.

Перший показник із представленого списку було досліджено за допомогою фрагменту методики оперативної оцінки самопочуття, активності і настрою (САН), на основі якої проводилось дослідження однієї з трьох соціально-емоційних характеристик – активності (див. додаток Б).

За твердженням авторів соціально-емоційна активність – це важлива копінг-стратегія особистості, яка описується динамічно-мотивованим ставленням до комунікації, дійовим соціальним пошуком та вмінням вийти за межі проблемної ситуації, що розглядається [374, с.19–20]. У комунікативній взаємодії вона проявляється як зацікавленість, вербальна відкритість, прагнення брати активну участь у спілкуванні та житті групи.

Опитувальник САН (самопочуття, активності, настрою), який досліджує активність у номінальному варіанті, було представлено 30-ма парами протилежних якостей, за якими школярі повинні оцінити свій стан. У ньому кожна пара являла собою шкалу, за якою оцінювалася ступінь виразності пред'явленого критерію за оцінками «1», «2», «3», «4».

У модифікованому варіанті характеристики, які описують соціально-емоційну активність підлітків, оцінювали експерти. Згідно інструкції їм потрібно було відобразити психологічні якості кожної дитини за допомогою 10 полярних ознак, які

представляють лише шкалу «активність». У кожній парі вони обирали ту рису, яка найбільш точно описує емоційний стан та комунікативну поведінку учня.

Мінімальна кількість балів за кожним параметром становила 0, максимальна – 10 (standard ten or sten). Отримані результати оцінювались за шкалою стенів:

високий рівень – 9-10 стенів (балів);

вищий за середній рівень – 7-8 стенів (балів);

середній рівень – 4-6 стенів (балів);

нижчий за середній рівень – 2-3 стени (бали);

низький рівень – 0-1 стен (бал).

Інтерпретація результатів дослідження соціально-емоційної активності була розроблена і представлена такими характеристиками:

Високий рівень соціально-емоційної активності (9-10 стенів) – такі особи були ініціативними, активними, енергійними, вони виявляли зацікавленість у встановленні нових контактів та подальшому їх підтриманні, у ситуаціях комунікативної взаємодії були рухливими, швидкими, діяльними, захопленими, збудженими, уважними та відкритими до інших, мали постійне бажання спілкуватись.

Вищий за середній рівень соціально-емоційної активності (7-8 стенів) – більшу частину свого часу підлітки були активними, рухливими, швидкими і діяльними, мали бажання працювати, легко встановлювали та аналізували особливості контактів, демонстрували уважність до інших; водночас їхня активність більшою мірою проявлялася тоді, коли вони були чимось захопленими і кимсь зацікавленими; самостійно ініціювати активність їм виявлялось складно.

Середній рівень соціально-емоційної активності (4-6 стенів) – активна і пасивна комунікативна позиція у спілкуванні чергувалась відповідно до умов комунікативної ситуації; втім, більшою мірою активність стосувалась загальної рухливості, а не вербальної та соціальної активності; властивість вкладати у спілкування всю свою енергію та запал не була характерною; у ставленні до інших підлітки були уважними, але за потреби і нагоди; їхнє бажання спілкуватись повною мірою залежало від мотивації та особистої зацікавленості у стосунках.

Нижчий за середній рівень соціально-емоційної активності (2-3 стени) – більшою мірою виявлялась пасивність, ніж активність, для ситуацій комунікативної взаємодії була притаманна малорухливість, повільність, розсіяність, байдужість до спілкування, постійне бажання відпочивати; учні не виказували зацікавленість у контактах з іншими, міркували повільно і не аналізували стан своїх співрозмовників; водночас за умови достатньої стимуляції були здатними активізувати власну діяльність.

Низький рівень соціально-емоційної активності (0-1 стени) – найбільш характерною була пасивність, малорухливість, повільність, бездіяльність, тенденція до сонливості; школярі боялись спілкування і не демонстрували зацікавленість у контактах з іншими, проявляли розсіяність, неухважність до співрозмовників, постійно уникали спілкування.

Наступними критеріями динамічно-модального конструкту стали прагнення ініціювати спілкування та домінування позитивних (негативних) емоцій. Методом їх дослідження визначено **тест емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В.В. Бойка**.

Ініціативність у ситуаціях комунікативної взаємодії вказувала на прагнення встановлювати близькі емоційні взаємини зі співрозмовниками. Комунікативна ініціатива – це підтримання партнерства у спілкуванні. Її стратегія передбачала забезпечення першого кроку в міжособистісній взаємодії, що здійснювалося з метою формування та підтримання партнерських взаємин. Таке починання передбачало надання в режимі реального часу інформації про спрямованість особистості, її систему цінностей, переваг, індивідуальний досвід спілкування. Ініціативність спрямовувалась на збільшення кола соціальних зв'язків, що уможлиблювало, в кінцевому рахунку, збільшення власного інформативного ресурсу.

У межах представленого тесту ініціативність характеризувалась прагненням ініціювати спілкування та здатністю зближуватись з людьми на емоційній основі. Дітям було зачитано текст опитувальника, який складався із 25 запитань, і запропоновано підтвердити або заперечити наведені судження. Школярі повинні

були відповіді на запитання «так» або «ні». Підведення підсумків здійснювали за допомогою ключа, у якому бали зараховувались за відповіді «ні» на запитання 5, 10, 15, 20, 25. Дослідження проводилось індивідуально й експериментатор відмічав у бланку обране твердження та його значимість за допомогою бальної оцінки. Відповідно до ключа було визначено такі рівні:

Високий рівень ініціативності та емоційного ставлення (9–10 балів) – вказував на відкритість у комунікативній взаємодії, прагнення встановлювати нові контакти, привітність, ввічливість, прихильність у спілкуванні, прояв симпатії до однолітків, вияв справжніх почуттів у ситуаціях комунікації.

Вищий за середній рівень ініціативності та емоційного ставлення (7–8 балів) – такі підлітки характеризувались привітністю, шанобливістю у ситуаціях комунікативної взаємодії, проявляли прихильність до однолітків та доброзичливе емоційне ставлення до дорослих; втім вони не завжди були емоційно відкритими у ситуаціях комунікації.

Середній рівень ініціативності та емоційного ставлення (4–6 балів) – був притаманний учням, котрі у спілкуванні проявляли позитивне ставлення до однолітків, але не завжди були відкритими, привітними та ввічливими у комунікативній взаємодії, вони незавуальовано виявляли свої справжні почуття лише у ситуаціях спілкування з близькими людьми, а в нових, малознайомих або дискомфортних ситуаціях намагалися приховати їх.

Нижчий за середній рівень ініціативності та емоційного ставлення (2–3 бали) – такі діти рідко першими розпочинали розмову, у спілкуванні займали очікувальну та підпорядковану позицію, вони не завжди були ввічливими, часто намагалися приховати свої справжні почуття, не виявляли симпатію до людини, навіть якщо вона їм подобалася.

Низький рівень ініціативності та емоційного ставлення (0–1 бал) – підлітки ніколи першими не ініціювали розмову, під час комунікативної взаємодії вони намагалися приховати свої симпатії до партнерів, вербально і тактильно не виявляли душевність до іншої людини, навіть якщо позитивно ставились до неї; відчували особливий дискомфорт, коли доводилося здійснювати будь-які взаємні

тактильні рухи: обмінюватися потисками долонь у знак привітання, обіймати один одного, особливо важко їм було дивитися у вічі під час спілкування.

Поряд з ініціативністю для забезпечення ефективності та позитивного результату комунікативної взаємодії виявилась доцільною позитивна спрямованість комунікації. Щоб підлітки не зростали песимістами у світі, переповненому тривожною інформацією, вони мають вміти позитивно спілкуватись. Динамічне зростання ролі позитивної комунікації у системі міжособистісних взаємин вимагає всебічного стимулювання її потенційних можливостей. Коли школярі володіють конструктивними навиками міжособистісної комунікації, їхнє спілкування поступово набуває позитивного спрямування та виходить на новий культурний рівень. Натомість за деструктивних міжособистісних стосунків негатив, вороже ставлення та конфлікти стають неминучими.

Щоб з'ясувати модальність комунікативних взаємин було використано тест емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В.В. Бойка, у якому виокремлено критерій *«домінування позитивних (або негативних) емоцій»*. Його опрацювання здійснювалось шляхом підрахування відповідей «ні» на запитання 4, 9, 14, 19, 24. За його характеристиками у виразнено:

Високий рівень домінування позитивних емоцій (9–10 балів) – відрізнявся тим, що школярі постійно виявляли піднесений настрій, задоволеність спілкуванням, виражали радість, позитивні почуття та відображали це посмішками, мімікою, жестами, вони здавалися відкритими і розкутими; довоколишнім виявлялось з ними легко спілкуватись, оскільки підлітки за допомогою позитивних емоцій були здатними розрядити обстановку, що уможлиблювало зменшити у співрозмовників психологічні захисти.

Вищий за середній рівень домінування позитивних емоцій (7–8 балів) – характеризувався переважно піднесеним настроєм у школярів, їхнім прагненням випромінювати радість, позитивні почуття, що відображалось і вербально, і невербально; діти виявляли здатність легко встановлювати контакти з оточуючими, але надавали перевагу спілкуванню з тими, хто їм близький за комунікативним типом; у спілкуванні проявляли відкритість та щирість.

Середній рівень домінування позитивних емоцій (4–6 балів) – відображений чергуванням піднесеного, позитивного настрою, який виражав радість, із байдужим або негативним ставленням до довколишніх; настрої учнів залежав від впливів довкілля та міри внутрішнього напруження.

Нижчий за середній рівень домінування позитивних емоцій (2–3 бали) – проявлявся тим, що учні частіше демонстрували засмучений вигляд, ніж позитивні емоції; разом з тим позитивний емоційний стан міг бути притаманним за умов внутрішньої або зовнішньої мотивації, пов'язаної з конкретними комунікативними потребами (дружбою, підтримкою, допомогою, отриманням статусу або сфер впливу).

Низький рівень домінування позитивних емоцій (0–1 бал) – вказував на домінування негативних емоцій; такі особи постійно мали засмучений вигляд, перебували у стані нервової напруженості, виражали сум або стурбованість; для оточуючих вони здавалися надмірно стриманими, а насправді за допомогою суворих емоцій маскували невпевненість та психологічні захисти.

Отже, для дослідження динамічно-модального конструкту було використано три психологічні характеристики: а) соціально-емоційну активність у ситуаціях комунікації, що описувала міру вербальної і невербальної активності та вказувала на темпи комунікативного розвитку підлітків; б) прагнення ініціювати спілкування та зближуватися з людьми на емоційній основі; в) домінування позитивних емоцій як особливого модального конструкту, що визначав спрямованість та емоційну динаміку комунікації.

Розгляд цих питань тісно пов'язаний із проблемами афективного регулювання емоційного компонента комунікації, що визначило завдання другого етапу емпіричного аналізу і його спрямованість на дослідження **афективно-регулятивного конструкту**.

Афект у межах комунікативної взаємодії постав одним із соціально-емоційних імпульсів, який впливав не лише на процесуальні характеристики комунікації, а й на її результативно-наслідкові ефекти. На наш погляд, його варто розглядати як психологічний процес, детермінований різноманітними чинниками довкілля

(деструктивними, стресогенними, фрустраційно-перепонними та ін.), які породжують індивідуально зумовлені афективні реакції. Саме у таких комунікативних ситуаціях проявляються індивідуальні особливості емоційного регулювання.

Складність і поліфункціональність описаного конструкту уможливило виокремити найбільш доцільні для емпіричного дослідження характеристики, якими виступають:

- а) вміння управляти емоціями;
- б) адекватність і доцільність емоційних реакцій;
- в) гнучкість емоцій;
- г) міра агресивності (або доброзичливості) у спілкуванні.

Перші три характеристики вивчали за тестомемоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В.В. Бойка. Опрацювання результатів дослідження відбувалось на основі таких оцінок:

- 1) вміння управляти емоціями (відповіді «так» на запитання 6, 21 та «ні» на запитання 1, 11, 16);
- 2) адекватність і доцільність емоційних реакцій (відповіді «так» на запитання 2 та «ні» на запитання 7, 12, 17, 22);
- 3) гнучкість емоцій (відповіді «так» на запитання 23 та «ні» на запитання 3, 8, 13, 18).

На наше переконання, однією з найбільш важливих характеристик афективно-регулятивного конструкту, необхідних для регулювання комунікативної поведінки виявилось *вміння управляти емоціями*. Як компонент емоційного саморегулювання ця якість була відповідальною за моніторинг, оцінку та зміну (гальмування, прискорення) емоційних реакцій. У ситуаціях комунікації вона відображала здатність реагувати на постійні запити співрозмовників та комунікативної ситуації соціально терпимим і достатньо гнучким діапазоном емоцій, а також вміння затримувати спонтанні реакції за необхідності [507].

Під час взаємодії із співрозмовниками підлітки здійснювали модуляцію своєї комунікативної поведінки відповідно до власного суб'єктивного досвіду, швидкості

когнітивних та фізіологічних реакцій. Наприклад, якщо у життєвій практиці дитини були ситуації спрямованої вербальної агресії (використання образ, прізвиськ), то за цей час вона виробила стратегію реагування на них. Ця стратегія могла полягати у конструктивному діалозі або униканні, контрагресії або втечі. Використання описаних способів залежало від індивідуальної здатності до емоційної саморегуляції. Діти, котрі використовували деструктивні стратегії регулювання емоцій, частіше відштовхували від себе однолітків. Навпаки, добре підготовлені школярі мали кращий баланс використання емоцій у спілкуванні. За результатами дослідження вміння управляти власними емоціями було визначено такі його рівні:

Високий рівень вміння управляти власними емоціями (9–10 балів) – у комунікативних ситуаціях підлітки були здатними реагувати на впливи співрозмовників соціально терпимою і гнучкою поведінкою, вони контролювали спонтанні реакції та вміли приховувати від інших неприємні переживання, спалахи емоцій, ворожість та інші деструктивні форми реагування.

Вищий за середній рівень вміння управляти власними емоціями (7–8 балів) – у ситуаціях комунікативної взаємодії школярі реагували на впливи співрозмовників конструктивною емоційною поведінкою, вони не демонстрували свої негативні переживання, у них не спостерігалось спалахів емоцій, водночас, у ситуаціях спрямованої на них ворожості вони змінювали конструктивні форми реагування на деструктивні.

Середній рівень вміння управляти власними емоціями (4–6 балів) – підлітки реагували конструктивною поведінкою лише на позитивні впливи довкілля або не значиму для них агресію – у цих ситуаціях вони проявляли соціально терпиму, гнучку та врівноважену поведінку; водночас багато неприємних переживань можна було побачити на їхньому обличчі, вони виявляли напруження і не могли приховати ворожості до поганих людей.

Нижчий за середній рівень вміння управляти власними емоціями (2–3 бали) – для цих підлітків була характерною формула: «позитивні емоції – це відповідь на позитивні впливи, а негативні – на негативні»; вся емоційна палітра виявлялась на їхньому обличчі: втома, агресія, ворожість, тривога, їм важко було

приховати емоційні почуття та неприємні переживання; водночас збереженим виявилось прагнення керувати своїми емоціями, яке не завжди співпадало з реальною емоційною поведінкою.

Низький рівень вміння управляти власними емоціями (0–1 бал) – такі особини здатні приховувати свої емоції, ворожу та агресивну поведінку, втому, всі їхні переживання, як правило, зображено на їхньому обличчі; вони не в змозі керувати своєю мімікою, і саме вона їх видавала у складних ситуаціях.

Поряд із умінням управляти власними емоціями, важливою емоційною характеристикою комунікації стала **адекватність емоційних реакцій**. Вона відповідала за величину емоційних проявів, яка мала бути тотожною ситуації. Наприклад, дивно спостерігати за дівчиною, котра зривала урок, побачивши павука за шафою. Протилежним полюсом цієї характеристики стала неадекватність емоцій, яка вказувала на невідповідність моделі комунікативної поведінки соціальним очікуванням та нормам. Вона могла бути пов'язаною зі стресом, дистресом, негативним ставленням або руйнівними для самооцінки судженнями.

Високий рівень адекватності емоційних реакцій (9–10 балів) – такі учні виявляли емоції, відповідні ситуації; у розмові з незнайомими людьми вони трималися спокійно, говорили виважено, помірковано, природно; у спілкуванні уважно ставилися до співрозмовників і володіли природним почуттям такту.

Вищий за середній рівень адекватності емоційних реакцій (7–8 балів) – такі школярі здатні діяти відповідно до ситуації та забезпечувати доцільність зовнішнього вираження власних емоцій; у розмові вони виявляли привітність, ввічливість, поводити себе природно; водночас, у спілкуванні могли допускати деякі порушення, пов'язані з делікатністю та відчуттям такту.

Середній рівень адекватності емоційних реакцій (4–6 балів) – такі школярі були здатними зробити свої дії зрозумілими і зручними для інших людей, розуміли очікування довколишніх, але не завжди виявляли емоції, відповідні ситуації і, найчастіше, проявляли неадекватну поведінку за напружених обставин або тиску з боку інших; бувало, що у розмові з незнайомими людьми вони губилися,

бентежилися, замикалися у собі або, навпаки, багато говорили, поводити себе неприродно.

Нижчий за середній рівень адекватності емоційних реакцій (2–3 бали) – характерним було те, що діти часто виявляли емоції, що не відповідали ситуації: їм іноді бувало весело без усякої причини, або, навпаки, коли всі веселилися, вони знаходили найменший шанс зіпсувати усім настрій; часто такі емоції виявлялися у новому, незнайомому середовищі або напружених чи конфліктних ситуаціях; за спокійних обставин вони були готовими до адекватного спілкування.

Низький рівень адекватності емоційних реакцій (неадекватний прояв емоцій) (0–1 бал) – такі особи постійно виявляли емоції, не відповідні ситуації: сміялися без причини, або, навпаки, плакали; вони демонстрували неадекватні емоції за допомогою міміки і жестів; у розмові з незнайомими людьми губилися, бентежились, замикались у собі або, навпаки, багато говорили, поводити себе неприродно; часто у спілкуванні з іншими продовжували думати про щось своє і не звертали найменшої уваги на тих, з ким щойно розмовляли.

В умовах міжособистісної комунікації підлітки змушені були не лише адекватно реагувати на впливи довкілля, а й швидко приймати рішення, об'єктивно оцінювати складні комунікативні ситуації, критично мислити та конструктивно реагувати. Ці якості потребували гнучкості комунікативної поведінки. Для її з'ясування автор тесту В.В. Бойко виокремив критерій, який охарактеризував як **гнучкість емоцій**. Він полягав у легкості емоційного сприймання та розуміння почутого, вміння швидко реагувати на події та змінювати свою поведінку. Відповідно до цього критерію можна було виокремити такі рівні:

Високий рівень гнучкості емоцій (9–10 балів) – у комунікативній взаємодії використовувалось оптимальне та ефективне поєднання гнучких патернів поведінки та проявлялась здатність перебудовуватися при спілкуванні з людьми різного віку, статусу та моральної вихованості, як того потребували обставини; у комунікативній взаємодії виражалась динаміка, рухливість, різнобічність; емоції були виразними, чіткими, зрозумілими та доцільними.

Вищий за середній рівень гнучкості емоцій (7–8 балів) – у школярів проявлялась здатність перебудовувати свою комунікативну поведінку під час спілкування з людьми різного віку, статусу та рівня вихованості; за умов ефективної мотивації розкривалась динаміка та рухливість; емоції були чіткими та зрозумілими; водночас, зобразити емоцію на прохання оточуючих їм було складно, оскільки бракувало розкутості.

Середній рівень гнучкості емоцій (4–6 балів) – притаманною стала здатність проявляти динаміку та гнучкість у спілкуванні, але використовувалась вона за наявності внутрішньої потреби; підлітки намагалися знайти підхід до співрозмовників різного віку, статусу та рівня вихованості, але не завжди їхня здатність до переключення мала достатній рівень; часто їм бракувало емоційності та виразності.

Нижчий за середній рівень гнучкості та виразності емоцій (2–3 бали) – гнучкість у спілкуванні використовувалась лише за умов дійової внутрішньої або зовнішньої мотивації, у спілкуванні бракувало експресії, емоційності та виразності; дітям дуже складно було зобразити емоцію (сум, радість, переляк, розпач та ін.) на прохання оточуючих; у новій ситуації їм важко виявлялось демонструвати розкутість та природність.

Низький рівень гнучкості та виразності емоцій (0–1 бал) – у спілкуванні таких осіб часто бракувало емоційності, виразності; їм було складно відтворити емоцію на прохання оточуючих, а в новій ситуації важко бути розкутим, природним; їх емоційне життя характеризувалось ригідністю, заляккістю, млявістю, інертністю почуттів.

Звертаючись до проблеми афективно-регулятивного супроводу комунікації слід зазначити, що достатньо розповсюдженою стратегією міжособистісної взаємодії було використання вербальної агресії у спілкуванні, що властиво для розв'язання низки проблемних або конфліктних ситуацій. Позиціонування доцільності розгляду цього питання спонукало до вибору методу дослідження, яким виявився *експрес-тест діагностики рівня агресивності Г. Айзенка*. Це фрагмент загальної методики автора, який складався із 10 запитань й уможлилював

з'ясувати використання агресивних реакцій під час комунікації. Підліткам пропонували оцінити різні форми поведінки і визначити, чи відповідають вони їм. Підраховували суму балів за всіма відповідями. Найвища ступінь виразності негативного полюсу пари емоцій оцінювалась у 0 (нуль) балів, найвища ступінь виразності позитивного полюсу – в 1 (один) бал. Мінімальна кількість балів за тестом становила 0, максимальна – 10 балів.

На підставі кінцевого результату визначали *рівні агресивності*:

Високий рівень вербальної агресії (9-10 балів) – визначався частим провокуванням конфліктних ситуацій, прагненням завжди залишали за собою останнє слово; підлітки, спілкуючись із кимсь, нерідко переривали, робили зауваження, вони погано себе стримували, постійно дратувались, були мстивими, мали різку, грубувату жестикуляцію, головним їхнім прагненням було завоювати авторитет в оточуючих, вони не задовольнялися незначним і хотіли досягти максимального результату; надавали перевагу лідерству, а не підлеглості і підпорядкованості.

Вищий за середній рівень вербальної агресії (7-8 балів) – у комунікативній взаємодії такі особи намагались управляти та все контролювати: вони нерідко переривали, робили зауваження; їх було легко роздратувати, але свій гнів та тенденцію до мстивості вони демонстрували лише у провокуючих ситуаціях.

Середній рівень вербальної агресії (4-6 балів) – більш характерним був прояв ситуативної агресії, прагнення у конфліктних ситуаціях довести свою правоту, втім школярі не акцентували увагу на тому, щоб залишити за собою останнє слово; розмовляючи з кимсь, вони вислуховували і рідко переривали, дратувалися лише за дії надмірних зовнішніх чинників, які виводили з рівноваги; вони не прагнули максимального результату та ідеальної поведінки від інших, водночас, у гніві погано себе стримували; мстивості не проявляли.

Нижчий за середній рівень вербальної агресії (2-3 бали) – такі досліджувані проявляли ввічливість у спілкуванні, були стриманими і врівноваженими під час напружених ситуацій, водночас, у ситуаціях прямого конфлікту могли дати відсіч;

вони виявлялись схильними до поміркованості, демонстрували такт, повагу до співрозмовників, під час конфліктів намагались себе опанувати.

Низький рівень вербальної агресії (0-1 бал) – більш властивими були поступливість та ввічливість у спілкуванні; розмовляючи з кимсь, діти вислуховували до кінця і рідко переривали; вони були стриманими і врівноваженими під час напружених ситуацій, схильними до поміркованості, проявляли такт, повагу до співрозмовників; їхній авторитет розкривався у вмінні опанувати себе під час конфліктів, що назрівали, осмислено та усвідомлено керувати власною активністю, згладжувати напружені моменти і створювати навколо себе позитивну атмосферу.

Таким чином, визначивши основні підходи до розуміння сутності афективно-регулятивного конструкту, ми вважаємо раціональним сформулювати низку висновків емпіричного та науково-практичного змісту щодо сутності таких характеристик: а) вміння управляти емоціями у ситуаціях комунікації, описаного особливостями реагування на впливи співрозмовників соціально прийнятним діапазоном емоцій; б) адекватності емоційних реакцій, окресленої доцільністю їх виявлення в умовах конкретної комунікативної ситуації; в) гнучкості емоцій, відображеної у здатності швидко приймати рішення, конструктивно реагувати та змінювати свою поведінку відповідно до вимог ситуації; г) стриманості вербальних реакцій та агресивних тенденцій, відтвореної в емоційній стабільності та поміркованості.

Особливої уваги заслуговувало питання використання афективно-регулятивного потенціалу в умовах подолання негативних вербальних станів (агресії, афективних спалахів) та підтримання позитивних емоцій (радості, впевненості). На вирішення цього завдання був спрямований не лише афективно-регулятивний, а й психастенічний конструкт.

Психастенічний (від грец. ψυχή «душа» та ἀσθένεια «безсилля, слабкість, хвороба») характеризувався використанням комунікативних висловлювань, властивих для вразливої особистості. Серед них були необґрунтовані страхи, самокритичність, вживання фраз, в яких відображено почуття провини, підвищена

вразливість, чуттєвість, помисливість та інші фрази неадаптивного характеру, які часто використовувались у спілкуванні і свідчили про зниження загальної активності в ситуаціях комунікативної взаємодії.

Оскільки характерними рисами психастенії виявилися підвищена тривожність, вразливість, схильність до почуття провини і сорому, це зумовило визначення спрямованості відповідного емпіричного дослідження. Стосовно нього було виокремлено три напрями аналізу психастенічного концепту:

- а) встановлення рівня тривожності під час міжособистісної взаємодії;
- б) визначення емпатійності у партнерських взаєминах;
- в) з'ясування наявності сором'язливості у спілкуванні.

Однією з найбільш актуальних передумов, яка перешкоджає якості комунікації виступає *тривожність*. Вона спричиняє розсіяність, нервозність, запинання або заїкання під час мовлення, порушення процесу слухання та запам'ятовування інформації, панічні атаки і втрату реальності. Це зумовлює необхідність аналізу цього психастенічного чинника.

Для з'ясування рівня особистісної тривожності, що проявляється у спілкуванні, було використано методику А.М. Прихожан, модифіковану відповідно до інтелектуальних та вікових можливостей підлітків з особливими освітніми потребами. Текст опитувальника передбачав використання 10 ситуацій, які необхідно було оцінити за 2-бальною шкалою: якщо ситуація видавалась неприємною, слід обвести слово «так» й оцінити твердження в 1 бал, якщо не викликала тривогу – обвести слово «ні» й оцінити його у 0 балів.

За даними опитувальника було виявлено такі рівні тривожності у підлітків:

Високий рівень тривожності у спілкуванні (9–10 балів) – був властивий для осіб, котрі постійно відчували симптоми тривоги, що стосувалися соціальних ситуацій, таких як знайомство з новими людьми, відповідь на запитання вчителя у класі, критика, спілкування зі старшокласниками; такі підлітки боялися, що їх принизять, засудять або відштовхнуть; цей страх був настільки сильний, що перевищував їхню здатність контролювати себе.

Вищий за середній рівень тривожності у спілкуванні (7–8 балів) – виявився притаманним тим, хто відчував занепокоєння у більшості соціальних ситуацій: спілкуванні з незнайомими людьми, критикуванні, висловленні докорів, соціальної оцінки, виступу перед великою аудиторією; втім, у спілкуванні з близькими людьми та друзями їхня соціальна тривожність знижувалась.

Середній рівень тривожності у спілкуванні (4–6 балів) – був характерний підліткам лише за обставин, що стосувалися спілкування з малознайомими людьми та значимої соціальної оцінки; у багатьох комунікативних ситуаціях вони поводити себе спокійно та впевнено.

Нижчий за середній рівень тривожності у спілкуванні (2–3 бали) – виявлявся у школярів, котрі симптоми тривоги відчували лише в окремих ситуаціях, що стосувалися значимої оцінки; за всіх інших обставин вони поводити себе впевнено і розкуто, вільно висловлювали свою думку, спокійно реагували на критику та гумор, були здатними виступити перед аудиторією.

Низький рівень тривожності у спілкуванні (0–1 бал) – представляв учнів, упевнених у собі, іноді самовпевнених, котрі часто критикували інших, у ситуаціях спілкування поводити сміливо, бувало що й зверхньо, з особами з вищим соціальним статусом (вчителями, старшокласниками) розмовляли як із рівними, вільно висловлювали свою думку, могли суперечити, якщо із чимсь незгідні.

Істотне значення для наукового тлумачення сутності психастенічного конструкту мали розробки щодо дослідження *рівня емпатійних тенденцій у спілкуванні* за авторством *І.М. Юсупова*. Запропонована автором методика використовувалась для вивчення емпатії (співпереживання) – вміння поставити себе на місце іншої людини та здатності відчувати її емоційні переживання.

Емпатія відображала прийняття та розуміння тих почуттів, які відчували інші. У ситуаціях комунікації вона сприяла збалансованості міжособистісних стосунків і відповідала за соціальну обумовленість поведінки. Високий її рівень став визначальним чинником успіху у тих видах діяльності, які вимагали розуміння внутрішнього світу партнера по спілкуванню.

У нашій адаптації методика дослідження емпатії була переструктурована у Лі-опитувальник та скорочена до 10 запитань, які досить повно висвітлювали рівень емпатійних тенденцій у спілкуванні. Опрацювання передбачало знаходження суми балів, приписаних позитивним відповідям за пунктами: 1–3, 5–10 та негативній відповіді за пунктом 4. Результати тестування було зіставлено зі шкалою емпатійних тенденцій:

Високий рівень емпатійності у спілкуванні (9–10 балів) – співпереживання виявилось розвиненим у підлітків, у спілкуванні вони досконало реагували на настрій співрозмовника, погано почували себе у присутності «важких» людей, однолітки охоче довіряли їм свої таємниці і йшли за порадою; вони нерідко відчували комплекс провини, побоюючись заподіяти людям клопоти – не тільки словом, а й навіть поглядом боялися зачепити їх; у той самий час самі були дуже раними: наприклад, могли страждати внаслідок відмови або випадкового холодного привітання товариша.

Вищий за середній рівень емпатійності у спілкуванні (7–8 балів) – підлітки були чутливими до потреб і проблем оточуючих, великодушними, схильними багато їм прощати; з невдаваним інтересом ставились до людей; були емоційно чуйними, товариськими, швидко встановлювали контакти з оточуючими і знаходили спільну мову, намагались не допускати конфлікти і знаходити компромісні рішення, добре переносили критику на свою адресу, в оцінці подій більше довіряли своїм почуттям та інтуїції, ніж аналітичним висновкам, вважали за краще працювати з людьми, ніж наодинці, водночас, постійно потребували соціального схвалення своїх дій.

Середній рівень емпатійності у спілкуванні (4–6 балів) – цей рівень емпатії був притаманний переважній більшості підлітків, оточуючі не могли назвати їх товстошкірими, але в той самий час вони не належали до розряду особливо чутливих осіб; у міжособистісних стосунках були схильними свідчити про інших за їхнім статусом, а не довіряти особистому враженню, їм не були байдужі емоційні прояви, але в більшості своїй вони контролювали свої емоції, у спілкуванні були уважними, намагались зрозуміти більше, ніж сказано словами, але при зайвому виявленні почуттів співрозмовника втрачали терпіння; з труднощами прогнозували

розвиток стосунків між людьми, тому, траплялося, що їхні вчинки виявлялися для оточуючих несподіваними; у них не було розкутості почуттів, і це заважало їхньому повноцінному сприйманню людей.

Нижчий за середній рівень емпатійності у спілкуванні (2–3 бали) – виявляв у підлітків безліч труднощів у встановленні контактів із людьми: вони незатишно почували себе у великому товаристві, часом вважали незрозумілими і позбавленими сенсу емоційні прояви у вчинках оточуючих, віддавали перевагу відокремленому проведенню часу, а не спілкуванню з однолітками; такі підлітки мали небагато друзів, а тих, хто був, цінували більше за розум, ніж за чуйність, у ситуаціях спілкування відчували свою відчуженість, та й оточуючі їх не надто шанували увагою.

Низький рівень емпатійності у спілкуванні (0–1 бал) – емпатійні тенденції особистості виявились не розвиненими, дітям важко було першими розпочати розмову, вони тримались осібно серед товаришів, особливо важкими були контакти з дітьми та особами, старшими за них, у міжособистісних взаєминах нерідко опинялись у незручному становищі, часто не знаходили взаєморозуміння з оточуючими, у діяльності були зосередженими на собі, а не на інших, болісно переносили критику на свою адресу.

Поряд з емпатійними тенденціями центральне місце у дослідженні психастенічного конструкту належало емоції соромливості, що характеризувала якості, притаманні для вразливої особистості. Для перевірки цієї риси було підготовлено **експрес-шкалу сором'язливості (в авторстві J.M. Cheek, L.A.Melichor)**. Вона уможливила оцінити сором'язливість на основі підрахунку кількості позитивних (ціною в 1 бал) і негативних (ціною у 0 балів) відповідей.

Як засвідчували автори, сором'язливість спостерігалась у всіх людей в деяких ситуаціях. Її фоновий рівень робив підлітків більш скромними у спілкуванні, надавав їм чарівності, принадності. Водночас, було помічено епізоди підвищеної сором'язливості, коли в дітей віднімало мову, порушувався темп мовлення, в них починали тремтіти руки. Це потребувало посиленої уваги щодо формування навиків

впевненості у спілкуванні. За результатами тестування можна було виявити такі рівні сором'язливості:

Високий рівень сором'язливості у спілкуванні (9-10 балів) – такі особи були вельми сором'язливими, і ця сором'язливість проявлялась у мовленні короткими, нерозгорнутими фразами, бідною інтонацією, паузами, запинанням; вони занадто багато звертали уваги на те, що думали інші про їхню зовнішність, інтелект або уміння контактувати з людьми, і це «паралізувало» їхнє мовлення.

Вищий за середній рівень сором'язливості у спілкуванні (7-8 балів) – для таких досліджуваних думка оточуючих виявлялась важливою, й іноді така залежність ставала причиною порушень комунікації; вони були не надто розкутими, відвертими та відкритими у спілкуванні, під час розмови з іншими ставали напруженими і демонстрували постійний страх бути не визнаними товариством.

Середній рівень сором'язливості у спілкуванні (4–7 балів) – сором'язливість проявлялась як одна із характеристик комунікації, але підлітки намагались із нею боротися; часто у ситуаціях спілкування вона заважала демонструвати свої комунікативні навички, знання, брати участь у групових проектах або давати усні відповіді на запитання; втім, були ситуації, коли сором'язливість розкривалась не надто виразно, і школярі вільно висловлювали свою думку.

Нижчий за середній рівень сором'язливості у спілкуванні (2–3 балів) – був характерним для осіб, котрі по життю йшли своєю дорогою, зважаючи, при цьому, на думку оточуючих, у більшості випадків вони були незалежними, вміли відстоювати власну думку та мали свої погляди, які вільно виражали під час комунікативної взаємодії.

Низький рівень сором'язливості у спілкуванні (0–1 балів) – стосувався підлітків, котрих думка оточуючих про їхню персону абсолютно не цікавила, вони були впевненими у власних комунікативних навичках, йшли чітко наміченим власним курсом і вільно висловлювали свою думку у спілкуванні, стосовно оточуючих трималися впевнено і сміливо, мали розгорнуте і грамотне мовлення. Вивчення сором'язливості, поряд із тривожністю та емпатійністю як визначальних мовленнєвих характеристик комунікації, дало змогу окреслити змістові аспекти

психастенічного конструкту, який відповідає за емоційне регулювання комунікативної взаємодії.

Узагальнюючи основні позиції дослідження, можемо зробити висновок, що розроблення концепції емоційного регулювання комунікації дало змогу описати структурно-змістову модель, яка передбачала вивчення трьох основних показників емоційного забезпечення комунікативної взаємодії.

Перший досліджував динамічно-модальний конструкт і був представлений через соціально-емоційну активність, ініціативність, емоційне спрямування на комунікацію, домінування позитивних емоцій у міжособистісній взаємодії. Другий аналізував афективно-регулятивний, представлений вмінням управляти емоціями, адекватністю емоційних реакцій, гнучкістю емоцій та концентрацією вербальної агресії у ситуаціях комунікації. У межах третього було досліджено психастенічний конструкт, представлений тривожністю, емпатійністю та сором'язливістю у спілкуванні.

Отже, розроблення описаних конструктів в умовах емпіричного дослідження уможливило розуміння сутності, змісту та структури емоційного регулювання комунікації.

3.4. Експеиментальна модель дослідження вольового регулювання комунікації

За результатами теоретичного дослідження було з'ясовано, що поряд із інтелектуальним та емоційним компонентами комунікації важливим для комунікативної взаємодії стало свідоме вольове управління власною поведінкою, що передбачало здатність справлятися із деструктивними поведінковими імпульсами під час міжособистісної взаємодії. Для з'ясування особливостей цього управління необхідним виявилось емпіричне дослідження вольового регулювання як акту оптимізації внутрішніх ресурсів у різних комунікативних ситуаціях. Більш детальний аналіз цього конструкту передбачав підготовку програми експериментального дослідження та її реалізацію у роботі з дітьми, котрі мають порушення інтелектуального розвитку.

Метою констатувального дослідження вольового регулювання комунікації стало з'ясування його особливостей та психологічних механізмів у дітей підліткового віку із порушеннями інтелекту. Відповідно до мети було сформульовано *завдання емпіричного дослідження*:

- з'ясувати особливості вольового регулювання комунікативної поведінки у підлітків із типовим інтелектуальним розвитком та із порушеннями інтелекту;
- охарактеризувати закономірності та здійснити порівняльний аналіз особливостей вольового регулювання дітей обох експериментальних груп.

На підґрунті вивчення теоретичних та методологічних засад становлення вольового регулювання комунікації було розкрито вольові характеристики, які впливали на комунікативну взаємодію: потребу у спілкуванні та силу її спонукань, комунікативні установки, ініціативність у спілкуванні, спроможність до подолання перешкод, які виникають у міжособистісній взаємодії, особливості цілепокладання у ситуаціях комунікації, здатність до забезпечення довільних форм комунікативної діяльності, самостійність або схильність до навіювання, здатність до самоконтролю у ситуаціях спілкування, соціальна відповідальність і вміння дотримуватись обіцянок, рівень організованості й організаційну компетентність.

Шляхом аналізу значимих для успішного перебігу комунікативної взаємодії вольових характеристик комунікації було з'ясовано спрямованість роботи та підготовлено експериментальну модель дослідження вольового регулювання комунікації. Ця робота складалась із трьох напрямів:

а) дослідження цілемотиваційного аспекту комунікації, який передбачав активацію мотиваційних тенденцій для подолання труднощів та успішного досягнення суспільної комунікативної мети, що дало змогу виокремити *мотиваційно-вольовий конструкт* комунікації;

б) регулювання процесуальних аспектів комунікації, спрямованих на управління комунікантами із залученням системи особистісних рис, відповідальних за функціональне впорядкування комунікативної взаємодії, що описується категоріями *організаційно-вольового конструкту* комунікації;

в) вивчення функції свідомого ставлення до вимог комунікативної взаємодії, самоконтролю у спілкуванні, впевненості у собі і результатах власних комунікативних дій, що уможливило виокремити **соціально-відповідальнісний конструкт** комунікації (див. таблицю 3.4.1).

Таблиця 3.4.1

**Експериментальна модель дослідження
вольового регулювання комунікації**

№ з/п	Досліджувані конструкти	Параметри дослідження	Методи та методики дослідження
7.	Мотиваційно-вольовий	<ul style="list-style-type: none"> – Мотивація досягнення суспільної мети – Прагнення до соціального престижу – Прагнення до суперництва 	Тест МАС М.Л. Кубишкіної
2.	Організаційно-вольовий	<ul style="list-style-type: none"> – Організованість комунікативної поведінки та діяльності – Наполегливість у спілкуванні – Самостійність поглядів 	Методика дослідження вольової організації особистості А. Хохлова
3.	Соціально-відповідальнісний	<ul style="list-style-type: none"> – Соціальна відповідальність – Самоконтроль у спілкуванні – Впевненість у собі та результатах комунікативних дій 	Експертне оцінювання соціальної відповідальності Шкала соціального самоконтролю М. Снайдера Тест на впевненість у собі І. Трофімової

Експериментальна модель вольового регулювання комунікації включала такі параметри:

Мотиваційно-вольовий конструкт комунікації:

- мотивація досягнення суспільної мети – спрямованість на позитивний результат комунікативної взаємодії, прагнення до успіху в спілкуванні;
- прагнення до соціального престижу – потреба отримувати необхідний статус, увагу, пошану в умовах комунікації;
- прагнення до суперництва – необхідність мати першість, спілкуючись з іншими.

Організаційно-вольовий конструкт комунікації:

- вміння організувати спілкування – прагнення згуртувати колектив на комунікацію, планувати та досягати успіху в комунікативній взаємодії;

- наполегливість у комунікативній діяльності – властивість поступово та чітко йти до мети, опановуючи навички спілкування;
- самостійність поглядів – здатність виражати свою власну думку під час комунікації.

Соціально-відповідальнісний конструкт комунікації:

- соціальна відповідальність – функція свідомого ставлення до вимог комунікативної взаємодії,
- самоконтроль у спілкуванні – вміння здійснювати моніторинг власної комунікативної поведінки, здатність контролювати свої висловлювання та екстралінгвістичні прояви;
- впевненість у собі і результатах власних комунікативних дій – переконаність у своїй комунікативній компетентності.

Для визначення взаємозв'язку між особливостями вольового регулювання комунікативної поведінки дітей із типовим та порушеним інтелектуальним розвитком було обрано такі методики:

1. Тест мотивації азартності та соціального престижу (МАС) М.Л. Кубишкіної (додаток М).
2. Методика дослідження вольової організації особистості А. Хохлова (додаток Н).
3. Експрес-анкета для експертного оцінювання соціальної відповідальності Н.М. Гончарук (додаток П).
4. Шкала соціального самоконтролю М. Снайдера (додаток Р).
5. Тест вивчення впевненості у собі І. Трофімової (додаток С).

Експериментальну роботу було розподілено на три етапи:

1 етап. Визначення сформованості мотиваційно-вольового конструкту комунікації, який полягав у дослідженні мотивації досягнення суспільної мети, прагнення до соціального престижу, прагнення до суперництва та порівняння їх у дітей з порушеннями інтелекту і типовим інтелектуальним розвитком.

2 етап. Аналіз організаційно-вольового аспекту комунікації з дослідженням вміння організувати комунікативну взаємодію, наполегливості та самостійності у

спілкуванні, порівняння цих комунікативних рис у школярів із порушеннями інтелекту і типовим інтелектуальним розвитком.

3 етап. З'ясування особливостей соціально-відповідального конструкту комунікації через риси соціальної відповідальності, самоконтролю у спілкуванні, впевненості у собі та результатах комунікативних дій з порівнянням результатів у дітей із порушеннями інтелекту і типовим інтелектуальним розвитком.

Першим етапом роботи стало визначення рівня сформованості мотиваційно-вольового конструкту регулювання комунікації, який відображає мотиваційні аспекти комунікативної поведінки. З цією метою було використано опитувальник мотивації, азартності та соціального престижу (МАС) М.Л. Кубишкіної та адаптовано його для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (див. додаток М).

Опитувальник включав 36 пунктів, які формували три основних шкали:

- 1) прагнення до соціального престижу;
- 2) прагнення до суперництва;
- 3) прагнення до досягнення суспільної мети.

Кожне твердження опитувальника оцінювалось за відповідь «так» 1 балом, за відповідь «ні» – 0 балами.

Шляхом порівняння результатів визначали, за якою шкалою у досліджуваних виявилось найбільше балів – цей мотив вважався провідним серед інших. Водночас, тест давав змогу з'ясувати рівень сформованості кожного із мотивів. Чим вища сума балів за шкалою, тим більш виразне у досліджуваних мотиваційне прагнення [59].

Шкала «прагнення до соціального престижу» досліджувала ставлення школярів до суспільного визнання та авторитету з боку однолітків. Основою прагнення до соціального престижу постала потреба у значущості та самоцінності. Особливо вагомим для підлітків було схвалення їхнього наявного соціального статусу та бажання отримувати знаки уваги в соціальній спільноті, якою виступає референтна для них група. При оцінюванні цієї шкали враховувалися бали із знаком

«+» при позитивних відповідях за позиціями 1, 5, 8, 11, 17, 23, 25, 28 і зі знаком «-» при позитивних відповідях за позиціями 14 і 20.

Високий рівень прагнення до соціального престижу констатувався у разі отримання оцінок 9 або 10 – такі підлітки бажали визнання своїх товаришів, вчителів та батьків, вони були честолюбними, постійно прагнули похвали, орієнтувалися на здобуття високого соціального статусу, очікували пошани та поваги від інших, понад усе хотіли бути відомими, але бувало, що заздрили успіху та популярності своїх однолітків.

Вищий за середній рівень прагнення до соціального престижу відмічається у тих, котрі отримали оцінки 7 або 8 – такі діти прагнули належати до обраних, цінували визнання оточуючих, робили все, щоб домогтися пошани значущих для них людей, похвала інших їх окриляла; втім, вони не були честолюбними й заздрісними.

Середній рівень прагнення до соціального престижу було визначено за умови одержання 4, 5 або 6 балів – діти, котрі здобули такі оцінки, шанували визнання оточуючих, любили похвалу і хотіли з часом стати достойними людьми; втім, вони не були честолюбними і соціальний статус не виявлявся для них пріоритетом.

Нижчий за середній рівень прагнення до соціального престижу встановлено внаслідок отримання оцінок 2 або 3 – підлітки не прагнули до спілкування та соціального визнання, вони задовольнялись тим положенням, яке займали, і не хотіли нічого більшого, у комунікативних взаєминах не володіли бажанням мати високий соціальний статус, не заздрили успіху або популярності інших людей і були спрямованими займати позицію підпорядкованих, а не лідерів.

Низький рівень прагнення до соціального престижу було констатовано за результатами тестування з оцінками 0 або 1 – такі школярі виявлялись веденими або підпорядкованими у ситуаціях комунікативної взаємодії, вони не прагнули до популярності, часто отримували статус малопопулярних або ізольованих у колективах, їм було важко домогтися пошани значущих для них людей і зі своїм низьким положенням у групі вони нічого не могли вдіяти.

Шкала «Прагнення до досягнення суспільної мети» передбачала вивчення цілемотиваційного аспекту комунікативної поведінки, основою якого стала поступова реалізація кроків від постановки цілей до їх досягнення. Важливим виявився аналіз розуміння комунікантами їхньої цінності для ефективного перебігу суспільних процесів. При оцінюванні цієї шкали враховувалися бали із знаком «+» при позитивних відповідях за позиціями 3, 6, 12, 15, 18 і зі знаком «-» при позитивних відповідях за позиціями 9, 21, 24, 26, 29.

Високий рівень прагнення до досягнення суспільної мети проявлявся у випадку отримання оцінок 9 або 10 – соціальна активність стала джерелом натхнення таких учнів, суспільні обов'язки вони виконували сумлінно, ставилися до себе більш строго, ніж до інших, завершували громадські доручення вчасно, труднощі і перешкоди долали швидко, активно спілкувалися і співпрацювали під час виконання суспільної взаємодії, успіхи їх надихали.

Вищий за середній рівень прагнення до досягнення суспільної мети констатувався в разі одержання оцінок 7 або 8 – коли такі школярі щось виконували, то робили це відповідально, їх приваблювала можливість налагоджувати зв'язки, здійснювати пошук каналів комунікації, працювати на позитиві; все, за що вони бралися, доводили до кінця, втім, не завжди результат їхніх дій відповідав очікуванням.

Середній рівень прагнення до досягнення суспільної мети характерний для підлітків, котрі отримали оцінки 4,5 або 6 – їх приваблювала соціальна активність, коли вони щось виконували, то здійснювали це відповідально і вчасно, все, за що бралися, намагалися довести до кінця, багато часу витрачали на комунікативну взаємодію; разом з тим, невдачі стимулювали їх сильніше, ніж успіхи, й іноді вони заздрили дітям, котрі не були завантажені роботою.

Нижчий за середній рівень прагнення до досягнення суспільної мети визначено за умови отримання оцінок 2 або 3 – такі підлітки прагнули добре виконувати свої соціальні обов'язки, водночас, не завжди робили вчасно те, що необхідно було виконати, труднощі і перешкоди примушували їх діяти, але багато

справ не завершувалися до кінця; часто вони заздрили дітям, котрі вели дозвільний спосіб життя.

Низький рівень прагнення до досягнення суспільної мети виявлявся властивий тим, котрі мали оцінки 0 або 1 – у ставленні до інших такі підлітки були більш вимогливими, але власні вади рідко помічали, до виконання суспільних обов'язків їх стимулювали зауваження, дорікання, а не власні суспільно спрямовані мотиви, вони ніколи не реалізовували вчасно те, що необхідно було зробити; однолітки вважали їх ледачими, егоїстичними та нетовариськими.

Шкала «прагнення до суперництва» була спрямована на з'ясування потреби у боротьбі за досягнення переваг над іншими. У комунікативній взаємодії відстоювання своїх інтересів означало отримання кращих умов соціального благополуччя (статусу, пріоритетів та ін.). Оцінювання цієї шкали передбачало врахування балів із знаком «+» за позиціями 2, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 27, 30 і зі знаком «-» за позицією 22.

Високий рівень прагнення до суперництва констатувався за умови отримання оцінок 9 або 10 – школярам, котрі здобули такі оцінки, важливо, щоб їхні результати були кращими, ніж в інших, їхнім прагненням стала необхідність випередити товаришів, досягти вищих результатів, показати усім свої сильні якості; вони полюбляли азартні змагання та дух суперництва, а в атмосфері боротьби та конкуренції відчували себе прекрасно, успіхи інших їх активували і спонукали до активної комунікативної взаємодії.

Вищий за середній рівень прагнення до суперництва проявлявся у тих, хто мав оцінки 7 або 8 – такі підлітки, зазвичай, порівнювали свої результати з успіхами однолітків, вони готові були діяти на межі своїх сил, щоб стати кращими: демонстрували свої сильні якості, проявляли максимальну комунікативну активність, але атмосфера боротьби і конкуренції їх обтяжувала.

Середній рівень прагнення до суперництва визначався на основі оцінок 4,5 або 6 – школярам було важливо, щоб їхні результати мали позитивне спрямування або, принаймні, констатувались як посередні; вони не любили азартні змагання, але намагалися орієнтуватися на кращі риси характеру своїх товаришів; порівнюючи

свої досягнення з результатами однолітків, вони активізувалися і прагнули досягти подібного; діти не будували міжособистісні взаємини на межі своїх сил, але поступово йшли до поставленої мети; успіх інших їх мотивував краще за все.

Нижчий за середній рівень прагнення до суперництва визначався за оцінками 2 або 3 – дітям не були важливими результати взаємодії, вони орієнтувалися переважно на процес, не готові були активувати комунікативні навички на межі своїх сил, не хотіли стати кращими за своїх товаришів, демонструвати свої сильні якості, проявляти максимально діяльну та ініціативну поведінку, але успіх інших міг активізувати і мотивувати їх на краще.

Низький рівень прагнення до суперництва був характерний за умови отримання оцінок 0 або 1 – підлітки не прагнули бути першими і мати вищі результати, вони обходили боком азартні змагання, не мали потреби бути більш успішними за своїх товаришів, демонструвати їм сильні якості та риси характеру; вони ніколи не показували максимальну активність і не витрачали всі сили на конкурентну боротьбу.

Наступним, **другим етапом** емпіричного експерименту стало вивчення організаційно-вольового конструкту. Для цього було використано методику дослідження вольової організації особистості А. Хохлова, адаптовану для дослідження дітей із особливими освітніми потребами. Вона спрямовувалась на визначення рівня вольової організації особистості та виявлення її структури.

В умовах проведеного емпіричного дослідження організація комунікативної взаємодії описувалась як одна з характеристик, безпосередньо пов'язана з індивідуальними вольовими якостями особистості такими як цілепокладання, соціальна відповідальність, самоконтроль у спілкуванні, самовладання у конфліктних ситуаціях. Вольова організація комунікативної поведінки відображала здатність особистості до побудови комунікативних взаємин, що реалізується через планування та вміння приймати рішення. Ці якості вирішували первинні організаційні аспекти комунікації, а наступний її перебіг залежав від чіткої узгодженості спільних дій у ситуаціях спілкування.

Для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами було використано лише 3 шкали з 6-ти, запропонованих автором:

- організованість комунікативної поведінки та діяльності;
- наполегливість та здатність до подолання перешкод у спілкуванні;
- самостійність поглядів.

Організованість комунікативної поведінки та діяльності свідчила про злагодженість та впорядкованість у спільних діях, прагнення бути пунктуальним та зібраним у стосунках, дотримуватись суспільного порядку та правил комунікативної поведінки. Вона оцінювалась на основі стверджувальних (+) відповідей на запитання 4, 7, 10, 16, 28 або заперечних (–на запитання: 1,13, 19, 22, 25.

Високий рівень організованості комунікативної поведінки (9–10 балів) – свідчив про здатність досліджуваних із достатньою мірою усвідомленості та почуття реальності визначати для себе цілі, шляхи, способи їх досягнення та виконувати заплановане; такі підлітки дотримувались етичних та суспільних норм комунікативної поведінки, були пунктуальними у взаєминах із людьми, не запізнювалися на групові заходи та особисті зустрічі, виявлялись зібраними у справах, чітко дотримувались режиму дня.

Вищий за середній рівень організованості комунікативної поведінки (7–8 балів) – характеризував школярів як цілеспрямованих, дисциплінованих, зібраних, схильних до планування своїх дій, таких, хто прагнув до організованості та пунктуальності у взаєминах із довколишніми, рідко запізнювався на колективні й приватні заходи, втім дотримуватись розпорядку їм бувало складно.

Середній рівень організованості комунікативної поведінки(4–6 балів) – особливістю цих учнів стало те, що вони не виявляли схильності до планування, хоча часто бувало так, що життя та колективні взаємини вимагали впорядкування як особистих, так спільних дій; втім їхнє прагнення до організованості було збереженим: вони намагалися бути відповідальними, пунктуальними, зібраними і дисциплінованими; труднощі викликало самостійне дотримання розпорядку.

Нижчий за середній рівень організованості комунікативної поведінки (2–3 бали)– вказував на те, що діти намагалися дотримуватись обіцянок, але не завжди їм

це вдавалося, вони не були схильними до планування, часто виявлялись незібраними та непунктуальними, хоча дисципліни, правил та норм спілкування намагалися дотримуватись; вони часто запізнювалися на заняття, колективні заходи, особисті зустрічі, їм було складно реалізувати все, що заплановано на день, оскільки не вистачало зібраності та впорядкованості у справах.

Низький рівень організованості комунікативної поведінки (0–1 бал) – характеризував учнів, котрі ніколи не планували, оскільки сподівалися, що комунікативна ситуація сама собою вирішиться; вони все залишали на останню мить і через це завжди мали проблеми з розподілом часу, якого постійно не вистачало на виконання того чи іншого доручення; ці підлітки постійно і всюди запізнювалися, не дотримувалися обіцянок, були незібраними та не відрізнялися пунктуальністю у стосунках.

Проведені дослідження засвідчували, що сучасний стиль комунікації описувався не лише вміннями організованості та організації комунікативної взаємодії, а й майстерністю стійко відстоювати свої погляди. Одними із психологічних феноменів, які дозволяли реалізувати цю комунікативну характеристику, виявились **наполегливість та здатність до подолання перешкод у спілкуванні**. Наполегливість була ознакою твердості характеру, стійкості, непохитності у власних переконаннях, прагнення невідступно домагатись своєї мети у ситуаціях комунікативної взаємодії. Здатність до подолання перешкод у спілкуванні полягала у вмінні долати труднощі, якими виступали конфліктні, стресові, напружені ситуації та стійкому слідуванні прийнятої особистістю лінії комунікативної поведінки. Ці характеристики досліджувались на основі відповідей на такі запитання: 2 (–), 5 (+), 8 (–), 11 (–), 14 (+), 17 (+), 20 (–), 23 (+), 26 (–), 29 (–).

Високий рівень наполегливості у спілкуванні (9–10 балів) – особливістю цих підлітків виявлялось те, що вони були непохитними у своїх поглядах, все виконували відразу і ніколи не відкладали розпочаті дії; вони не втрачали цікавості до справи і будь-якими засобами намагалися довести її до завершення; їхній характер відрізнявся твердістю, настирливістю, невтомністю, стійкістю та

цілеспрямованістю; школярі контролювали всі свої взаємини і добре орієнтувались у різних комунікативних ситуаціях.

Вищий за середній рівень наполегливості у спілкуванні (7–8 балів) – такі учні будь-які починання намагалися довести до кінця, вони здійснювали комунікативний вплив на довколишніх наполегливо, цілеспрямовано і неослабно, задумане прагнули довести до кінця, не бралися за іншу справу, не завершивши попередньої; водночас їхня наполегливість не стосувалась дій, які виходили за межі власної комунікативної компетенції – у таких ситуаціях їм було важко залучити осіб, котрі розумілися на конкретному питанні, та використати їхню інформацію.

Середній рівень наполегливості у спілкуванні (4–6 балів) – специфікою цих школярів є те, що вони швидко запалювалися, але через деякий час їхній інтерес до взаємодії та організації колективних справ згасав, через це у них нагромаджувалось багато незавершених справ; бувало так, що вони бралися за нову справу, не завершивши попередньої; водночас, якщо справи не вимагали надмірних зусиль і не були пов'язані з труднощами, то вони цілеспрямовано їх реалізовували.

Нижчий за середній рівень наполегливості у спілкуванні (2–3 бали) – мотивація у таких дітей була збереженою, але характеризувалась швидким згасанням – вони втрачали інтерес до своїх співрозмовників та через притаманні лінощі відкладали виконання взятих на себе зобов'язань; довести задумане до кінця їм було складно, тому у них нагромаджувалось багато незавершених справ.

Низький рівень наполегливості у спілкуванні (0–1 бал) – характерною була відсутність або швидке ослаблення мотивації, через свою лінь підлітки відкладали виконання доручень на потім, не закінчивши однієї справи, бралися за іншу, втрачали будь-яке бажання до комунікативної активності; для них властивим був низький рівень стійкості, напористості та цілеспрямованості у взаємостосунках з однолітками і дорослими.

Самостійність поглядів вказувала на незалежність у комунікативних діях, прагнення звільнитись від зайвого контролю, діяти без сторонньої допомоги, бути відповідальним за свої дії і не підпорядковуватись іншим. Відповіді за тестом

опрацьовувались за таким ключем: 3 (+), 6 (-), 9 (+), 12 (-), 15 (+), 18 (-), 21 (-), 24 (-), 27 (+), 30 (-).

Високий рівень самостійності поглядів (9–10 балів) – свідчив про здатність самостійно приймати рішення, орієнтуючись на власні міркування; школярі не переймалися настроєм інших людей, у ситуаціях комунікативної взаємодії виступали лідерами та організаторами; їх не потрібно було підганяти, щоб довести свої починання до кінця, вони рідко змінювали свою думку, тому що мали тверді погляди та переконання, до них дослухалися оточуючі, оскільки їх судження виражали мудрість і конструктивність.

Вищий за середній рівень самостійності поглядів (7–8 балів) – виявляв часткову здатність до самостійного прийняття рішень і потребу узгоджувати їх із компетентними або значимими людьми; підліткам було нескладно організувати колективні справи, до них дослухались однолітки, що свідчило про вагу їхньої думки в групі, їхні погляди та переконання були сформованими, втім авторитетні судження мали на них неабиякий вплив.

Середній рівень самостійності поглядів (4–6 балів) – вказував на те, що підлітки могли мати власні думки та міркування, але не у всіх комунікативних ситуаціях, здебільшого вони переймалися настроями інших людей та орієнтувались на думку довколишніх, особливо, якщо вона мала авторитет у підліткових угрупованнях; самим приймати якісь рішення було для них непростим завданням, частіше вони чинили так, як радили друзі, батьки або вчителі.

Нижчий за середній рівень самостійності поглядів (2–3 бали) – підтверджував, що таким дітям виявлялось важко одноосібно приймати необхідні рішення, тому з їхнього боку нерідко спостерігалось орієнтування на думку інших (вчителів, батьків, друзів); без сторонньої допомоги їм було складно переключатись з ігор на заняття потрібними справами, їм легше жилося, коли дорослі контролювали кожний їхній крок; водночас побутувало багато нескладних комунікативних ситуацій, у яких вони могли проявляти самостійність (наприклад, співпереживання і допомога іншим, ініціювання спільних ігор та ін.)

Низький рівень самостійності поглядів (0–1 бал) – засвідчував, що підлітки не мали своєї власної думки, без сторонньої допомоги не висловлювали свої судження, їхні комунікативні дії залежали від мотивації інших, для залучення до спілкування їх потрібно було постійно підбадьорювати та мотивувати, спільні колективні справи виконували лише з солідарності, звикли, що дорослі контролювали кожний їхній крок, у спілкуванні з товаришами виконували ролі підлеглих, а не ініціаторів колективних справ.

Отже, емпіричне дослідження організаційно-вольового конструкту комунікації в школярів із порушеннями інтелекту забезпечувало розуміння диференційних особливостей самоорганізації спілкування, наполегливості у досягненні комунікативної мети, самостійності поглядів.

Не менш важливим регулятивно-вольовим чинником комунікативної поведінки виступав соціально-відповідальнісний конструкт комунікації, який було досліджено на *третьому етапі* констатувального експерименту. Відзначений аспект відображав ставлення до норм суспільної взаємодії, опосередковувався ціннісними орієнтаціями й установками особистості. Це віддзеркалювалось у дотриманні суспільних норм, громадського обов'язку та шкільної дисципліни. Значущим стало вміння відображувати ці аспекти у мовленні, що характеризувало зрілу особистість.

Для дослідження соціально-відповідальнісного конструкту комунікації було використано методику вивчення самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера, модифіковану для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Оригінальний тест М. Снайдера був розрахований на 25, скорочена версія на 10 запитань. У своєму дослідженні ми використовували скорочений варіант, який визначено доступним для дітей з особливими освітніми потребами.

Самоконтроль у спілкуванні передбачав здатність підлітків ціною вольових зусиль реагувати на ситуації, що виникали у спілкуванні. Він передбачав вміння приймати усвідомлені рішення, відстоювати їх засобами комунікативного впливу і втілювати у життя. Максимальна оцінка за тестом становила 10 балів. Вона виставлялася за ствердні відповіді на запитання №№1, 3, 7 та заперечні – №№2, 4-6, 8-10. За результатами тестування визначали рівень самоконтролю.

Високий комунікативний контроль (9-10 балів) – був притаманний підліткам, котрі постійно перевіряли правильність своїх дій шляхом самоаналізу, вони достатньо усвідомлювали, де і як себе поводити, були здатними керувати вираженням своїх емоцій, гнучко реагували на зміну ситуації, вміли передбачати враження, яке справляли на оточуючих, мали інтернальний локус контролю.

Вищий за середній комунікативний контроль (7-8 балів) – такі діти були спроможними контролювати свої емоції, думки і поведінку, вони виявляли здатність приймати усвідомлені рішення і втілювати їх у життя, незважаючи на складність ситуації, поводити себе стримано, помірковано і раціонально; разом з тим, у них констатувалась утруднена спонтанність самовираження.

Середній комунікативний контроль (від 4 до 6 балів) – виражав здатність враховувати ситуацію, що склалася, але вказував на нестримність у своїй емоційній поведінці; іноді школярі прагнули своєю експансивною поведінкою привернути увагу оточуючих, у різних комунікативних ситуаціях не мали стабільності і часто поводити себе неоднаково й непередбачувано, щоб мати успіх у спілкуванні, намагалися бути такими, якими їх хочуть бачити.

Нижчий за середній комунікативний контроль (2-3 бали) – цей рівень самоконтролю кваліфікувався у спілкуванні як недостатній; такі діти були нестримними, могли придумувати різні витівки, щоб привернути до себе увагу, демонстрували тенденцію до такої поведінки, яка потрібна була для створення якнайкращого враження на оточуючих; їхні дії могли бути різними залежно від настрою: і спокійними, і різкими.

Низький комунікативний контроль (від 0 до 1 балу) – для таких підлітків стала характерною безпосередність, прямолінійність, імпульсивність, запальність, вони не були здатними керувати власними вчинками – примушувати, дозволяти чи забороняти собі, не могли зосередитись, взяти себе в руки; розізлившись, нерідко виходили із себе, діяли за першим спонуканням, не аналізували свою негативну поведінку та комунікативні помилки, не бажали змінюватися, мали екстернальний локус контролю.

Отже, дослідження самоконтролю у спілкуванні стосувалося вміння підлітками з порушеннями інтелекту в ситуаціях підвищеної напруги приймати усвідомлені рішення та відстоювати їх засобами комунікативного впливу. Ці дані порівнювалися з дослідженням школярів із типовим інтелектуальним розвитком.

У контексті вольового регулювання комунікації особливої ваги набувало дослідження соціальної відповідальності, для аналізу якої використовували експрес-анкету експертного оцінювання соціальної відповідальності у дітей та підлітків.

Соціальна відповідальність описувала ставлення до норм суспільства, що відображалося у дотриманні суспільних норм, громадського обов'язку та шкільної дисципліни. Вона розкривала особливості виконання моральних вимог та ставлення до них. Зазвичай, цей аспект характеризував зрілу особистість та опосередковувався ціннісними орієнтаціями й установками особистості.

Зміст анкети пропонувався трьом незалежним експертам (вчителям, психологам, іншим спеціалістам), котрі оцінювали дітей за різними критеріями, що стосувалися соціальної відповідальності. На основі їхніх відповідей вираховували середню оцінку. За відповіді «так» стосовно запитань 1–8 та за відповіді «ні» стосовно запитань 9-10 нараховували по 1 балу.

Високий рівень соціальної відповідальності (9-10 балів) – означав, що діти займали активну соціальну позицію, соціальні проекти ставили вище за особисті, завжди орієнтувалися на важливі суспільні цілі, яких прагнули досягти у спілкуванні, приймали і дотримувались правил та норм комунікативних взаємин, проявляли толерантність до інших, враховували інтереси свого колективу та його членів, на них завжди можна було покластися у важливих справах.

Вищий за середній рівень соціальної відповідальності (7-8 балів) – вказував на намагання школярів активно долучатись до соціальних проектів групи або класу, відповідально ставитись до своїх суспільних обов'язків, приймати переважну частину суспільних вимог, більшою мірою виконувати взяті на себе обіцянки, радіти за спільні перемоги і хвилюватися через промахи, нести відповідальність перед суспільством як за позитивні, так за негативні вчинки.

Середній рівень соціальної відповідальності (4-6 балів) – підлітки, котрим притаманний цей рівень, вважали соціальні проекти важливою частиною своєї комунікативної діяльності, вони з розумінням приймали правила та етичні норми суспільних взаємин, намагались дотримуватись своїх обіцянок, але через недостатню соціальну активність у деяких ситуаціях відчували безпорадність; вони пов'язували свої особисті цілі із життям і стосунками людей у суспільстві, втім не завжди проявляли терпимість і толерантність до оточуючих.

Нижчий за середній рівень соціальної відповідальності (2-3 бали) – соціальна відповідальність то з'являлася, то зникала у діях учнів, у своїх комунікативних діях вони не враховували суспільні вимоги та етичні принципи соціальної взаємодії, їхня суспільна активність та організаторські здібності були недостатньо сформованими, що впливало на соціальні навички, на них рідко можна було покластися не лише у важливих справах, а й під час виконання дрібних суспільних доручень; невиконання своїх зобов'язань вони обґрунтовували різноманітними несуттєвими причинами й усіма способами уникали покарання за їх невиконання.

Низький рівень соціальної відповідальності (0-1 бал) – засвідчував пасивність дітей у соціальній взаємодії, нерозуміння суті соціальних проектів, наявність очікуваної соціальної позиції; їх не хвилювали інтереси групи, однолітків, суспільства у цілому, у своїх потребах вони зосереджувались лише на собі, проявляючи егоцентризм та самолюбство, турбувались тільки про свої власні інтереси, у багатьох соціальних ситуаціях відчували безпорадність.

Отже, вивчення соціальної відповідальності виявилось значимим компонентом вольового регулювання комунікації, який описував особливості прийняття дітьми з особливими потребами норм суспільства та їх дотримання в умовах комунікативної взаємодії.

Поняття соціальної відповідальності взаємодіє з іншою вольовою характеристикою, яка ставить у свою основу віру в здатність будувати комунікацію з власної стійкої і непохитної позиції. ***Впевненість у собі*** означає прийняття і довіру до своїх комунікативних умінь та навичок. Це знання своїх сильних і слабких

сторін, реалістичний погляд на себе, позитивне і добре самоствалення. Це вміння прийняти критику і впоратися з нею, здатність почувати себе повноцінно і благополучно в оцінювальному комунікативному середовищі.

Для експериментального дослідження впевненості був запропонований тест І. Трофімової, який визначав віру у себе як компетентного і грамотного учасника спілкування. За кожен відповідь «так» за тестом нараховували 1 бал, «ні» – 0 балів. Бали додавали і підраховували показник впевненості у собі, який виявлявся сумою, набраною за всіма твердженнями тесту-опитувальника. Максимально дитина могла отримати 10 балів. Рівень упевненості міг бути охарактеризований як високий, вищий за середній, середній, нижчий за середній і низький.

Високий рівень упевненості в собі (9-10 балів) – такі школярі впевнено відчували себе у ситуаціях комунікативної взаємодії, вони не мали тривоги, що зроблять помилку або не будуть відповідати очікуванням інших; якщо отримували нову можливість, то намагалися неодмінно їй використати; при виникненні труднощів не соромилися просити про допомогу; говорили «так» тільки в тому випадку, якщо їм дійсно цього хотілося.

Вищий за середній рівень упевненості в собі (7-8 балів) – ці підлітки відчували себе впевнено у більшості комунікативних ситуацій; під час спілкування вони думали лише про позитивні наслідки і не концентрувалися на труднощах чи невдачах, недовго засмучувалися через поодинокі поразки, не брали близько до серця критику; у ситуаціях комунікативної взаємодії вільно висловлювали власні думки та погляди, не соромилися бути у центрі уваги товариства.

Середній рівень упевненості в собі (4-6 балів) – впевненість для таких дітей була характерною тільки у ситуаціях спілкування з близькими або рідними людьми, під час комунікації з малознайомими або авторитетними особами вони губилися та ніяковіли; під час спілкування не тільки думали про позитивні наслідки, а й аналізували можливі труднощі, критичні зауваження, що підвищувало їхню тривожність у спілкуванні; втім, через поразки переживали недовго і надавали перевагу рухатися вперед.

Нижчий за середній рівень упевненості в собі (2–3 бали) – про таких підлітків можна сказати, що вони були більшою мірою сором'язливі і тривожні, ніж упевнені в собі; у спілкуванні вони переважно налаштовані не програти, довго засмучувалися через поразки, прискіпливо і довго аналізувати чужу критику, навіть якщо вона не мала раціонального підґрунтя; вони не вірили у себе, боялися висловлювати свою точку зору, образити інших, соромилися жартувати і розповідати цікаві історії зі свого життя; особливо ці якості проявлялись у товаристві малознайомих людей.

Низький рівень упевненості в собі (0-1 бал) – у спілкуванні ці діти завжди переживали про те, що могло статися (програвали, невідповідно поводити себе, виглядали смішними та ін.), вони обходили стороною комунікативні труднощі, довго засмучувалися через поразки, тому уникали спілкування; боялися висловити свою точку зору, постояти за себе, соромилися вимагати справедливого ставлення до себе; вони ніколи не жартували, не розповідали історії про себе або довколишніх, а вважали за краще змовчати, щоб не потрапити у халепу; аналізуючи свої комунікативні здібності, гадали що у них нічого не вийде через нездатність і незграбність; у спілкуванні такі підлітки свої пріоритети підпорядковували пріоритетам інших.

Отже, програма дослідження, яка мала на меті з'ясування особливостей та психологічних механізмів вольового регулювання комунікативної поведінки у дітей підліткового віку, охоплювала три основні напрями:

Аналіз мотиваційно-вольового конструкту комунікації: спрямованості на успіх у спілкуванні (мотивації досягнення); потреби здобути пошану і статус в умовах комунікативної взаємодії (прагнення до соціального престижу); необхідність мати першість, спілкуючись з іншими (прагнення до суперництва);

Вивчення організаційно-вольового конструкту комунікації: вміння згуртовувати однолітків (організації спілкування); цілеспрямовано йти до мети (наполегливості у комунікативній діяльності); здатності формулювати власну думку (самостійності поглядів);

З'ясування особливостей соціально-відповідального конструкту комунікації: свідомого ставлення до вимог комунікативної взаємодії (соціальної відповідальності); вміння здійснювати моніторинг власної комунікативної поведінки (самоконтролю у спілкуванні); переконаності у власній комунікативній компетентності (впевненості у собі).

Дослідження цих конструктів передбачало виокремлення п'яти рівнів: високого (9-10 балів), вищого за середній (7-8 балів), середнього (4-6 балів), нижчого за середній (2-3 бали) та низького (0-1 бал). Результати їх вивчення проаналізовано у наступних розділах.

Висновки до третього розділу

На основі узагальнення результатів теоретичного етапу дослідження розроблено концепцію дослідження психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту. Теоретико-методологічна основа концептуальної моделі психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту здійснювалася на основі загальних принципів психодіагностики, особистісно-диференційованого та системного підходів, доступності, наукового детермінізму, зворотного зв'язку і спеціальних принципів, які застосовувалися для дослідження проблемного поля – урахування збережених аспектів комунікативної поведінки, соціальної зумовленості психіки, визначення комунікативного потенціалу особистості.

Процес регулювання комунікації представлено як механізм формування комунікативних дій, який відповідає за організаційну структуру взаємодії та її динамічні аспекти й забезпечує комунікативні функції: гносеологічну, мобілізаційну, інтерактивну, цілемотиваційну, адаптивну.

Це дало змогу виокремити структурно-змістові характеристики дослідження. Розроблено організаційну структуру психічного регулювання комунікації, яку представлено різними її аспектами: мотиваційно-енергетичними, інтелектуальними, емоційними, вольовими, динамічними, змістовими. На цій основі визначено основні структурні компоненти психічного регулювання комунікації – інтелектуальні,

емоційні та вольові, як найважливіші механізми забезпечення комунікації й, як такі, що найменше вивчені у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Окреслення методологічних засад дослідження психологічного регулювання комунікації дало змогу виокремити інтелектуальний, емоційний та вольовий аспекти, які склали підґрунтя моделей дослідження, та визначити чотири загальних *етапи* емпіричних розвідок: диференційне оцінювання рівня комунікабельності у дітей із порушенням інтелекту і типовим інтелектуальним розвитком; з'ясування інтелектуального регулювання комунікації та кореляційної залежності між рівнем комунікабельності й інтелектуальними характеристиками комунікації; визначення кореляційного взаємозв'язку між рівнем комунікабельності та емоційними характеристиками комунікації; визначення кореляційної залежності між рівнем комунікабельності та вольовими аспектами комунікативної поведінки.

Визначено та обґрунтовано експериментальну модель інтелектуального регулювання комунікації, в якій передбачено вивчення особливостей аналізу та управління інформаційними процесами під час комунікативної взаємодії. Визначено три основні конструкти інтелектуального регулювання комунікації та виокремлено методи їх дослідження: *перцептивно-аналітичний* (представлений соціальною перцепцією, аналітичними здібностями та вмінням опрацьовувати інформацію, що надходить під час комунікативної взаємодії); *когнітивно-змістовий* (визначений пізнанням логіки комунікативної поведінки, передбачень її наслідків, розумінням невербальних сигналів, емоційної та вербальної експресії); *операційний* (відображений у вмінні слухати, здатності розуміти інших, майстерності впливати на співрозмовників, прагненні підтримувати інших та мистецтві помірковано реагувати на провокаційну поведінку).

Розроблено структурно-змістову модель емоційного регулювання комунікації, в якій передбачено вивчення наступних трьох конструктів: *динамічно-модального* (представленого соціально-емоційною активністю, ініціативністю, емоційним спрямуванням на комунікацію та домінуванням позитивних емоцій у міжособистісній взаємодії); *афективно-регулятивного* (який зводиться до саморегуляції, вміння управляти емоціями, їх адекватності, гнучкості, виразності);

психастенічного (з'ясування рівня тривожності, емпатійності та сором'язливості у спілкуванні).

Розроблено експериментальну модель вольового регулювання комунікативної поведінки, в якій передбачено вивчення трьох головних конструктів комунікації: *мотиваційно-вольового* (аналіз мотивації досягнення, соціального престижу і прагнення до суперництва); *організаційно-вольового* (з'ясування вмінь організовувати спілкування, здатності до самоорганізації комунікативної поведінки, наполегливості у комунікативній діяльності та самостійності поглядів); *соціально-відповідальнісного* (здатність до соціальної відповідальності, самоконтролю у спілкуванні та впевненості у своїй комунікативній компетентності).

Дослідження інтелектуального регулювання комунікації у підлітків із порушенням інтелекту базується на використанні релевантних методик дослідження інтелектуального, емоційного та вольового аспектів, що забезпечують оцінку розвитку механізмів регулювання комунікації. Оскільки, компоненти інтелектуального регулювання комунікації взаємопов'язані, дослідження окремого компоненту неминуче переплітається з іншими, у різній мірі. Дослідження цих конструктів передбачало виокремлення п'яти рівнів та стандартизацію їх оцінок за шкалою стенів (standart ten). Отримані результати піддавалися кількісній, якісній та статистичній інтерпретації, враховувався стан та розвиток психічних функцій, дій та операцій, регулятивних довільних форм діяльності, мотивації підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку.

Дослідження психологічного регулювання комунікацією проводилося з урахуванням у підлітків із ППР наявних комунікативних вмінь та навиків, соціально-культурного досвіду спілкування, соціального типу особистості та її потенціалу, чинників комунікативного розвитку, готовності працювати над собою.

Таким чином, ми припускаємо, що структура інтелектуального регулювання комунікації є внутрішнім механізмом особистості, сформованість якої забезпечує вміння будувати комунікацію з урахуванням зовнішніх та внутрішніх аспектів комунікативної ситуації.

Наявність потенційних можливостей підлітків із ППР до психологічного регулювання комунікацією і об'єктивні труднощі, які виникають у них під час спілкування, підводять до висновку про необхідність розроблення комплексу спеціальних методик спрямованих на діагностику та формування здатності таких учнів усвідомлено продукувати та опрацьовувати отриману інформацію у межах міжособистісної взаємодії та забезпечувати структурну організацію процесу спілкування.

Матеріали третього розділу висвітлено у публікаціях автора: «Psychological Structure of Communication: Scientific and Methodological Aspect»; «Методологічна схема психологічного аналізу комунікативної ситуації»; «Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій»; «Психологічний аналіз особливостей емоційного регулювання комунікації у дітей із порушеннями інтелекту і нормотиповим розвитком»; «Проблеми методології дослідження інтелектуального регулювання комунікації»; «Психологічний аналіз комунікативних реакцій як складових комунікативної поведінки»; «Психологічний аналіз комунікативного акту та його логічно-змістової структури»; «Методика організації роботи практичного психолога».

РОЗДІЛ 4.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОГО РЕГУЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ І ТИПОВИМ РОЗВИТКОМ

4.1. Рівнево-змістові показники сформованості комунікативних властивостей особистості

Дослідження за методикою констатувального етапу було проведено на основі експериментальної вибірки школярів, котрі навчались у закладах загальної середньої освіти та спеціальних закладах загальної середньої освіти для дітей, які потребують корекції розумового/фізичного розвитку (див. додаток Т). Експериментом було охоплено 110 учнів із нормотиповим розвитком та 110 із порушеннями інтелекту. До категорії підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку було залучено осіб експериментального супроводу, які згідно Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-10) мають порушення інтелектуального розвитку легкого ступеню (F70) різного генезу.

Першим етапом роботи стало з'ясування рівнево-змістових показників сформованості комунікабельності як базового підґрунтя забезпечення комунікативної взаємодії. Апробація експериментальної програми передбачала здійснення диференційного аналізу рівнів комунікабельності за експрес-шкалою (див. додаток А). За її допомогою було проведено експертне оцінювання дітей із порушеннями інтелекту і нормотиповим інтелектуальним розвитком.

Порівняння результатів виконання завдань підлітками із ПІР і НР дало змогу отримати такі результати (див. таблицю 4.1.1).

Таблиця 4.1.1

Оцінка рівнів комунікабельності у підлітків із порушеннями інтелекту (ПІР) і типовим інтелектуальним розвитком (НР) (дані подано у %)

№ з/п	Рівні комунікабельності	К-ть балів	Підлітки з НР (n=110)	К-ть	Підлітки з ПІР (n=110)	К-ть
1	Високий рівень комунікабельності	9-10	11,82%	13	0,00%	0
2	Вищий за середній рівень комунікабельності	7-8	27,27%	30	12,73%	14
3	Середній рівень комунікабельності	4-6	41,82%	46	35,46%	39

4	Нижчий за середній рівень комунікабельності	2-3	13,64%	15	34,55%	38
5	Низький рівень комунікабельності	0-1	5,45%	6	17,27%	19

Як бачимо з таблиці, у дітей підліткового віку обох категорій спостерігаються деякі відмінності у сформованості комунікативних якостей.

Аналіз даних експертного оцінювання дітей із порушеннями інтелекту засвідчує про перевагу середнього (35,46%) та нижчого за середній рівнів комунікабельності (34,55%). У них констатовано позитивну спрямованість на спілкування, часткову сформованість навиків слухання та розуміння, збережену здатність до діалогічного мовлення. Водночас, проявляються проблеми комунікації, пов'язані із низьким рівнем комунікативної активності, ініціативності та емпатійності у взаємостосунках. Діти не мають чітко окресленої власної комунікативної позиції, не володіють навиками монологічного мовлення, не вміють впливати на співрозмовників засобами мовленнєвої комунікації і часто вдаються до конфліктних форм взаємодії.

Багато серед підлітків із ППР тих, у кого констатовано низький рівень комунікабельності (17,27%). У комунікативній взаємодії вони безініціативні, неемпатійні, пасивні, замкнуті, мають труднощі в осмисленні зверненого мовлення, не володіють навиками діалогічного та монологічного мовлення, неспроможні впливати на співрозмовників, своєю поведінкою часто провокують конфлікти.

За результатами емпіричних досліджень школярів із НР з'ясовано, що серед них найбільше тих, котрі мають середній (41,82%) і вищий за середній (21,82%) рівні комунікабельності. Це вказує на достатній рівень сформованості їхніх комунікативних навичок, а саме: вони спрямовані на спілкування, є комунікативно активними, ініціативними, достатньо добре розуміють звернене мовлення, мають сформовані діалогічні навички спілкування, чітко і зрозуміло подають інформацію. Такі школярі мають свої погляди на різні події і не побоюються висловлювати їх під час комунікативної взаємодії. Водночас, їхні ораторські здібності не є досконалыми. Зокрема, недостатньо сформованим є монологічне мовлення, не завжди довершені методи впливу на інших, іноді бувають випадки конфліктної взаємодії, що потребує посиленої уваги з боку психолога.

Розподіл за рівнями комунікабельності можна простежити за діаграмою 4.1.1

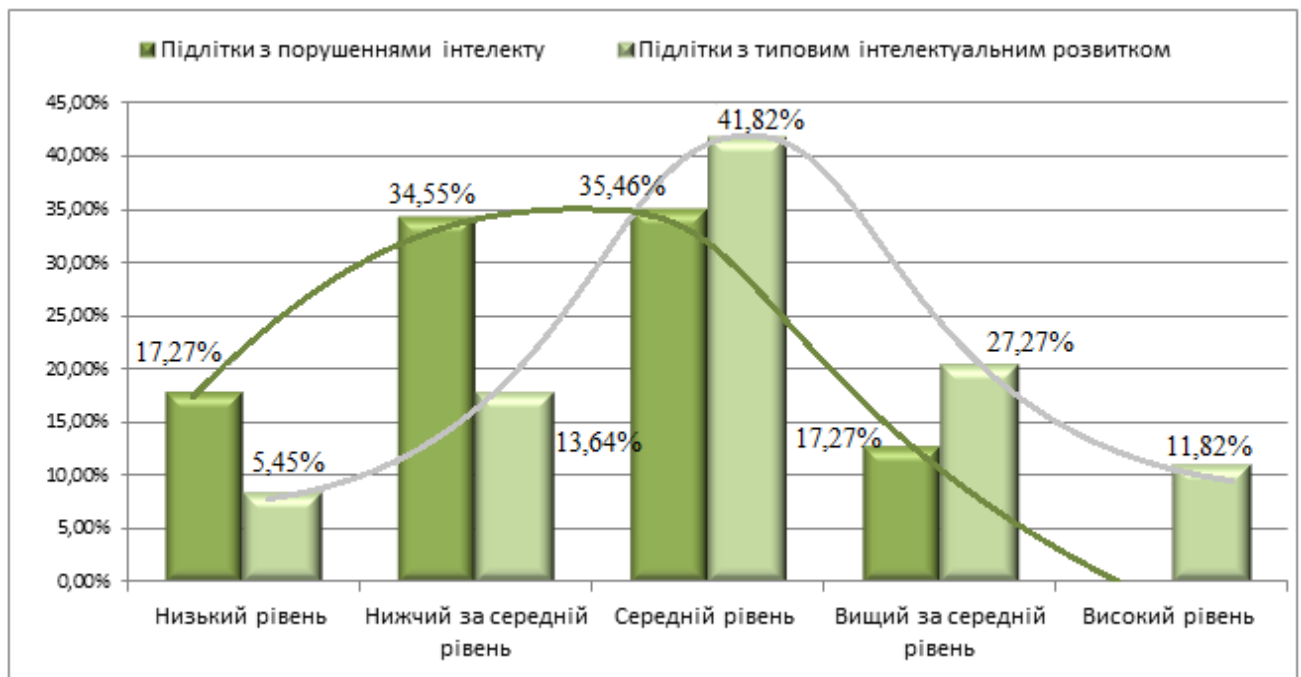


Рис. 4.1.1 Графічне зображення диференційних відмінностей комунікабельності у підлітків із ППР і НР(дані подано у %)

Як показує діаграма, графічне зображення диференційних відмінностей комунікабельності у дітей із ППР і НР має відмінності. У школярів із нормотиповим розвитком графік функції є рівномірно розподіленим і відповідає нормальному статистичному розподілу. За даними теорії імовірності можливість потрапляння випадково взятої варіанти до інтервалу $(\mu - \sigma; \mu + \sigma)$, де μ – генеральне середнє) становить 68,3 %, а до інтервалу $(\mu - 2\sigma; \mu + 2\sigma)$ – 95,4 % [101].

Традиційно, у декартовій системі координат графік функції $f(x) = ax^2 + bx + c$ будують за алгоритмом через п'ять основних точок. У межах нашого дослідження ними виступають значення рівнів комунікабельності: високого, вищого за середній, середнього, нижчого за середній та низького, що відображено у діаграмі. Графік рівномірного розподілу – це парабола квадратичної функції зі значеннями $x = a$ і $x = b$. Вона є симетричною відносно вертикальної прямої $x = \mu$ і має куполоподібну форму [101].

Втім, як бачимо з діаграми, у симетричності параболи, яка відтворює графік функції комунікабельності в учнів із нормотиповим інтелектуальним розвитком і порушеннями інтелекту спостерігаються відмінності. У першій категорії школярів графік має правобічну симетрію із вершиною параболи у точці $x=7,2$; $y=41,82$, у той

час як в учнів із порушеннями інтелекту графік має лівобічний частотний розподіл і фокус його симетрії відхиляється у бік низьких значень функції: $x=4,7$; $y=35,4$. Якщо загальна кількість представлених на осі x значень відображена сукупністю від 0 до 10 (за шкалою стенів), то вісь симетрії має проходити через точку $x = 4,7$.

Більш детально здійснити статистичний аналіз допоможуть характеристики розподілу випадкової величини, якими виступають середнє арифметичне (середній показник усіх елементів вибірки), медіана (середнє значення, яке ділить вибірку навпіл, відокремлюючи більшу і меншу половину) та мода (значення, які найчастіше зустрічаються у вибірковій сукупності).

Середнє значення (\bar{X}) обчислюють за формулою 4.1 [98]:

$$\bar{X} = \frac{x_1+x_2+\dots+x_n}{n} \quad [4.1] \text{ де,}$$

\bar{X} – середнє значення;

x_1, x_2, \dots, x_n – значення вибірки;

n – кількість досліджуваних.

За результатами дослідження воно становить у дітей із нормотиповим інтелектуальним розвитком 7,1636, у школярів із порушеннями інтелекту – 4,7272, що вказує на переважання в останніх нижчих за середній та середніх рівнів сформованості комунікативної функції.

Медіана (Me), яка є середнім на числовій прямій значенням у вибірковій сукупності, демонструє показник, відносно якого констатується підвищення або зниження функції. У межах обчислення комунікабельності вона показує, які значення мають вищий за середній показник, а які – нижчий. Якщо кількість значень n у групі парна, то медіана обчислюється через визначення середнього арифметичного між двома середніми значеннями. Серед дітей із нормотиповим інтелектуальним розвитком ($n=110$), значення медіани – це показник 55-го досліджуваного. Він становить 7 стенів і засвідчує вищий за середній рівень комунікабельності. У школярів із порушеннями інтелекту – показник 55-го досліджуваного, який становить 5 стенів і вказує на наявність середнього рівня.

Не менш важливим показником є мода (Mo), яка вказує на значення випадкової величини, яке трапляється найчастіше у вибірковій сукупності. Це таке

значення x , в якому функція набуває максимальної позначки й утворює вершину графіка (див. рис. 4.1.1). У підлітків із нормотиповим розвитком мода стосується значення 8, яке характеризує вищий за середній рівень комунікабельності, в учнів із порушеннями інтелекту найбільш часто відображаються значення 4; 6; 1, які вказують на низький, нижчий за середній та середній рівні.

Маючи дані середнього значення, моди та медіани можна більш аргументовано обчислити коефіцієнт асиметрії статистичної сукупності та ексцес, які відображують загальне розташування значень відносно середнього показника. У математичній статистиці коефіцієнт асиметрії обчислюють за формулою коефіцієнту асиметрії Фішера 4.2 [с. 74]:

$$As = \frac{w_1(x_1 - \bar{X})^3 + w_2(x_2 - \bar{X})^3 + \dots + w_m(x_m - \bar{X})^3}{\sigma^3} [4.2], \text{ де}$$

As – коефіцієнт асиметрії;

w – відносна частота;

x_1, x_2, x_3, \dots – варіанти значень;

\bar{X} – середнє значення вибірки;

σ – стандартне відхилення сукупності.

У дітей із типовим розвитком $As = 1,6121$, тобто $As \approx 0$. У них коефіцієнт асиметрії зміщений вправо у бік високих значень і мало відрізняється від нуля, що вказує на симетричний частотний розподіл сукупності. Медіана сукупності й середнє значення приблизно дорівнюють один одному, як і кількості показників, розташованих ліворуч та праворуч середнього значення.

Натомість, у дітей із порушеннями інтелекту $As = -2,312$, що говорить про лівобічне зміщення у бік низьких значень.

Обчислення ексцесу вказує на стрімкість підвищення кривої розподілу порівняно з нормальною кривою (див. формулу 4.3):

$$E = \frac{w_1(x_1 - \bar{X})^4 + w_2(x_2 - \bar{X})^4 + \dots + w_m(x_m - \bar{X})^4}{\sigma^4} - 3 [4.3], \text{ де}$$

E – ексцес;

w – відносна частота;

x_1, x_2, x_3, \dots – варіанти значень;

\bar{X} – середнє значення вибірки;

σ – стандартне відхилення сукупності.

Значення ексцесу в дітей із порушеннями інтелекту становить $-1,2298$, у дітей із типовим розвитком $0,2596$. Диференційний аналіз цих числових характеристик розподілу ймовірностей випадкової величини вказує на те, серед школярів із порушеннями інтелекту графік має більш полого вершину щодо математичного сподівання, ніж крива нормального розподілу. У дітей із нормотиповим розвитком ексцес наближається до 0 ($E = 0,2596$), але має вищу та «гострішу» вершину. Це засвідчує наявність акценту на певних значеннях, зокрема, характерна гостровершинність у діапазоні середніх значень. У підлітків із порушеннями інтелекту такого чіткого розподілу не зустрічається, оскільки їх числові коефіцієнти розподілені більш широко: між низькими, нижчими за середні та середніми значеннями.

Поряд із показниками асиметрії та ексцесу важливим статистичним значенням виступає *нормальний розподіл або розподіл Гауса* (σ).

Нормальний розподіл результатів психологічного дослідження описує ймовірний розподіл щільності отриманих оцінок за кожним значенням. Дослідники J. Kemp, M.W. Toews пропонують такий графік нормального розподілу (див. рис. 4.2). Зазвичай, у значення від -1σ до 1σ потрапляє $68,2-68,3\%$ значень, що охоплює середні показники за вибіркою. Це основний контингент досліджуваних. У значення від -2σ до -1σ – нижчі за середні, від -3σ до -2σ – низькі, від 1σ до 2σ – вищі за середні, від 2σ до 3σ – високі показники.

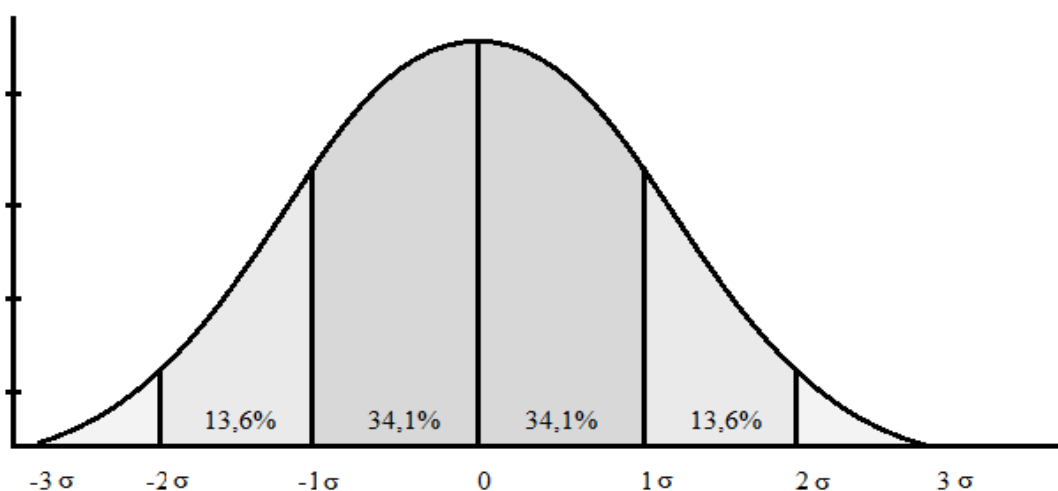


Рис. 4.2. Статистичні дані нормального розподілу за схематичними зображеннями M.W. Toews, J. Kemp

Графік взято: [579].

Стандартне відхилення є одним із показників розсіювання значень комунікабельності відносно її математичного сподівання, тобто центру розподілу, яке на нашому графіку становить 5,5. Стандартне відхилення від нормального розподілу значень у вибірці дітей із порушеннями інтелекту вказує на значення 2,4904, а в дітей із типовим розвитком – на показник 1,2136 (див. рис. 4.1). Це вказує на більшу похибку щодо розподілу густини (щільності) значень серед дітей із порушеннями інтелекту.

Не менш важливим для статистичного аналізу є обчислення дисперсії. У *функції дисперсії* передбачається, що аргументи є вибіркою з генеральної сукупності, які відображають міру розсіювання значень випадкової величини відносно середнього значення розподілу. Функція дисперсії обчислюється за такою формулою:

$$D = \frac{\sum(x-\bar{x})^2}{(n-1)} \text{ [4.5]}, \text{ де } \bar{x} \text{ – вибіркове середнє значення, а } n \text{ – розмір вибірки.}$$

Дисперсія дозволяє виміряти наскільки далеко отримані значення розсіюються (dispersion (англ.) – розсівання) від їх середнього показника. Значення дисперсії щодо графіку розподілу вибірових даних дітей із порушеннями інтелекту становить 6,2020, що вказує на більш широкий розподіл показників порівняно із даними дисперсії дітей із нормотиповим розвитком ($D=1,4727$).

Отже, аналіз рівнево-змістових показників сформованості комунікативних властивостей особистості дав змогу зробити такі висновки:

Диференційними ознаками комунікабельності як сукупності стійких властивостей особистості, необхідних для успішної регуляції комунікації, стали типові для дітей із ППР і НР навики. Відносно збереженими в обох категорій досліджуваних є спрямованість на спілкування, бажання та вміння слухати, діалогічне мовлення. Водночас, в учнів із порушеннями інтелекту багато комунікативних здібностей потребують формування, серед них: комунікативна активність, монологічне мовлення, вміння впливати на людей, здатність відстоювати власну позицію у спілкуванні. В обох категорій досліджуваних наявна частка

школярів зі схильністю до конфліктного спілкування. Сформованість цих навичок зумовлює розподіл за рівнями комунікабельності. Зокрема, більшість дітей із порушеннями інтелекту демонструють нижчий за середній та низький рівні комунікабельності, а значна частина школярів із типовим інтелектуальним розвитком належать до середнього та вищого за середній рівнів.

Щодо психометричних характеристик, то тут також характерні суттєві розбіжності, зокрема: у школярів із типовим розвитком графік функції є рівномірно розподіленим і відповідає нормальному статистичному розподілу; у той час як у вибірці учнів із порушеннями інтелекту він має лівобічний частотний розподіл і фокус його симетрії відхиляється у бік низьких значень функції.

Характеристики розподілу випадкових величин, якими виступають середнє арифметичне (\bar{x}), медіана (Me) та мода (Mo) у дітей із порушеннями інтелекту мають нижчі значення, що збільшує коефіцієнт асиметрії (As) статистичної сукупності. Якщо у вибірці дітей із нормотиповим розвитком цей коефіцієнт наближається до нуля (≈ 0), то у вибірковій сукупності дітей із особливими освітніми потребами він зміщений вліво. Значення ексцесу (E) в дітей із порушеннями інтелекту вказує на більш полого вершинуз розширенням графіку в діапазоні нижчих за середні та середніх значень, в той час як у дітей із нормотиповим розвитком він має властивість гостровершинності і наближається до нормального математичного сподівання.

Більш високими у вибірці дітей із порушеннями інтелекту є стандартне відхилення (σ) та дисперсія (D). Все це вказує на відхилення від нормального розподілу показників комунікабельності за даними дослідження вибіркової сукупності.

4.2. Диференційні відмінності інтелектуального регулювання комунікації в учнів підліткового віку з порушеннями інтелекту і типовим розвитком

Індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності обумовлює застосування системи стратегій, тактичних прийомів, засобів, навичок відповідно до індивідуальних можливостей, здібностей та переваг особистості. Відносно

комунікації він потребує здатності сприймати, пізнавати, аналізувати й опрацьовувати інформацію під час комунікативної взаємодії, що в умовах нашого дослідження визначено як компетентності інтелектуального регулювання процесу комунікації.

Констатувальне дослідження інтелектуального регулювання комунікації в учнів підліткового віку стосувалося вивчення трьох основних конструктів, обґрунтованих у програмі дослідження та розподілених відносно трьох його етапів:

- 1) перцептивно-аналітичного, представленого соціальною перцепцією та аналітичними здібностями, необхідними для опрацювання комунікативної ситуації;
- 2) когнітивно-змістового, який дає змогу дослідити процеси пізнання підлітками комунікативної поведінки співрозмовників;
- 3) операційного, який визначає рівень сформованості комунікативних вмінь та навичок школярів, необхідних для впливу на опонентів.

Перший етап експериментального дослідження передбачає вивчення **перцептивно-аналітичних здібностей**, необхідних на початковому етапі комунікативної взаємодії. Для експерименту використовували дослід, який полягає в аналізуванні та словесному описі зображень комунікативних ситуацій (див. додаток Б). Діти їх аналізували і словесно описували за допомогою навідних запитань.

Запитання 1-2 стосувались перцепції зовнішніх ознак;

Запитання 3-4 досліджували перцепцію особистісних рис і намірів;

Запитання 5-6 вивчали здатність до комунікативного аналізу. Результати дослідження подано у таблиці 4.2.1.

Таблиця 4.2.1

Контент-аналіз змісту типових відповідей підлітків із НР та ПР

Запитання	Типові відповіді підлітків із НР	Типові відповіді підлітків із ПР
Зображення №1. Комунікативна взаємодія дітей у дворі Зміст: ситуативне спілкування дітей у дворі свого будинку		
1. Який настрій у дітей: радісний чи похмурий? Чому?	–Радісний – у них посмішки на обличчі.	–Радісний. –Чому? –Бо вони радіють.

продовження таблиці 4.2.1:

Запитання	Типові відповіді підлітків із НР	Типові відповіді підлітків із ППР
3. На твою думку, хто з двох дівчаток, які розмовляють між собою, є більш відкритим у спілкуванні і чому?	–Та, яка жестами розмовляє. Вона хоче донести найважливіше. –Дівчинка, у якої відкриті долоні. Вона більш емоційна.	–Та, яка збоку. – Чому? (вагається під час відповіді).
4. Хто з дітей є сором'язливим і виявляє внутрішнє бажання відмежуватися від інших?	– Той хлопчик, у якого руки в кишенях. – Хто використовує закриті жести.	– Ті, які соромляться.
5. На кого чекає покарання вдома?	–На тих, хто розгромив вікно. –Футболісти м'ячем розбили шибку.	–На хлопчика, який не слухається.
6. Хлопчик із синім рюкзаком не живе у цьому дворі. Як ти думаєш, чи далеко йому до свого дому?	–Ні, якщо він грається з ними, значить йому недалеко додому. –Так, у його кишені автобусний квиток – йому потрібно їхати.	– Він живе в цьому дворі.
Зображення №2. Учні спілкуються біля школи		
Зміст: ситуативне спілкування учнів біля школи		
1. Покажи на картинці, у кого зі школярів видався поганий день. Чому?	–У тих, хто не посміхається.	– У тих, хто сумний.
2. Скільки з них відвідує художній гурток?	–Порахувати тих, в кого в руках художнє приладдя.	– Три (3) дитини (вгадує). – Чому? – Бо вони люблять малювати.
3. Хто з дітей неорганізований і незібраний?	–Хто запізнюється, у кого неохайні речі – вони свідчать, що все робилось поспіхом.	– Хто ще не зібрався.
4. Хто з хлопчиків виграв у футбольному матчі?	–Хлопці з м'ячами, які посміхаються. –Футболісти, які задоволені собою.	– Ті, хто в червоних формах. – Чому? – Бо так.
5. Вчитель малювання попросив дітей намалювати той календарний місяць, який зараз надворі. Який місяць року зобразатимуть діти?	–Є дерева з жовтими листями, значить це осінь. Птахи відлітають – значить це рання осінь. Вересень. –Це не літо, тому що діти ходять до школи. І не зима – снігу немає. Є кілька дерев з жовтим листям. Отже, це осінь. <i>Місяць?</i> Не листопад точно. Можливо, вересень чи жовтень.	– Літо (відгадує), ... осінь. – Чому? – Ну, так.
6. Скільки учнів обідатиме вдома, а не в школі?	–Діти, які йдуть зі школи. треба порахувати їх.	– Троє. – Чому? – Тому що вони хочуть їсти.

продовження таблиці 4.2.1:

Запитання	Типові відповіді підлітків із НР	Типові відповіді підлітків із ППР
Зображення №3 Комунікація у родинному колі		
Зміст: спілкування дітей у колі своєї родини		
1. Чи дружні у цій родині діти?	–Так, вони граються разом, а не кожний окремо.	–Дружні – вони всі дружать.
2. Чи є у цій родині домашні тварини і які?	–Швидше є, бачу миску для собаки.	–Є. –Чому? –Бо вони люблять тварин.
3. Кожний із дітей відвідує одну секцію (гурток). Які три секції відвідують діти?	–В кімнаті є гітара, мольберт і боксерські рукавички. Отже, музичну, художню та секцію боксу.	–Музику і танці. –Малювання.
4. Охарактеризуй риси характеру дітей, яких ти бачиш на картинці	–Веселі, життєрадісні та доброзичливі. –Дружні, активні, завзяті.	–Вони хороші.
5. Скільки, на разі, у домі всіх членів родини?	–7– видно з фотографії.	–Багато.
6. Мама пораяється на кухні і готує обід, а всі інші члени родини на роботі. Як ти думаєш, хто зараз на роботі?	–Тато і дідусь – вони є на фотографії, але їх немає удома.	–Мама працює. –Чому? –Бо вона завжди працює.
Зображення №4. Спілкування друзів		
Зміст: міжособистісне спілкування трьох друзів		
1. Чи подобається дівчаткам читати?	–Вони зараз не читають, вони в комп'ютері сидять –Судячи з того, скільки книг у них вдома, напевно, так.	–Подобається. –Чому? –Тому що вони люблять читати.
2. Що може розповісти одяг дітей про їхні уподобання та характер?	–Перша зубрила, вона в окулярах. –Друга стервозна, комуникабельна, бо рижі всі такі. –Третя стримана, думаю, що має проблеми.	–Одяг не говорить.
3. На твою думку, хто з цих дітей лідер?	–Та, що посередині. Всі прислухаються до неї.	–Та, яка рижа. –Чому? –Ні, та, яка збоку.
4. Хто з них боязливий і тривожний?	–На візку, бо дивиться у підлогу... І ховає очі...	–Вона старша від них.
5. Скільки років дівчинці, яка сидить посередині, якщо відомо, що всі діти навчаються у паралельних класах?	–12-13 років. У її подружки в руках підручники для 6 класу. Отже, вони всі навчаються у 6 класі. А дітям у 6-му класі по 12-13 років, як нам.	–Може їй 10 років. Вона ще мала.
6. На якій мові ведеться викладання у тій школі, де навчаються діти?	–На французькій – у них книги на французькій.	–На українській.

Зображення №5. Конфліктна комунікація: школяр і розбишаки		
Зміст: хлопчика ображають старші хулігани, а інші діти стоять збоку і глузують.		
1. Опиши стан і зовнішні ознаки підлітка, котрого ображають	–Наляканий, тривожний, знає, що ніхто не прийде на допомогу. Йому соромно, тому що всі з нього глузують. Візуально –перелякані очі, сутулість.	–Він боїться. Йому боляче.
2. На твою думку хлопчик, котрого ображають, молодший чи старший за хуліганів?	–Молодший, тому що завжди молодших ображають.	–Молодший, він менший.
3. Назви три якості характеру бешкетників, котрі його ображають. Поясни свою відповідь	–Тупі, агресивні, дикі. –Чому? –Люди, які когось ображають, іншого опису не заслуговують.	–Погані, злі, нехороші. –Чому? –Бо вони б'ються.
4. Назви три якості особистості хлопчика та обґрунтуй	–Плакса, не може за себе постояти, нитик. Якщо сильний характер – не дозволить із собою це зробити.	–Боїться, плаче, тому що його ображають.
5. Як ти думаєш, підліток ішов до школи чи зі школи?	–Зі школи. –Чому? –На шкільному годиннику 3 год. дня – уроки вже закінчились.	–До школи. –Чому? –Бо він там вчиться
6. Чи є у хлопчика справжні друзі?	–Немає, тому що на нього всі пальцями показують, і ніхто не допомагає.	–Є. –Де вони зараз? Вдома.

За результатами дослідження з'ясовано, що підлітки з порушеннями інтелекту:

- вдаються до перерахування того, що бачать на картинці;
- відповіді представляють простими непоширеними реченнями;
- мають труднощі у змістовому та формальному утворенні речень;
- демонструють структурну неоформленість розповіді;
- вживають ситуативні обґрунтування, які опираються на зовнішні аспекти побаченого;
- не здійснюють співвіднесення за контекстом ситуації;
- не враховують непрямі ознаки комунікативної ситуації (міміку, жести, візуальні підказки);
- самостійно не розгортають розповідь, а формують її лише за допомогою відповідей на навідні запитання;

- не показують у мовленні чітке розуміння часових зв'язків дієслів, мають труднощі в узгодженні (приклад: «діти грають футбол і ловили м'яч»)
- здійснюють багато повторів висловленого.

Натомість, у дітей із типовим розвитком спостерігається прагнення відшукати причиново-наслідкові зв'язки та зв'язати події на картинці єдиним сюжетом.

Оцінювання результатів виконання завдань здійснюється на основі такого розподілу балів: 1 бал – дитина правильно відповіла й аргументувала свою відповідь; 0,5 балів – інтуїтивно відповідь правильна, але немає чіткої логічно обґрунтованої аргументації; 0 балів – відповідь неправильна.

Дані за результатами обстеження розподілились наступним чином (див. таблицю 4.2.2)

Таблиця 4.2.2

**Дослідження перцептивно-аналітичного конструкту комунікації
(дані представлено у %)**

Рівні інтелектуального регулювання комунікації	Перцепція зовнішніх ознак		Перцепція особистісних рис і намірів		Комунікативний аналіз	
	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР
Високий	12,73%	0,00%	7,27%	0,00%	3,64%	0,00%
Вищий за середній	27,27%	5,45%	16,36%	0,00%	9,09%	0,00%
Середній	47,27%	32,73%	61,83%	21,82%	49,09%	20,00%
Нижчий за середній	12,73%	34,55%	9,09%	45,45%	25,45%	47,27%
Низький	0,0%	27,27%	5,45%	32,73%	12,73%	32,73%
Центрострімкі тенденції (1/2С+ВС+В)	63,79%	21,82%	54,55%	10,91%	37,28%	10,00%
Центробіжні тенденції (1/2С+НС+Н)	36,21%	78,18%	45,45%	89,09%	62,72%	90,00%

де, ППР – порушення інтелектуального розвитку, НР – нормотиповий розвиток;

В – високий рівень, ВС– вищий за середній рівень, С– середній рівень, НС– нижчий за середній рівень, Н– низький рівень.

За емпіричними даними у підлітків із порушеннями інтелекту (ППР) і типовим інтелектуальним розвитком (НР) спостерігаються диференційні відмінності.

З'ясовано, що досліджувані з ППР виявляють тенденції до більш низьких рівнів сформованості перцептивно-аналітичних здібностей, зокрема, показники перцепції зовнішніх ознак отримали найбільший розподіл за низьким (27,27%), нижчим за середній (34,55%) та середнім (32,73%) рівнями. Це вказує на те, що учніне завжди є

спостережливими у спілкуванні, звертають увагу лише на видимі деталі, і менше зосереджуються на прихованих, виявляють ситуативне прагнення спостерігати за комунікативною поведінкою інших, але рідко аналізують їх експресію, міміку та жести.

За показником «перцепція особистісних рис і намірів» характерні низький (32,73%), нижчий за середній (45,45%) та середній (21,82%) рівні. Це свідчить про їхню нездатність аналізувати емоційний стан співрозмовників, невміння за вербальною та невербальною поведінкою аналізувати їхні дійсні наміри та мотиваційні тенденції.

Найбільші труднощі діти з ППР виявляють у сфері комунікативного аналізу, оскільки показники за цим критерієм найнижчі: 32,73% з них мають низький, 47,27% – нижчий за середній та 20,00% – середній рівні. Для них властиваситуативназдатність аналізувати комунікативну поведінку співрозмовника, що зумовлено складністю виокремлення непрямих характеристик об'єкта та невмінням співвіднести їх із демонстрованою поведінкою. Школярам важко усвідомлювати зміст ситуації, визначати деталі об'єкту, використовувати запитання як допомогу у розв'язанні експериментальних завдань.

Характерно те, що високий рівень розвитку перцептивно-аналітичних здібностей не виявлено у жодного учня. А вищий за середній рівень спостерігається лише за критерієм «перцепція зовнішніх ознак» всього у 5,6% школярів.

Натомість діти з НР проявляють тенденції до переважання середніх і вищих за середні рівнів розвитку перцептивно-аналітичних здібностей. Зокрема, 47,27% підлітків мають середні і 27,27% – вищі за середні рівні за шкалою «перцепція зовнішніх ознак», 61,83% підлітків середні і 16,36% вищі за середні рівні за шкалою «перцепція особистісних рис і намірів». Це є свідченням сформованої спостережливості та зацікавленості деталізацією комунікативної поведінки, прагненням звертати увагу на особливості поведінки та експресію співрозмовника. Втім, ці поведінкові характеристики мають частий, але не постійний характер, зокрема, учні більше уловлюють видимі деталі, і менше концентруються на прихованих.

Поряд з цим, 49,09% і 9,09% підлітків проявляють середні і вищі за середні рівні за шкалою «комунікативний аналіз». Це говорить про їхню здатність аналізувати комунікативну поведінку співрозмовників, виділяючи у ній головне і другорядне, пряме і приховане, експресивне і раціональне. Вони спроможні порівнювати, зіставляти, розмірковувати, обґрунтовано відповідати на запитання. Водночас, їхній комунікативний аналіз часто буває неповним: не завжди враховуються візуальні аспекти комунікації, такі як міміка, жести, інтонація, не аналізуються попередні результати, які необхідні для співвіднесення і порівняння.

Особливі відмінності можна простежити за результатами обчислення центрострімких та центробіжних тенденцій за тестом.

Центрострімкі тенденції є статистичними показниками, які визначають кількість дітей із оцінками вищими від медіани (середнього значення, що відокремлює більшу половину і меншу половину вибірки). Їх можна обчислити за формулою: $1/2C+BC+B$, де C – середній рівень, BC – вищий за середній рівень, B – високий рівень.

У дітей із ППР і НР центрострімкі тенденції суттєво відрізняються. За шкалою «перцепція зовнішніх ознак» вони становлять 21,82% у підлітків із ПП і 63,79% в тих, хто має НР. Подібна ситуація спостерігається за шкалами «перцепція особистісних рис» (відповідно 10,91% і 54,55% підлітків) та «комунікативний аналіз» (10,00% і 37,28% дітей).

І, навпаки, центробіжні тенденції характеризують кількість школярів із оцінками, нижчими від медіани. Вони обчислюються за формулою: $1/2C+HC+N$, де C – середній рівень, HC – нижчий за середній рівень, N – низький рівень. Серед дітей із ППР тих, хто має центробіжні тенденції, на рівень більше. Зокрема, за шкалою «перцепція зовнішніх ознак» це 78,18% підлітків. Тоді як дітей із НР всього 36,21%. За шкалою «перцепція особистісних рис» 89,09% підлітків із ППР і 45,45% з НР, за шкалою «комунікативний аналіз» – відповідно 90,00% і 62,72% школярів.

Водночас, результати емпіричного дослідження вказують на те, що в обох категоріях підлітків є схожі тенденції. Вони стосуються розподілу за рівнями складності запропонованих в експерименті конструктів. Так, найменш складною для

обох категорій досліджуваних виявилась шкала «перцепція зовнішніх ознак», середній рівень труднощів спостерігається за шкалою «перцепція особистісних рис і намірів» і найважчими виявились завдання, що стосуються шкали «комунікативний аналіз». Це зумовлено тим, що перцепція зовнішніх ознак актуалізує здатність сприймати зовнішньо представлені особливості, які не потребують логічного аналізу та опрацювання, а лише вимагають констатування наочно сприйнятих рис. Складніше з особистісною перцепцією та комунікативним аналізом, які потребують внутрішнього опрацювання особистісних комунікативних здібностей та комунікативної поведінки, а ті є прихованими від безпосереднього споглядання. Таку ситуацію можна простежити за діаграмою 4.2.1.

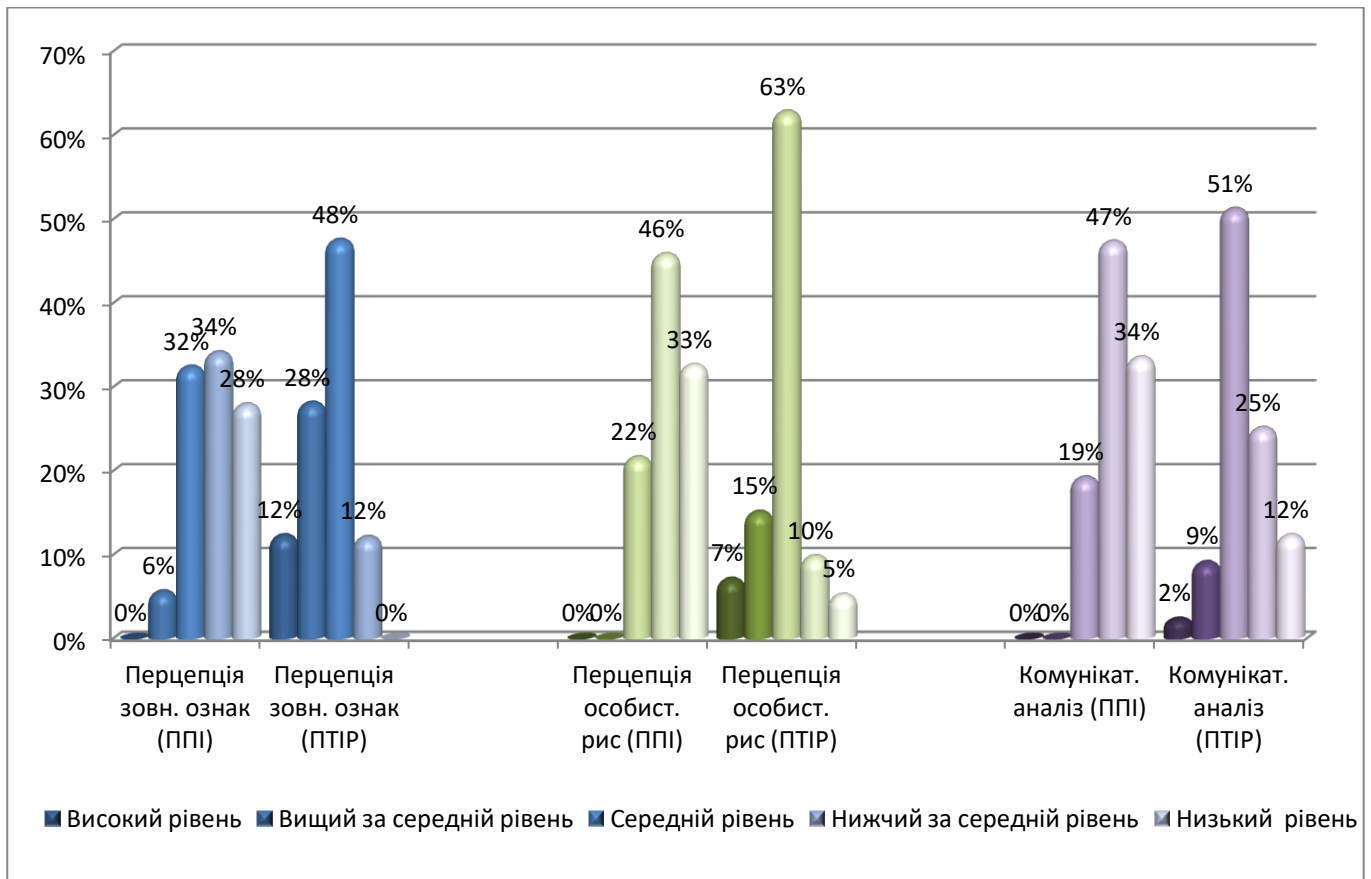


Рис. 4.2.1. Розподіл перцептивно-аналітичного конструкту комунікації за рівнями (дані представлено у %)

Як бачимо, графік розподілу оцінок за перцептивно-аналітичним конструктом комунікації у дітей із НР є рівномірним, втім як уявна парабола із зображенням оцінок школярів із ПП має явний нахил у лівий бік, де знаходяться більш низькі рівні.

Не менш важливими для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку є дані щодо кореляційного аналізу перцептивно-аналітичного конструкту та рівня комунікабельності.

Для цього нами було виконано статистичне порівняння результатів тестів емпіричного дослідження перцептивно-аналітичних здібностей (див. таблицю 4.2.2) з оцінками комунікабельності (див. таблицю 4.1.1). За тестом К.Пірсона обчислено кореляційний взаємозв'язок, який дав змогу з'ясувати статистичне відношення між двома якістьми, які впливають на перебіг комунікації і перебувають у лінійній залежності між собою. Окрім того, визначені за результатами статистичного опрацювання результатів коефіцієнти лінійної множинної регресії дали змогу з'ясувати показники перцептивно-аналітичних здібностей особистості, що демонструють статистично надійну вірогідність їх впливу на комунікацію підлітків. За отриманими даними побудовано кореляційно регресійні моделі. Розглянемо результати регресійного аналізу за загальною вибірковою сукупністю дітей із ППР і НР, які наведено в таблиці 4.2.3.

Таблиця 4.2.3

Кореляційна і регресійна статистика вірогідності впливу показників соціальної перцепції на комунікацію дітей підліткового віку з ППР і НР

№ з/п	Залежні змінні	Кореляційний аналіз К.Пірсона	Показники регресійної статистики			
			Множинний R	R-квадрат	Скоректований R-квадрат	Стандартна похибка
1.	Соціальна перцепція зовнішніх ознак	0,4512	0,4541	0,2062	0,1987	2,1039
2.	Соціальна перцепція мотивів та намірів співрозмовників	0,4591	0,4587	0,2104	0,2030	2,0983
3.	Аналітичні здібності	0,3589	0,3595	0,1292	0,1211	2,2035

Високим вважається кореляційний зв'язок, якщо R наближається до 1. Якщо R наближається до 0, то фактори мають низький взаємозв'язок. У практиці психологічної діагностики вважається, що кореляція є достатньою, якщо $R \geq 0,50$. Показники кореляції за А. Чеддоком розподілено таким чином: 1,00 – зв'язок функціональний; 0,90–0,99 – дуже сильний; 0,70–0,89 – сильний; 0,50–0,69 – значний; 0,30–0,49 – помірний; 0,10–0,29 – слабкий. Якщо $R \approx -1$, кореляційний зв'язок називається зворотним [425].

Отже, за рівнем комунікабельності та перцептивно-аналітичними здібностями дітей із типовим інтелектуальним розвитком виявлено помірний зв'язок: за показником «соціальна перцепція зовнішніх ознак» 0,4512; «соціальна перцепція мотивів та намірів співрозмовників» – 0,4591; «аналітичні здібності» – 0,3589.

Величина коефіцієнту детермінації (R-квадрат) дорівнює відповідно 0,2062 («соціальна перцепція зовнішніх ознак»), 0,2104 («соціальна перцепція мотивів та намірів співрозмовників»), 0,1292 («аналітичні здібності»). Це свідчить про те, що частка дисперсії залежної змінної (загальний показник – комунікабельність), пояснена регресією, складає відповідно 20%, 21% і 13%.

Отже, результати, отримані під час проведення кореляційного та регресійного аналізу надали змогу виокремити три ознаки комунікативних властивостей особистості, що зі статистичною достовірною вірогідністю можуть впливати на формування комунікативного розвитку дітей підліткового віку. Три фактори «соціальна перцепція зовнішніх ознак», «соціальна перцепція мотивів та намірів співрозмовників», «аналітичні здібності» – прогнозують вірогідність взаємозалежності між цими характеристиками та рівнем комунікабельності підлітків.

Другим етапом вивчення інтелектуального регулювання комунікації є аналіз *когнітивно-змістового конструкту*, який дає змогу дослідити здатність до пізнання комунікативної поведінки співрозмовників. Для цього було проведено тест вивчення соціального інтелекту Дж. Гілфорда, на основі якого досліджено 4 складових соціального інтелекту:

- а) пізнання до передбачень наслідків поведінки;
- б) пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії;
- в) пізнання вербальної експресії та її змін;
- г) пізнання логіки комунікативної поведінки.

Пізнання до передбачень наслідків поведінки було досліджено за субтестом №1 «Історії з завершенням», який відображав комунікативні ситуації з персонажем коміксів Барні. Кожна історія починалася з базової картинки, а серед трьох

наступних необхідно відшукати ту, яка вказувала на результат комунікативної взаємодії з огляду на почуття і наміри дійових осіб.

Пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії здійснювали за субтестом №2 «Групи експресії». Стимульний матеріал для субтесту пропонувався у вигляді зображень комунікативних подій, учасники яких відображали емоційні стани за допомогою міміки, поз, жестів.

Пізнання вербальної експресії та її змін виконували за субтестом №3 з однойменною назвою «Вербальна експресія». На його основі аналізували розуміння змін вербальних реакцій людей залежно від контексту комунікативної події.

Пізнання логіки комунікативної поведінки виконували за субтестом №4 «Історії з доповненням». На його основі визначали здатність розуміти логіку комунікативної поведінки співрозмовників.

Дані за результатами обстеження за тестом Дж. Гілфорда розподілились наступним чином (див. таблицю 4.2.4).

Таблиця 4.2.4

**Дослідження когнітивно-змістового конструкту комунікації
(дані представлено у %)**

Рівні комунікативного розвитку	Пізнання до передбачень наслідків поведінки		Пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії		Пізнання вербальної експресії та її змін		Пізнання логіки комунікативної поведінки	
	Підлітк и з НР	Підлітк и з ПІР	Підлітк и з НР	Підлітк и з ПІР	Підлітк и з НР	Підлітк и з ПІР	Підлітк и з НР	Підлітк и з ПІР
Високий	3,64%	0,0%	7,27%	0,0%	9,09%	0,0%	5,45%	0,0%
Вищий за середній	14,55%	0,0%	16,36%	0,0%	16,36%	0,0%	14,55%	0,0%
Середній	50,91%	16,36%	54,56%	21,82%	54,56%	20,00%	49,09%	16,36%
Нижчий за середній	25,45%	43,64%	16,36%	47,27%	14,54%	47,27%	18,18%	41,82%
Низький	5,45%	40,00%	5,45%	30,91%	5,45%	32,73%	12,73%	41,82%
Центрострімкі тенденції (1/2С+ВС+В)	44,65%	8,18%	50,91%	10,91%	52,73%	10,00%	44,55%	8,18%
Центробіжні тенденції (1/2С+НС+Н)	55,35%	91,82%	49,09%	89,09%	47,27%	90,00%	55,45%	91,82%

де, ПІР – порушення інтелектуального розвитку, НР – нормотиповий розвиток;

В – високий рівень, ВС – вищий за середній рівень, С – середній рівень, НС – нижчий за середній рівень, Н – низький рівень.

За емпіричними даними у підлітків із порушеннями інтелекту (ПІР) і типовим інтелектуальним розвитком (НР) спостерігаються суттєві диференційні відмінності.

З'ясовано, що *досліджувані з ППР* виявляють низький рівень когнітивно-змістового регулювання комунікації, зокрема, їхні результати відображаються у межах значень «нижчий за середній» та «низький».

Найнижчі показники виявились за субтестами №1 «Історії із завершенням» та №4 «Історії з доповненням», на основі яких визначалась здатність до передбачень наслідків поведінки та пізнання логіки комунікативної поведінки. Зокрема, у дітей було констатовано труднощі з пізнанням ймовірних наслідків поведінки: вони відчували ускладнення при визначенні наслідків комунікативної події з огляду на наміри і почуття її учасників. За результатами тестування найбільше учасників продемонструвало нижчий за середній (43,64%) та низький (40,00%) рівні.

Не менші труднощі стосувались пізнання логіки комунікативної поведінки. Нижчий за середній рівень було констатовано у 41,82% учнів з ППР і низький – також у 41,82%. Це вказувало на те, що школярі неправильно аналізували зміст, причиново-наслідкові зв'язки та характерну послідовність комунікативних дій.

За субтестами №№2–3 виявились дещо вищі результати, але діапазон підвищення функцій виявився несуттєвим. Так, 47,27% підлітків із ППР мають нижчий за середній і 30,91% – низький рівень за шкалою «пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії» (субтест №2). Це засвідчує їх недостатню здатність до розуміння емоцій та почуттів інших людей, невміння інтерпретувати невербальні сигнали та розпізнавати за їх допомогою наміри співрозмовників.

Також 47,27% школярів демонструють нижчий за середній і 32,73% – низький рівень за шкалою «пізнання вербальної експресії та її змін» (субтест №3). Це характеризує їх як неуважних до зміни вербальних та екстралінгвістичних аспектів мовлення, нечутливих до внутрішніх мотивів поведінки, неспроможних розуміти контекст вербальної комунікації у різних ситуативних варіантах, не здатних усвідомлювати приховані відтінки мовлення.

Натомість, *діти з НР* демонструють типовий для статистичної вибірки розподіл значенневих даних: найбільше учнів показують середній рівень соціального інтелекту (розбіг значень від 49,09% до 54,56% за різними субтестами), менше школярів отримують вищі за середні (діапазон від 14,54% до 16,36%) та

нижчі за середні рівні (діапазон від 14,54% до 25,45%). І найменша кількість тих, хто демонструє низькі (5,45–12,73%) та високі (3,64–9,09%) рівні.

Це вказує на те, що школярі з НР (50,91%) володіють вмінням аналізувати деталі у поведінці та на основі цього передбачати наслідки комунікативної взаємодії, хоча й можуть допускати деякі помилки на етапі аналізу обраного шляху. Вони (54,56%) здатні диференціювати невербальне вираження емоцій, розпізнаючи емоційні стани людей у потоці інформації, хоча не завжди проявляють спостережливість. Під час пізнання вербальної експресії та її змін (54,56%) виявляють достатнє розуміння змістових категорій і вміння реагувати на зміни вербальної поведінки, але дещо погіршене сприймання вербального дискурсу в різних ситуативних контекстах. У процесі пізнання логіки комунікативної поведінки (49,09%) позначають вміння передбачати події за відчуттями, думками, намірами учасників комунікації без достатнього і повного усвідомлення стратегії комунікативної поведінки учасників.

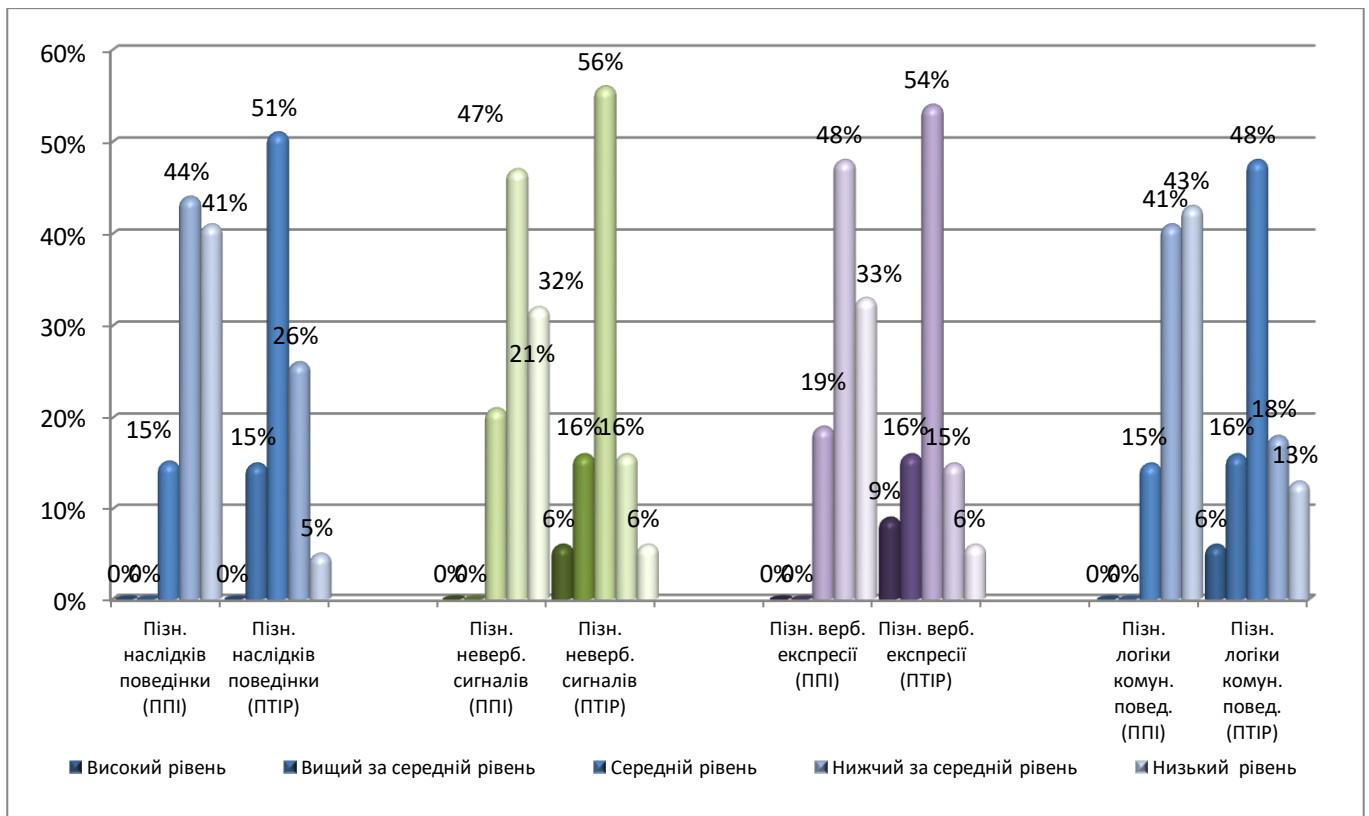


Рис. 4.2.2. Розподіл когнітивно-змістового конструкту комунікації за рівнями (дані представлено у %)

Й хоча у дітей із НР рівень соціального інтелекту є суттєво вищим, в обох категорій підлітків є схожі тенденції. Вони стосуються складності когнітивно-

змістових завдань, які вони спроможні виконати. Так, пізнання до передбачень наслідків поведінки та пізнання логіки комунікативної поведінки є більш складним завданням для обох категорій досліджуваних, а пізнання невербальних сигналів, емоційної експресії, вербальної поведінки та її змін виявляють більшу доступність для дітей підліткового віку. Це можна простежити за діаграмою 4.2.2.

Як показують табличні дані, графік когнітивно-змістового конструкту у дітей із НР є симетричним відносно середнього арифметичного, у той час як крива когнітивно-змістового конструкту у дітей із ППР має відхилення у бік низьких значень, що також спостерігається і в попередньому досліді.

Результати кореляційного і регресійного аналізу когнітивно-змістового конструкту та рівня комунікабельності представлено у таблиці 4.2.5.

Таблиця 4.2.5

Кореляційна і регресійна статистика вірогідності впливу показників когнітивно-змістового конструкту на комунікацію дітей підліткового віку з ППР і НР (дані подано в одиницях)

№ з/п	Залежні змінні	Кореляційний аналіз К.Пірсона	Показники регресійної статистики			
			Множинний R	R-квадрат	Скоректований R-квадрат	Стандартна похибка
1.	Пізнання до передбачень наслідків поведінки	0,3874	0,3878	0,1504	0,1424	2,1766
2.	Пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії	0,4353	0,4342	0,1885	0,1809	2,1272
3.	Пізнання вербальної експресії та її змін	0,3867	0,3868	0,1496	0,1417	2,1775
4.	Пізнання логіки комунікативної поведінки	0,3344	0,3374	0,1138	0,1056	2,2229

Як бачимо, за рівнем комунікабельності та когнітивно-змістовим конструктом у дітей підліткового віку виявлено помірний зв'язок, а саме: за показником «пізнання до передбачень наслідків поведінки» – 0,3874, «пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії» – 0,4353, «пізнання вербальної експресії та її змін» – 0,3874, «пізнання логіки комунікативної поведінки» – 0,3344. Це вказує на те, що когнітивно-змістові конструкти і комунікабельність корелюють на достатньому рівні.

Величина коефіцієнту детермінації (R-квадрат) дорівнює відповідно 0,1504 («пізнання до передбачень наслідків поведінки»), 0,1885 («пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії»), 0,1496 («пізнання вербальної експресії та її змін»), 0,1138 («пізнання логіки комунікативної поведінки»). Це вказує на те, що частка дисперсії залежної змінної (загальний показник – комунікабельність), пояснена регресією, складає відповідно 15%, 19%, 15% і 11%. Розрахована регресійна модель є значущою за критерієм F-Фішера

Отже, результати регресійного аналізу уможливили констатувати помірну статистичну вірогідність впливу здатності до пізнання на формування комунікативного розвитку дітей підліткового віку.

Третім етапом дослідження інтелектуального регулювання комунікації постає операційна складова комунікативних дій.

Таблиця 4.2.6

**Дослідження операційного конструкту комунікації
(дані представлено у %)**

Рівні комунікативного розвитку	Вміння слухати		Майстерність розуміти інших		Вміння впливати на співрозмовника		Уміння підтримати співрозмовника		Уміння реагувати на провокаційну поведінку	
	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР
Високий	7,27%	0,00%	9,09%	0,00%	6,36%	0,00%	4,55%	0,00%	3,64%	0,00%
Вищий за середній	14,55%	10,91%	17,27%	9,09%	13,64%	3,64%	15,58%	4,55%	11,82%	5,45%
Середній	56,37%	45,45%	53,64%	38,19%	58,19%	19,09%	49,09%	41,82%	38,19%	40,00%
Нижчий за середній	16,36%	21,82%	14,55%	29,08%	16,36%	43,63%	17,27%	38,19%	31,82%	30,91%
Низький	5,45%	21,82%	5,45%	23,64%	5,45%	33,64%	13,51%	15,44%	14,55%	28,64%
Центрострімкі тенденції (1/2С+ВС+В)										
	50,01%	33,64%	53,18%	28,19%	49,1%	13,19%	44,68%	25,46%	34,56%	25,45%
Центробіжні тенденції (1/2С+НС+Н)										
	49,99%	66,36%	46,82%	71,81%	50,9%	86,81%	55,32%	74,54%	65,44%	74,55%

де, ППР – порушення інтелектуального розвитку, НР – нормотиповий розвиток;

В – високий рівень, ВС– вищий за середній рівень, С– середній рівень, НС– нижчий за середній рівень, Н– низький рівень.

Вона характеризує здатність до оволодіння практичними навичками комунікації: вмінням слухати співрозмовника, розуміти його мовлення, впливати на нього за допомогою психологічного інструментарію, аналізувати комунікативні події та ін. Для дослідження цього компоненту було проведено *тест*

комунікативних умінь в редакції М. Стіла, Дж. Холлоуей, за допомогою якого вивчали комунікативні уміння та навички (див. таблицю 4.2.6).

За констатувальними даними у підлітків із ППР і НР спостерігаються диференційні відмінності. З'ясовано, що досліджувані з ППР виявляють низький рівень комунікативних вмінь та навичок, що вказує на недостатність операційного регулювання комунікації. Це можна емпірично проаналізувати за переважанням центробіжних та центрострімких тенденцій. Так, всі діти з ППР мають схильність до центробіжних тенденцій, що вказує на переважання низьких, нижчих за середні та середніх рівнів операційних навичок комунікативної взаємодії.

Натомість діти з НР мають перевагу до центрострімких тенденцій, які вказують на домінування високих, вищих за середні та середніх рівнів сформованості комунікативних навичок. Найвища тенденція спостерігається за шкалами «вміння слухати» (50,01%); «майстерність розуміти інших» (53,18%); «вміння впливати на співрозмовника» (49,1%). Ці показники сформовані у дітей із типовим розвитком найкраще.

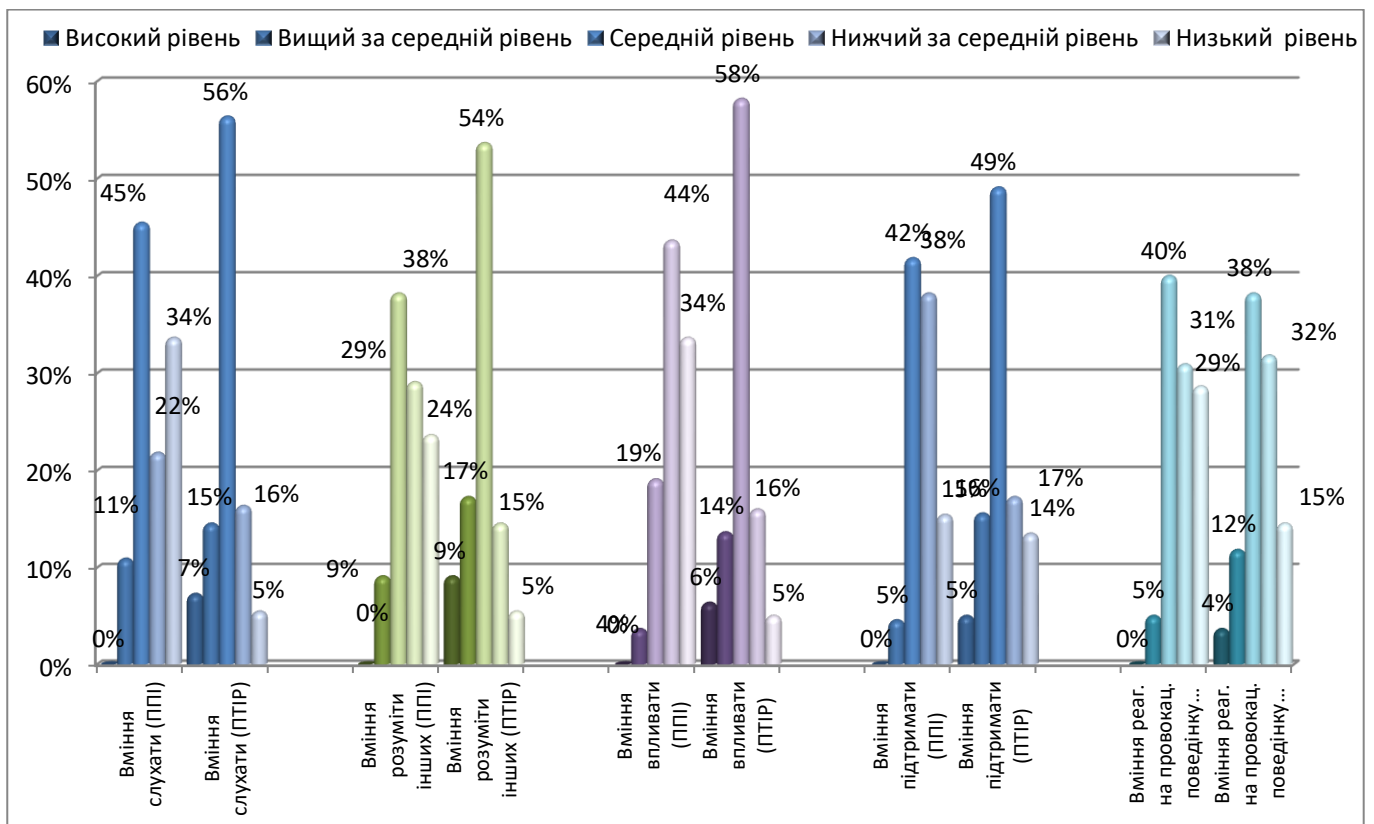


Рис. 4.2.3. Розподіл операційного конструкту комунікації за рівнями (дані представлено у %)

Баланс центрострімких та центробіжних тенденцій можна простежити за діаграмою 4.2.3.

Як бачимо, для дітей із НР є властивими високі (7,27%), вищі за середні (14,55%) та середні (56,37) рівні вміння слухати, що вказує на прагнення бути уважними під час спілкування, не перебивати інших, використовувати прийоми активного слухання, час від часу задаючи навідні питання, уточнювати невербальні сигнали співрозмовників, зосереджуватись на їхніх проблемах, цікавитись інформацією та особливостями її представлення. Разом з тим, аналіз комунікативної поведінки таких підлітків засвідчує, що труднощі може викликати недостатня здатність послуговуватися прийомами активного слухання, на що слід звернути особливу увагу.

Поряд з цим, важливою є здатність до розуміння інших. У дітей із НР найчастіше виявляються вищі за середні (17,27%) і середні рівні (53,64%). Такі підлітки усвідомлено та уважно аналізують інформацію, осмислено реагують на вербальні та невербальні сигнали співрозмовників, що є показником вміння раціонально пояснювати їхню поведінку, висловлювання та експресію. Вони чітко уявляють, чого хочуть досягти співрозмовники своїми діями.

Дослідженнями виявлено, що підліткам із НР притаманне вміння впливати на співрозмовників (для 13,64% характерний вищий за середній і для 58,19% – середній рівні впливу). Це проявляється у здатності спонукати інших змінити свою поведінку, щоб отримати бажане. Спілкуючись з однолітками, такі школярі цілеспрямовано і послідовно доводили необхідність тієї чи іншої дії. Впливаючи на інших, пояснювали речі доступно, звертали увагу не лише на те, що говорити, а й як це сказати. Вони прагнули налагодити зоровий контакт зі співрозмовниками, цікавитись їхнім життям і використовували інші прийоми невербального та словесного впливу.

Не менш розвиненими у дітей із НР є уміння підтримати співрозмовника та уміння реагувати на провокаційну поведінку, що виражено у таких показниках: а) уміння підтримати співрозмовника: високий (4,55%), вищий за середній (15,58%), середній (49,09%), нижчий за середній (17,27%) низький (13,51%) рівні; б) уміння

реагувати на провокаційну поведінку: високий (3,64%), вищий за середній (11,82%), середній (38,19%), нижчий за середній (31,82%) низький (14,55%) рівні.

Діти з ППР, навпаки, виявляють низькі, нижчі за середні та середні рівні оволодіння цими функціями. Особливо складно їм опанувати навички впливу на співрозмовників, вміння підтримувати їх під час комунікативної взаємодії, майстерність реагувати на провокаційну поведінку. Це проявляється у відсутності ораторських здібностей, невміння спонукати інших до певних дій, недостатніх здібностях до переконання, неспроможності використовувати дійові прийоми вербального та невербального впливу.

Характерним для підлітків із ППР є невміння підтримати співрозмовників, що виявляється у недостатній увазі до їхніх проблем, невмінні проявляти інтерес до інших, навіть за умов особистої зацікавленості та відповідальності щодо деяких питань.

Невміння реагувати на провокаційну поведінку виявляється у напружених, критичних, конфліктних ситуаціях і характеризується ступенем раціональності та емоційної стабільності в умовах комунікативної взаємодії. Комунікація у підлітків з ППР більшою мірою є емоційною, ніж раціональною: вони діють під впливом ситуації, не мають чіткого уявлення про власні цілі та наміри опонента в комунікативній взаємодії, не усвідомлюють алгоритм виходу з критичної ситуації.

Як показують табличні дані 4.2.4, графічне зображення когнітивно-змістового конструкту у дітей із НР є симетричним відносно середнього арифметичного. Натомість, крива когнітивно-змістового конструкту у дітей із ППР має відхилення у бік низьких значень, що також спостерігається і в попередньому досліді.

Результати кореляційного аналізу когнітивно-змістового конструкту та рівня комунікабельності представлено у таблиці 4.2.5).

Кореляційний аналіз рівня комунікабельності підлітків та операційного конструкту комунікації демонструє перевагу значного зв'язку за показниками «вміння впливати на співрозмовника» (0,6512), «вміння підтримати співрозмовника» (0,6591); «вміння реагувати на провокаційну поведінку» (0,5619) та помірною зв'язку за показниками «вміння слухати» (0,3567); «майстерність розуміти інших»

(0,4873), що засвідчує наявність взаємозалежності між величинами. Розрахована регресійна модель є значущою за критерієм F-Фішера.

Таблиця 4.2.5

Кореляційна і регресійна статистика вірогідності впливу показників когнітивно-змістового конструкту на комунікацію у дітей підліткового віку з ППР і НР (дані подано в одиницях)

№ з/п	Залежні змінні	Кореляційний аналіз К.Пірсона	Показники регресійної статистики			
			Множинний R	R-квадрат	Скоректований R-квадрат	Стандартна похибка
1.	Вміння слухати	0,6211	0,6490	0,4212	0,4157	1,7965
2.	Майстерність розуміти інших	0,4873	0,4853	0,2355	0,2284	2,0646
3.	Вміння впливати на співрозмовника	0,6512	0,6580	0,4330	0,4277	1,7781
4.	Уміння підтримати співрозмовника	0,6591	0,6606	0,4364	0,4311	1,7727
5.	Уміння реагувати на провокаційну поведінку	0,5619	0,5656	0,3205	0,3136	1,9472

Отже, аналіз диференційних відмінностей інтелектуального регулювання комунікації в учнів підліткового віку уможливив виконати такі узагальнення:

Емпіричне дослідження інтелектуального регулювання комунікації в учнів підліткового віку було представлено трьома конструктами: перцептивно-аналітичним, когнітивно-змістовим, операційним.

Вивчення перцептивно-аналітичного конструкту продемонструвало його найбільшу збереженість в обох категорій дітей. Це говорить про відносну здатність до соціальної перцепції, розуміння експресії, невербальних сигналів і поведінки співрозмовників. Водночас, з'ясовано, що досліджувані з ППР виявляють тенденції до більш низьких рівнів сформованості перцептивно-аналітичних здібностей, порівняно з нормою. Це показує, що вони не завжди є спостережливими у спілкуванні, звертають увагу лише на видимі деталі, і менше зосереджуються на прихованих, виявляють ситуативне прагнення спостерігати за комунікативною поведінкою інших. Найбільші труднощі діти з ППР виявляють у сфері комунікативного аналізу, оскільки показники за цим критерієм найнижчі.

Дослідження когнітивно-змістового регулювання комунікації вказує на знижену здатність підлітків із ППР (на відміну від дітей із НР) до передбачень та пізнання логіки комунікативної поведінки. Досліджувані з ППР виявляють низький

рівень комунікативних вмінь та навичок за шкалами «вміння впливати на співрозмовника»; «уміння підтримати співрозмовника»; «уміння реагувати на провокаційну поведінку». Це характеризує ці комунікативні операції як найважчі до оволодіння ними.

Результати регресійного аналізу уможливають констатувати помірний і значний кореляційний зв'язок між інтелектуальною регуляцією комунікативної взаємодії та рівнем комунікабельності.

4.3. Особливості розвитку емоційного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту

Поряд із інтелектуальним чинником регулювання комунікації на комунікативну поведінку дітей підліткового віку впливає здатність до її емоційного регулювання. Через оперативне управління своїми емоціями діти формують здатність до емоційно сприятливої взаємодії. На її продуктивність впливає вміння відчувати баланс між раціональним та емоційним компонентами управління поведінкою. Переважання раціонального компонента над емоційним визначає планомірну комунікацію та вміння домовитись за допомогою конструктивних аргументів. І навпаки, емоційні спалахи, які виникають у процесі комунікативної взаємодії, підвищують рівень напруженості та конфліктності у взаєминах.

Задля більш ефективного формування емоційного регулювання комунікації необхідне обґрунтоване дослідження емоційної складової комунікативних взаємин. Для цього важливо зосередитись на вивченні емоційних характеристик, які обґрунтовано у розділі 3.2 і представлено трьома основними конструктами: а) динамічно-модальним; б) афективно-регулятивним; в) психастенічним. Порядок цих конструктів визначає послідовність емпіричного дослідження.

Динамічно-модальний конструкт, який вивчає динамічні характеристики комунікації: активність, ініціативність, позитивну динаміку, постає у якості *першого етапу* дослідження емоційного регулювання комунікації.

Особливої уваги потребує вивчення *соціально-емоційної активності* як визначального динамічно-модального конструкту. Вона досліджувалась за

допомогою методики оперативної оцінки самопочуття, активності і настрою (САН) (див. таблицю 4.3.1).

Таблиця 4.3.1

**Дослідження динамічно-модального конструкту комунікації
(дані представлено у %)**

Рівні емоційного регулювання комунікації	Соціальна активність		Ініціативність та емоційне спрямування на комунікацію		Позитивна спрямованість комунікативної поведінки	
	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР
Високий	16,36%	0,0%	12,73%	0,0%	3,64%	0,0%
Вищий за середній	38,19%	23,64%	32,73%	18,18%	23,64%	29,09%
Середній	32,73%	50,91%	43,64%	47,27%	43,64%	49,09%
Нижчий за середній	10,91%	16,36%	9,09%	20,00%	25,45%	18,18%
Низький	0,0%	9,09%	1,82%	14,55%	3,64%	3,64%
Центрострімкі тенденції (1/2С+ВС+В)	70,92%	49,09%	89,1%	41,81%	49,1%	53,64%
Центробіжні тенденції (1/2С+НС+Н)	29,08%	50,91%	10,9%	58,19%	50,9%	46,36%

де, ППР – порушення інтелектуального розвитку, НР – нормотиповий розвиток;

В – високий рівень, ВС– вищий за середній рівень, С– середній рівень, НС– нижчий за середній рівень, Н– низький рівень.

За результатами експерименту з'ясовано, що у підлітків із ППР і НР спостерігаються певні особливості емоційного регулювання комунікації.

У досліджуваних із ППР *соціальна активність* є відносно збереженою, про що свідчить баланс між центрострімкими і центробіжними тенденціями: 49,09% : 50,91%. Водночас, високих її рівнів не виявлено взагалі. Втім, є школярі, які проявляють середні (50,91%) та вищі за середні (23,64%) рівні. Це є свідченням того, що вони прагнуть брати участь у колективних справах, у вирішенні актуальних соціальних завдань, намагаються включатись у взаємодію з однолітками та педагогами у межах групового процесу.

Серед досліджуваних із ППР багато й тих, хто має недостатні рівні соціальної активності: низький – 9,09% та нижчий за середній – 16,36%. Це вказує на знижений її потенціал, що проявляється у слабкій мотиваційній спрямованості комунікативних інтересів, небажанні брати участь у спільних соціальних

взаємодіях, нерозумінні значення суспільних цінностей для діяльності, відсутності прагнення орієнтуватись на спільну мету та змінювати світ довкола себе. Ці показники відображають недосконалість зв'язків дітей із соціумом.

Натомість, у підлітків із типовим розвитком ці якості є інакшими. А саме, найбільш характерними є вищий за середній (38,19%) та середній (32,73%) рівні. Це вказує на те, що діти із типовим розвитком проявляють стійке прагнення впливати на соціальні групові процеси, беруть участь у колективних справах класу та школи, реалізують повноту соціальних зв'язків із довкіллям під час комунікативної взаємодії.

Зауважимо, що за наступним критерієм **«ініціативність та емоційне спрямування на комунікацію»** характерні послаблені динамічно-модальні тенденції у спілкуванні у школярів із ППР. Зокрема, спостерігається такий розподіл за рівнями: високий (0,0%), вищий за середній (18,18%), середній (47,27%), нижчий за середній (20,00%) низький (14,55%) рівні. Як бачимо, переважають центробіжні тенденції (58,19%), для яких характерним є домінування нижчих за середні та низьких рівнів. Це характеризує цей критерій як недостатньо сформований, що вказує на небажання або невміння самостійно розпочинати спілкування, нездатність знаходити теми для спілкування, неспроможність пропонувати ідеї для спільного проведення дозвілля, тенденцію будувати комунікативну поведінку за зовнішніми стимулами.

У школярів із НР ініціативність та емоційне спрямування на комунікацію є більш збереженою якістю. Їхній розподіл за рівнями має такий вигляд: високий (12,73%), вищий за середній (32,73%), середній (43,64%), нижчий за середній (9,09%) низький (1,82%). Як бачимо, переважає вищий за середній та середній рівні. Це характеризує дітей із типовим розвитком як ініціативних, товариських, спрямованих на встановлення нових контактів і знайомств, привітних, ввічливих, прихильних до однолітків. Вони не завжди є емоційно відкритими у ситуаціях спілкування, але їхнє прагнення встановлювати нові контакти має виразне емоційне підґрунтя.

Значної уваги у контексті динамічно-модального підходу заслуговує **позитивна спрямованість комунікативної поведінки**, яку досліджували за тестом емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В.В. Бойка (див. таблицю 4.3.1). Позитивна стратегія спілкування дає змогу на сприятливій емоційній основі формувати соціальну мережу взаємин довкола себе. Сприймання інших зі сприятливого ракурсу, вміння бачити найкращий потенціал людей є основою позитивного спілкування. Ця риса є відносно збереженою як у дітей із ППР, так у школярів із НР, про що свідчить баланс центробіжних і центрострімких тенденцій. Зокрема, їхні оцінки за тестами розподілились у такому порядку: високий рівень (0,0% у дітей із ППР і 3,64% у дітей із НР), вищий за середній (відповідно 29,09% і 23,64%), середній (49,09% і 43,64%), нижчий за середній (18,18% і 25,45%), низький (3,64% і 3,64%).

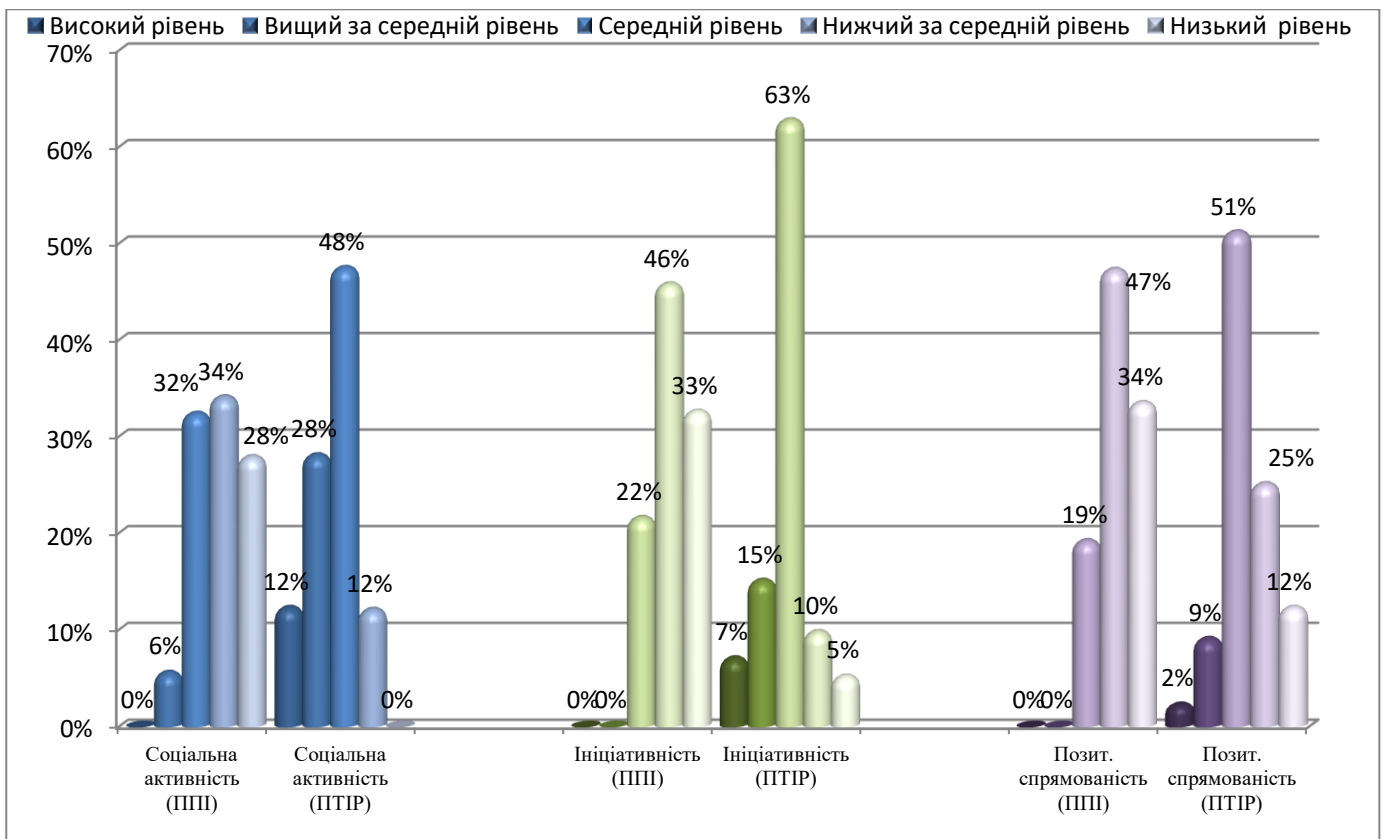


Рис. 4.3.1. Розподіл динамічно-модального конструкту комунікації за рівнями(дані представлено у %)

Це вказує на те, що школярі обох категорій здатні ефективно в емоційному плані будувати конструктивну взаємодію з використанням щирих, емоційно забарвлених емоцій і з урахуванням етичних норм спілкування. Це стосується

переважно спілкування з тими, хто дітям близький за комунікативним типом, але з усіма іншими вони також спроможні проявляти відкритість і щирість. Ці тенденції можна простежити за рисунком 4.3.1.

Отже, результати констатувального дослідження динамічно-модального конструкту емоційного регулювання комунікації, показують, що відмінності стосуються критеріїв «соціально-емоційна активність», «ініціативність та емоційне спрямування на комунікацію». Стосовно них у дітей із НР переважають центрострімкі тенденції, представлені середніми та вищими за середні рівнями, у дітей із ППР – центробіжні, представлені домінуванням середніх, нижчих за середні та низьких рівнів. За критерієм «домінування позитивних емоцій у міжособистісній взаємодії» результати виявились тотожними із деякими перевагами у бік дітей із порушеннями інтелекту. Серед них переважають середні, вищі за середні та нижчі за середні рівні.

Дані констатувального експерименту за емоційним конструктом «динамічно-модальне регулювання комунікації» вказують на те, що між характеристиками комунікабельності та емоційними чинниками поведінки спостерігається кореляційна залежність.

За статистичним порівнянням результатів констатувального дослідження модально-динамічного конструкту (див. таблицю 4.3.1) з рівнями комунікабельності (див. таблицю 4.1.1) отримано такі дані (див. таблицю 4.3.2).

Таблиця 4.3.2

Кореляційна і регресійна статистика вірогідності впливу модально-динамічного конструкту на комунікацію дітей підліткового віку з ППР і НР

№ з/п	Залежні змінні	Кореляційний аналіз К. Пірсона	Дані регресійної статистики			
			Множинний R	R-квадрат	Нормований R-квадрат	Стандартна похибка
1.	Соціально-емоційна активність	0,5497	0,5529	0,3057	0,2992	1,8775
2.	Ініціативність та емоційне спрямування на комунікацію	0,5229	0,5239	0,2745	0,26775	1,8853
3.	Позитивна спрямованість комунікативної поведінки	0,6134	0,6127	0,3754	0,36958	1,74934

За даними статистичного дослідження з'ясовано, що модально-динамічні конструкти впливають на формування комунікативної поведінки та визначають результат комунікативної взаємодії. Так, за рівнем комунікабельності та соціально-емоційною активністю виявлено значний зв'язок (0,5497); за рівнем комунікабельності та ініціативністю – значний зв'язок (0,5229); за рівнем комунікабельності та позитивною спрямованістю комунікативної поведінки – значний зв'язок (0,6134).

Коефіцієнт детермінації (R-квадрат) становить при цьому 0,3057 (за соціально-емоційною активністю), 0,2745 (за ініціативністю та емоційним спрямуванням на комунікацію), 0,3754 (за позитивною спрямованістю комунікативної поведінки). Це характеризує частку їх дисперсії, яка складає відповідно 31%, 27% і 38%. Розрахована регресійна модель є значущою за критерієм F-Фішера.

Отже, за даними статистичного опрацювання результатів констатувального експерименту з'ясовано помірну та значну статистичну достовірність взаємозалежності між характеристиками соціальної активності, ініціативності, позитивної спрямованості комунікативної поведінки та рівнем комунікабельності підлітків.

Наступним, *другим етапом* дослідження емоційного регулювання комунікації є оцінка його *афективно-регулятивного конструкту*. Вона полягає у визначенні рівня сформованості наступних характеристик: а) вміння управляти емоціями (саморегуляції); б) адекватності емоційних реакцій; в) гнучкості та виразності емоцій; д) вербальної агресії. Їх було проаналізовано за тестами діагностики емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В.В. Бойка та експрес-діагностики рівня агресії Г. Айзенка.

Афективно-регулятивний конструкт значною мірою залежить від взаємодії чинників довкілля, що викликають стресогенні реакції, та індивідуальних характеристик, які дозволяють протистояти цим деструктивним чинникам. Саме у таких комунікативних ситуаціях проявляються індивідуальні особливості емоційного регулювання комунікації. Однією з таких характеристик є *вміння*

управляти емоціями. Воно відповідає за емоційне саморегулювання комунікативної поведінки у напружених ситуаціях міжособистісної взаємодії. Дані за наслідками вивчення вміння управляти емоціями, здійсненого за тестом емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В.В. Бойка розподілились так (див. таблицю 4.3.3).

Таблиця 4.3.3

**Дослідження афективно-регулятивного конструкту комунікації
(дані представлено у %)**

Рівні комунікативного розвитку	Вміння управляти емоціями		Адекватність емоційних реакцій		Гнучкість та виразність емоцій		Вербальна агресія	
	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР
Високий	7,27%	0,0%	27,27%	1,82%	7,27%	0,0%	3,64%	0,0%
Вищий за середній	21,82%	14,55%	56,36%	16,36%	23,64%	21,82%	21,82%	12,73%
Середній	54,56%	54,55%	16,36%	56,37%	52,73%	41,82%	21,82%	25,45%
Нижчий за середній	10,91%	23,64%	0,0%	20,00%	12,73%	30,91%	40,00%	34,55%
Низький	5,45%	5,45%	0,0%	5,45%	3,64%	5,45%	12,73%	27,27%
Центрострімкі тенденції (1/2С+ВС+В)	56,37%	41,82%	91,82%	46,37%	57,28%	42,73%	36,37%	24,96%
Центробіжні тенденції (1/2С+НС+Н)	43,63%	58,18%	8,18%	53,63%	42,72%	57,27%	63,63%	75,05%

де, ППР – порушення інтелектуального розвитку, НР – нормотиповий розвиток;

В – високий рівень, ВС – вищий за середній рівень, С – середній рівень, НС – нижчий за середній рівень, Н – низький рівень.

Як засвідчують табличні дані у підлітків із ППР переважають середній (54,55%) та нижчий за середній (23,64%) рівні управління власними емоціями у ситуаціях комунікативної взаємодії. Це вказує на те, що вони здатні конструктивно реагувати на позитивні впливи довкілля, але наявність негативних – таких як зовнішня агресія, стресогенні чинники, фрустрація – зумовлюють деструктивну емоційну поведінку. У таких комунікативних ситуаціях підлітки виявляють знижену здатність до регулювання своєї вербальної та невербальної комунікативної поведінки.

Натомість діти з НР демонструють більш стримані форми реагування у напружених комунікативних ситуаціях. Це підтверджують оцінки за тестом, які знаходяться у середньому діапазоні і відображають середній рівень здатності до управління власними емоціями. Таку поведінку демонструють 54,56% учнів. У

ситуаціях комунікативної взаємодії вони реагують на впливи співрозмовників конструктивною поведінкою, не виявляють спонтанності та емоційних спалахів у напружених ситуаціях, не реагують агресією на агресію, у більшості випадків демонструють соціально терпиму та врівноважену поведінку. Водночас, за наявності відкритого конфлікту діти можуть реагувати агресивно, виявляти невротичні або істеричні тенденції.

Говорячи про здатність до управління власними емоціями, актуальною стане оцінка *адекватності емоційного реагування*. Під час комунікації це відіграє визначальну роль у плані забезпечення відповідності моделі комунікативної поведінки соціальним очікуванням та нормам.

За даними констатувального дослідження в учнів із ППР виявлено знижену здатність до адекватного емоційного реагування у ситуаціях комунікативної взаємодії, що представлено у результатах експерименту (див. рисунок 4.3.2).

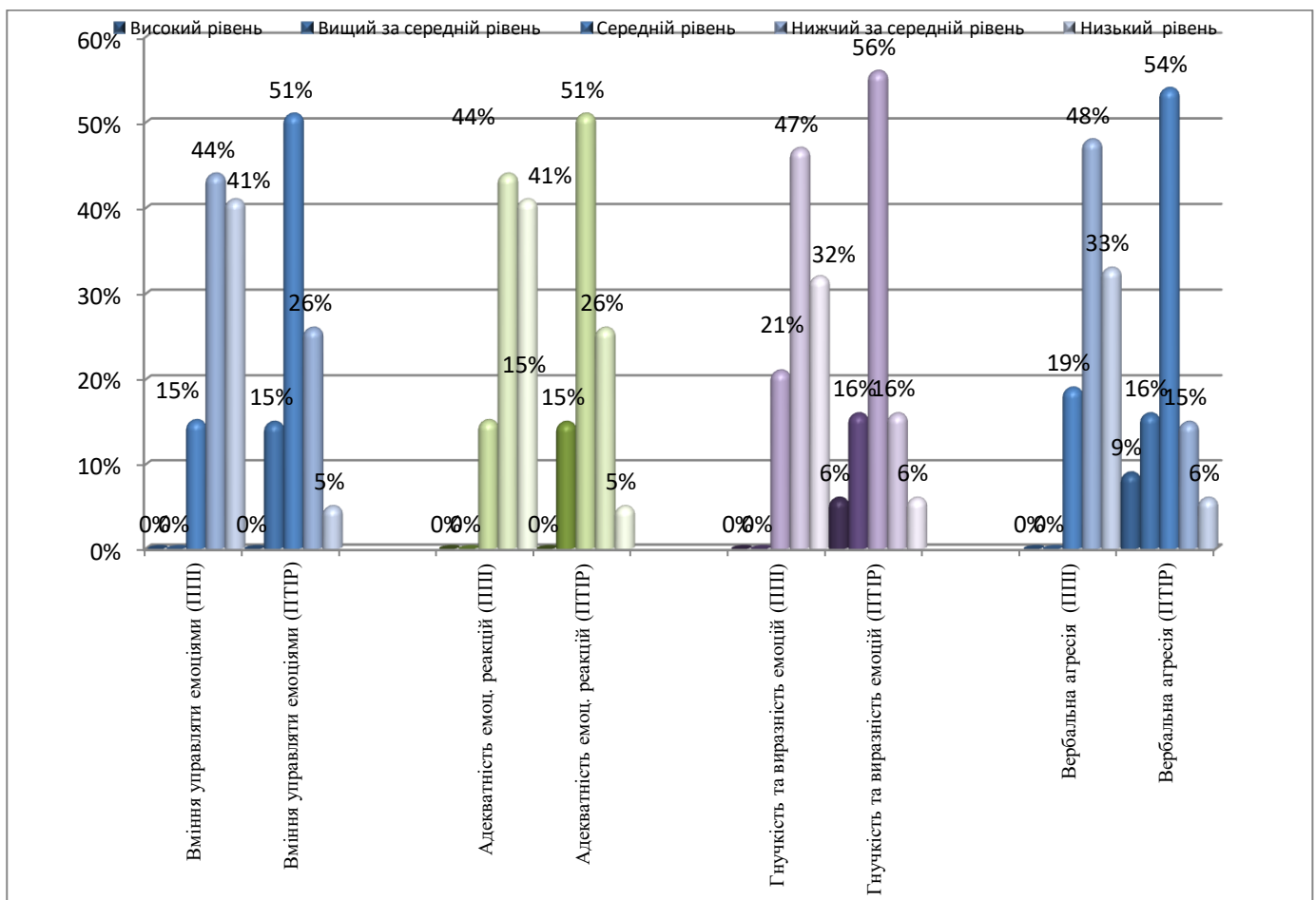


Рис. 4.3.2. Розподіл показників афективно-регулятивного конструкту комунікації за рівнями (дані представлено у %)

За результатами констатувального дослідження, відображеними у діаграмі, з'ясовано, що школярі з ППР виявляють середній (56,37%), нижчий за середній (20,00%), вищий за середній (16,36%) та низький(5,45%) рівні адекватності емоційних реакцій. Це виявляється у тому, що вони здатні представити свою комунікативну поведінку як зрозумілу для сприймання однолітками, відносно добре усвідомлюють очікування довколишніх. Проте, вони не завжди виявляють емоції, відповідні ситуації, буває, що проявляють неадекватну поведінку за напружених обставин або тиску з боку оточуючих, часто під час спілкування з незнайомими людьми губляться, бентежаться, виявляють мовчання чи, навпаки, багато або невлад говорять через хвилювання. За таких обставин у дітей із ППР можна спостерігати невідповідні конкретній комунікативній ситуації форми невербального реагування, такі як недоречний сміх, імпульсивні дії.

У школярів із НР така форма реагування зустрічається рідко: у 27,27% досліджуваних констатовано високий, 56,36% – вищий за середній рівень, 16,36% – середній рівень адекватності емоційних реакцій. Такі підлітки найчастіше виявляють емоції, відповідні ситуації, у розмові з оточуючими поведуть себе спокійно, помірковано, природно. Під час спілкування вони уважно прислухаються до думки співрозмовників, відповідають доречно, з урахуванням змісту комунікативної ситуації і природним почуттям такту, адекватно виражають свої емоції. Втім, буває, що під час діалогу з незнайомими людьми або у комунікативній ситуації, що викликає хвилювання, діти губляться, що зумовлює гальмування здатності до свідомого аналізу і спрацьовування пасивно-оборонних форм реагування. Такі комунікативні реакції можуть проявлятися у мовчанні, невідповідності, відповідях невлад.

Наступною характеристикою афективно-регулятивного конструкту є *гнучкість та виразність емоцій*. У дітей із ППР і НР ця якість також має свої диференційні відмінності. У першій категорії емоції експресивні і природні, але не завжди їхня здатність до переключення є високою. Такий тип реагування спостерігається у багатьох підлітків з ППР: 21,82% з них має рівень вищий за середній та 41,82% – середній. Ще у 30,91% констатовано нижчий за середній та у

5,45% низький рівень гнучкості та виразності емоцій – такі діти виявляють труднощі у вираженні емоцій, показують скутість у процесі комунікативного діалогу, демонструють інертність і ригідність під час переключення почуттів.

Натомість *діти з НР* виявляють типовий для них вищий за середній (23,64%) та середній рівень (52,73%). Це вказує на те, що у комунікативній взаємодії вони поєднують гнучкі патерни поведінки з виразністю емоцій. Окрім цього, вони виявляють здатність перебудовувати стратегію емоційного спілкування з людьми різного віку та статусу.

Розуміння сутності афективно-регулятивного конструкту неможливе без з'ясування особливостей вираження афекту в дітей підліткового віку. Поняття афекту тісно пов'язано із проявами *вербальної агресії*. У ситуаціях комунікативної взаємодії вона проявляється у вигляді лихослів'я, образ, використання нетактовних прізвиськ у ставленні до однолітків, бурчання, обурення, нецензурної лайки, ворожості, грубості та ін. Показники щодо прояву вербальної агресії виявляються відносно однаковими в обох групах досліджуваних. Дані у дітей із ППР розподіляються так: високий (0,0%), вищий за середній (12,73%), середній (25,45%), нижчий за середній (34,55%), низький (27,27%) рівні. В учнів із НР результати є приблизно тотожними: високий (3,64%), вищий за середній (21,82%), середній (21,82%), нижчий за середній (40,00%), низький (12,73%) рівні.

Як бачимо, в обох категоріях школярів переважають нижчі за середні рівні. Це вказує на те, що для дітей підліткового віку агресивність проявляється лише ситуативно і не виступає особистісною характеристикою. У конфліктних ситуаціях вони прагнуть довести свою правоту, але не акцентують увагу на ворожому ставленні до однолітків, їхня агресія має імпульсивний, а не цілеспрямований характер, вони погано себе стримують у гніві, але не проявляють мстивості.

Якщо аналізувати агресивні тенденції, то у дітей із ППР переважають центробіжні тенденції (75,05%), але спостерігаються і центрострімкі (24,95%). Втім, це більшою пов'язано із віковими особливостями підліткового віку, а не з порушеннями інтелектуального розвитку.

Отже, аналіз афективно-регулятивного конструкту вказує на те, що у дітей із ППР є недостатньо сформованими вміння управляти своїми емоціями у ситуаціях напруженої комунікації, проблеми із гнучкістю та виразністю емоцій, адекватністю емоційних реакцій. Щодо вербальної агресії, то її прояви є ситуативними, не мають виразного особистісного підґрунтя і є відносно однаковими як у підлітків із ППР, так у дітей із НР.

Результати статистичного аналізу афективно-регулятивного конструкту та рівня комунікабельності представлено у таблиці 4.3.4.

Таблиця 4.3.4

Кореляційна та регресійна статистика вірогідності впливу показників афективно-регулятивного конструкту на комунікацію у дітей підліткового віку з ППР і НР (дані представлено в одиницях)

№ з/п	Залежні змінні	Кореляційний аналіз К. Пірсона	Показники регресійної статистики			
			Множинний R	R-квадрат	Скоректований R-квадрат	Стандарт на похибка
1	Вміння управляти емоціями	0,5892	0,6538	0,4275	0,4222	1,7866
2	Адекватність (доцільність) емоційних реакцій	0,5940	0,5934	0,3522	0,3461	1,7815
3	Гнучкість та виразність емоцій	0,6579	0,6586	0,4338	0,4285	1,6655
4	Вербальна агресія	0,1856	0,2029	0,0411	0,0322	2,3123

Як демонструють результати кореляційного аналізу комунікабельності та показників афективно-регулятивним конструкту, у підлітків виявлено значні зв'язки за такими шкалами: «вміння управляти емоціями» – 0,5892, «адекватність емоційних реакцій» – 0,5940, «гнучкість та виразність емоцій» – 0,6579. За шкалою «вербальна агресія» визначено слабкий кореляційний зв'язок – 0,1856. Це характеризує афективно-регулятивний конструкт як важливий чинник формування комунікативної поведінки: кореляційна залежність між описаними змінними впливає на емоційну регуляцію комунікативної поведінки.

Величина коефіцієнту детермінації (R-квадрат) є неоднаковою за різними конструктами комунікації: 0,4275 – за «вмінням управляти емоціями», 0,3522 – за «адекватністю емоційних реакцій», 0,4338 – за «гнучкістю та виразністю емоцій», 0,0411 – за «вербальною агресією». Це вказує на те, що частка дисперсії залежної

змінної, пояснена регресією, складає відповідно 43%, 36%, 43% і 4%. Розрахована регресійна модель є значущою за критерієм F-Фішера.

Тож, бачимо, що регресійний аналіз окреслює помірну статистичну вірогідність впливу афективно-регулятивного конструкту на формування комунікативної поведінки підлітків.

Третім етапом констатувального експерименту емоційного регулювання комунікації стало вивчення **психастенічного конструкту**, представленого соціальною тривожністю, емпатійністю у спілкуванні та сором'язливістю. Його дослідження передбачає аналіз комунікативних висловлювань та комунікативної поведінки, яка має тривожно-помисливий і нерішучий характер. Воно здійснювалось за методикою особистісної тривожності А.М. Прихожан, тестом емпатійних Меліхор.

За наслідками констатувального експерименту в учнів підліткового віку виявлено такі психастенічні тенденції, що відтворено у таблиці (див. таблицю 4.3.5).

Таблиця 4.3.5

Дослідження психастенічного конструкту комунікації у дітей підліткового віку з ППР і НР (дані представлено у %)

Рівні комунікативного розвитку	Соціальна тривожність		Емпатійність у спілкуванні		Сором'язливість у спілкуванні	
	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР
Високий	12,73%	9,09%	14,55%	0,0%	5,45%	3,64%
Вищий за середній	25,45%	27,27%	30,91%	14,55%	29,09%	23,64%
Середній	32,73%	34,55%	32,73%	45,45%	32,73%	36,36%
Нижчий за середній	21,82%	16,36%	21,82%	21,82%	27,27%	18,18%
Низький	3,64%	12,73%	5,4%	18,18%	5,45%	16,36%
Центрострімкі тенденції (1/2С+ВС+В)	54,55%	53,64%	61,83%	37,28%	50,91%	45,46%
Центробіжні тенденції (1/2С+НС+Н)	45,45%	46,36%	38,17%	62,72%	49,09%	54,54%

де, ППР – порушення інтелектуального розвитку, НР – нормотиповий розвиток;

В – високий рівень, ВС– вищий за середній рівень, С– середній рівень, НС– нижчий за середній рівень, Н– низький рівень.

За результатами констатувального дослідження встановлено, що підлітки з ППР виявляють в основному середній (34,55%), рідше – вищий за середній (27,27%), нижчий за середній (16,36%) і низький (12,73%) рівні соціальної тривожності. Небагато тих, хто має високий (9,09%) рівень. Це вказує на те, що їхня

комунікативна поведінка не має різко вираженого уразливого характеру. Діти не схильні до тривожно-помисливих роздумів, не мають тенденції до постійної боязкості і невпевненості у собі. У майбутній психологічній роботі слід враховувати, що більшість досліджених за програмою констатувального експерименту підлітків навчалась у спеціальних школах, де діти мають відносно однаковий соціометричний статус та інтелектуальний рівень. У дітей, котрі навчаються в інклюзивних закладах, результати можуть виявитись інакшими, оскільки ієрархія за рівнем і статусом може виявитись більш виразною.

Емпіричне дослідження дітей із НР дало змогу констатувати, що для них характерні середній (32,73%) і вищий за середній рівень тривожності у спілкуванні (25,45%). Такі підлітки виявляють тривожність лише за обставин, що стосуються спілкування з малознайомими людьми або особами, котрі мають вищий соціальний статус. Напруженість також викликають ситуації значимої соціальної оцінки. Втім, за більшості комунікативних обставин, які стосуються спілкування з близькими людьми, друзями, однолітками, вони поводять себе впевнено і їхня соціальна тривожність суттєво знижується.

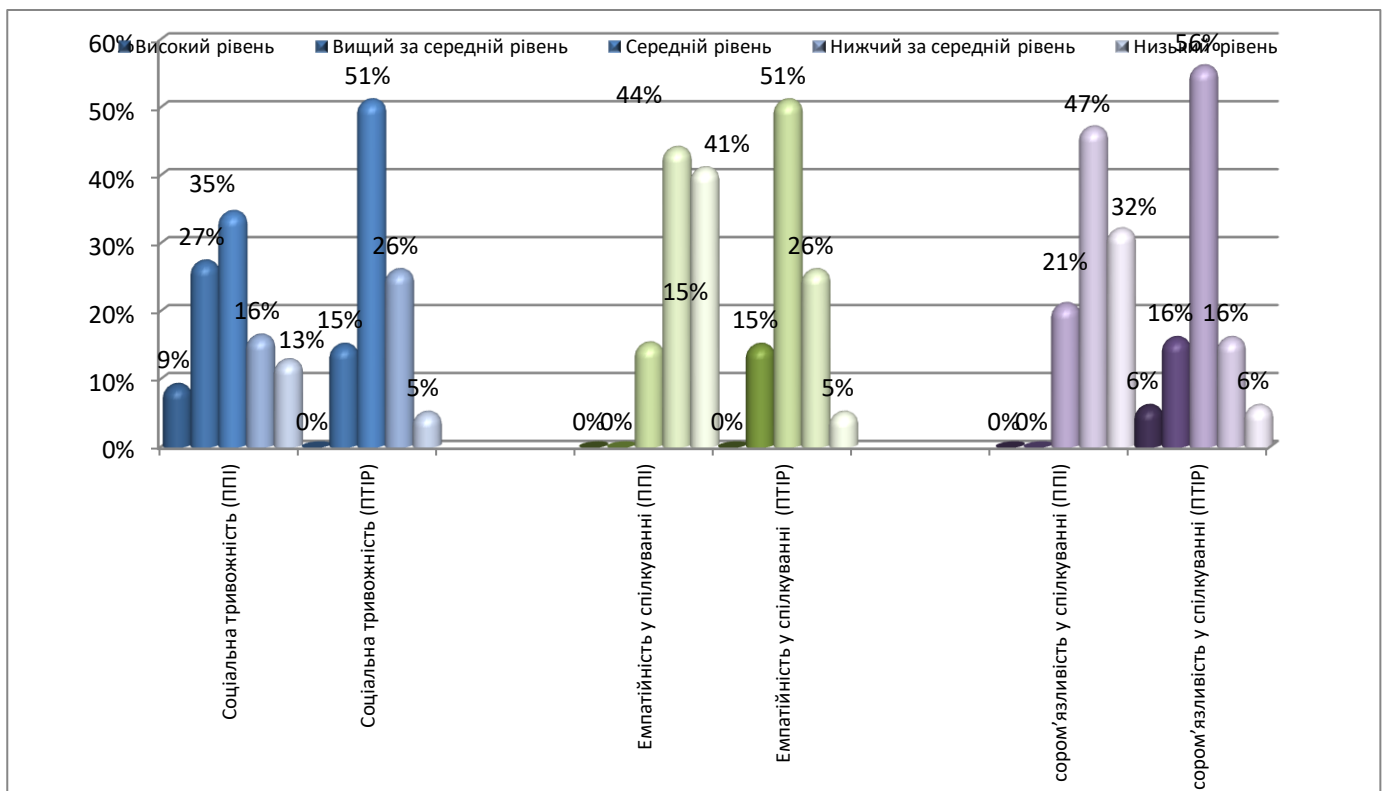


Рис. 4.3.3. Розподіл показників психастенічного конструкту комунікації за рівнями (дані представлено у %)

Отже, можна зробити висновок, що в дітей обох категорій соціальна тривожність знаходиться у межах вікової норми з суттєвим переважанням середнього і характерною тенденцією до вищого за середній рівнів (див. таблицю 4.3.6).

На сьогодні у психологічних дослідженнях доведено, що психастенічний конструкт, окреслений тривожністю, вразливістю, помисливістю, значною мірою взаємопов'язаний із *емпатією у спілкуванні*. Безумовне розуміння емоційного стану співрозмовників, чутливість до проблем і тривог інших, прийняття, щира зацікавленість – це характеристики емпатійності, яка проявляється у ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Дослідження емпатії в дітей підліткового віку з ППР і НР демонструє значні диференційні відмінності.

В учнів з ППР рівень емпатії виявляється суттєво зниженим: низький рівень характерний для 18,18% учнів, нижчий за середній – для 21,82%, середній – для 45,45%. Для них більше властиві ситуативні прояви, тоді як у дітей із НР проявляються стійкі емпатійні співпереживання. Це відображається у таких оцінках: високий – 14,55%, вищий за середній – 30,91%, середній – 32,73%, нижчий за середній – 21,82%, низький – 5,4% рівні.

Як бачимо, у дітей із ППР переважають центробіжні тенденції, представлені показниками, нижчими за середні значення по вибірці, що засвідчує їхнє невміння усвідомити переживання інших, нерозуміння тих почуттів, які відчують співрозмовники, невміння допомогти своїм одноліткам у вирішенні їхніх емоційних проблем. Характерним є домінування егоїстичних мотивів. У ситуаціях комунікативної взаємодії це перешкоджає збалансованості міжособистісних взаємин та актуалізує низку труднощів у встановленні контактів.

Натомість, у підлітків із НР переважають вищі за середні (30,91%) та середні (32,73%) рівні, що вказує на позитивну тенденцію в осмисленні переживань інших. Таким особам властиво відчувати потребу в благополуччі інших, чутливо ставитися до довколишніх, допомагати їм. Альтруїстична спрямованість їхньої особистості вказує на суттєве переважання співчуття до інших над егоїстичними тенденціями.

Як показують психологічні дослідження, невід'ємною характеристикою психастенічного конструкту є *сором'язливість у спілкуванні*. Сором'язливі діти мають постійні проблеми в емоційній та соціально-комунікативній сферах. Їх соціальними діями часто управляють емоції сорому та зняковіння. Комунікативну поведінку обумовлює характерна надвисока чутливість до критики, тривожність та емоційна нестійкість.

У школярів із ППР і НР ця якість має свої специфічні прояви. У першій категорії основні оцінки розподіляються стосовно середніх (36,36%), вищих за середні (23,64%) та нижчих за середні (18,18%) рівнів. Серед учнів приблизно однакова збалансована кількість сором'язливих і розкутих дітей.

Серед дітей із НР такий баланс є зрушеним у бік переважання дітей із сором'язливістю, зокрема: середні (32,73%), вищі за середні (29,09%) та високі (5,45%) рівні. Така ситуація є незначною, але фактично серед дітей масових шкіл більше сором'язливих, ніж серед учнів спеціальних шкіл. Швидше всього, така ситуація зумовлена особливостями самооцінки, яка у дітей із порушеннями інтелекту є завищеною. Через це вони не виявляють почуття меншовартості у ситуаціях комунікативної взаємодії. Діти із НР, навпаки, хвилюються, як вони виглядають в очах інших, побоюються бути не відповідними очікуванням, пасують перед критичними оцінками однолітків.

Отже, аналіз психастенічного конструкту вказує на те, що у дітей із ППР є недостатньо сформованими емпатійні тенденції. Щодо соціальної тривожності і сором'язливості, то стосовно першої спостерігається незначне підвищення показників, яке окреслено межами вікових підліткових норм, стосовно другої – характерним є стабільний розподіл показників сором'язливості згідно середньостатистичних даних вибіркової сукупності.

Загальні результати статистичного аналізу психастенічного конструкту та рівня комунікабельності представлено у таблиці 4.3.6.

Аналізуючи статистичні дані щодо взаємозалежності рівня комунікабельності та психастенічного конструкту, можна зробити висновок про наявність слабого зв'язку за показником «соціальна тривожність» – 0,0413, сильного зв'язку за

показником «емпатійність у спілкуванні» – 0,6027, помірною зв'язку за показником «сором'язливість у спілкуванні» – 0,0844 та рівнем комунікабельності. Це говорить про значимість кореляційного зв'язку лише за окремим критерієм, яким виступає емпатійність у спілкуванні. Наявність такої взаємозалежності між величинами характеризує психастенічний конструкт як один із чинників емоційної регуляції комунікативної поведінки.

Таблиця 4.3.6

Кореляційна і регресійна статистика вірогідності впливу показників психастенічного конструкту на комунікацію у дітей підліткового віку з ППР і НР (дані представлено в одиницях)

№ з/п	Залежні змінні	Кореляційний аналіз К. Пірсона	Показники регресійної статистики			
			Множинний R	R-квадрат	Скоректований R-квадрат	Стандартна похибка
1.	Соціальна тривожність	0,0413	0,0254	0,0006	-0,0086	2,2127
2.	Емпатійність у спілкуванні	0,6027	0,6030	0,3636	0,3577	1,7657
3.	Сором'язливість у спілкуванні	0,0844	0,0815	0,0066	-0,0026	2,2061

Коефіцієнт детермінації (R-квадрат) становить 0,0006 – за соціальною тривожністю, 0,3636 – за емпатійністю у спілкуванні, 0,0066 – за сором'язливістю, що вказує на частку дисперсії залежної змінної у межах 37% лише за показником «емпатійність у спілкуванні».

Зважаючи на отримані під час статистичного аналізу дані, можемо констатувати наявність помірної статистичної вірогідності впливу психастенічного конструкту на формування комунікативної поведінки у дітей підліткового віку.

Отже, характеризуючи показники розвитку емоційного регулювання комунікації у дітей підліткового віку можемо стверджувати наступне:

Емоційне регулювання комунікації у підлітків представлене трьома конструктами: динамічно-модальним, афективно-регулятивним та психастенічним, які мають у дітей із ППР і НР як диференційні відмінності, так подібні риси.

Вивчення динамічно-модального конструкту, у вираженого соціально-емоційною активністю, ініціативністю та позитивною спрямованістю комунікативної поведінки, дає змогу констатувати, що досліджувані з ППР мають недостатні рівні (низький, нижчий за середній та середній) соціальної активності,

ініціативності та емоційного спрямування на комунікацію. Їх оцінні показники вказують на домінування центробіжних тенденцій, представлених більш низькими рівнями, в той час як у дітей із НР переважають центрострімкі, представлені домінуванням середніх, вищих за середні та високих рівнів. Відносно збереженою у дітей із ППР є якість «позитивна спрямованість комунікативної поведінки», яка представлена домінуванням середніх, вищих за середні та нижчих за середні рівні. Це вказує на можливість використовувати її у корекційній роботі як опорну точку корекційного впливу.

Аналіз афективно-регулятивної складової комунікативних дій дає змогу відмітити, що у дітей із ППР недостатньо сформовані вміння управляти своїми емоціями за напружених обставин, гнучкості емоцій та адекватності емоційних реакцій у ситуаціях комунікативної взаємодії. Дослідження вербальної агресії вказує на ситуативність її проявів і відсутність виразного особистісного підґрунтя агресивної поведінки як у дітей із ППР, так у підлітків із НР.

Розгляд психастенічного конструкту регулювання комунікації засвідчує, що у дітей із ППР є недостатньо сформованими емпатійні тенденції. Показники соціальної тривожності і сором'язливості знаходяться у межах вікової норми, хоча стосовно соціальної тривожності виявлено незначне підвищення показників.

Як бачимо, констатувальний експеримент дає змогу стверджувати про диференційні відмінності за шкалами «соціально-емоційна активність», «ініціативність та емоційне регулювання комунікації», «вміння управляти своїми емоціями», «гнучкість і виразність емоцій», «адекватність емоційних реакцій» із переважанням центробіжних тенденцій у дітей із ППР та центрострімких – у дітей із НР. Це вказує на недостатність емоційного регулювання комунікації і необхідність його підвищення в умовах корекційно-розвивальної роботи. Втім, у межах вікової норми розподілились оцінки за якістьми «позитивна спрямованість комунікативної поведінки», «вербальна агресія», «соціальна тривожність», «сором'язливість», що є сприятливою психологічною умовою майбутньої роботи.

Дані аналітичної статистики підтверджують статистичну вірогідність взаємозалежності рівня комунікабельності та емоційного регулювання комунікації.

4.4. Особливості розвитку вольового регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту

Невпинний пошук шляхів розв’язання проблем комунікації тісно пов’язаний із вольовим їх регулюванням. Вольова складова комунікативної взаємодії відповідальна за вміння керувати власною поведінкою та зумовлена наполегливістю у формуванні комунікативних вмінь. Її дослідження необхідно для вивчення шляхів оптимізації власних внутрішніх ресурсів у складних обставинах, що поєднано з формуванням здатності долати труднощі комунікації шляхом гальмування деструктивних імпульсів у комунікативних ситуаціях.

Емпіричне дослідження вольового регулювання комунікативної поведінки у дітей підліткового віку із ППР і НР здійснено на основі аналізу трьох основних конструктів: мотиваційно-вольового, організаційно-вольового та соціально-відповідальнісного, що відображено в етапах експерименту.

Першим етапом стало дослідження *мотиваційно-вольового конструкту*, представленого шкалами «мотивація досягнення суспільної мети», «прагнення до соціального престижу», «прагнення до суперництва».

Таблиця 4.4.1

Дослідження мотиваційно-вольового конструкту комунікації (дані представлено у %)

Рівні вольового регулювання комунікації	Мотивація досягнення суспільної мети		Прагнення до соціального престижу		Прагнення до суперництва	
	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР
Високий	12,73%	0,0%	12,73%	3,64%	5,45%	1,82%
Вищий за середній	36,36%	12,73%	43,63%	16,36%	30,91%	18,18%
Середній	30,91%	41,82%	30,91%	34,55%	41,82%	40,00%
Нижчий за середній	18,18%	25,45%	12,73%	27,27%	12,73%	21,82%
Низький	1,82%	20,00%	0,0%	18,18%	9,09%	18,18%
Центрострімкі тенденції (1/2С+ВС+В)	64,55%	33,64%	71,82%	37,27%	57,27%	40,00%
Центробіжні тенденції (1/2С+НС+Н)	35,45%	66,36%	28,18%	62,73%	42,73%	60,00%

де, ППР – порушення інтелектуального розвитку, НР – нормотиповий розвиток;

В – високий рівень, ВС – вищий за середній рівень, С – середній рівень, НС – нижчий за середній рівень, Н – низький рівень.

Для роботи було використано тест МАС (мотивації, азартності, соціального престижу) М.Л. Кубишкіної у модифікованому варіанті, за результатами якого отримано такі дані (див. таблицю 4.4.1).

Як демонструють отримані результати за тестом, у дітей із ППР і НР виявлено низку розбіжностей. Насамперед, вони пов'язані з **мотивацією досягнення суспільної мети**, яка у підлітків із ППР є недостатньою. За цим критерієм було констатовано центробіжні тенденції (66,36%), пов'язані із домінуванням середніх (41,82%), нижчих за середні (25,45%) та низьких (20,00%) рівнів (див. рис. 4.4.1).

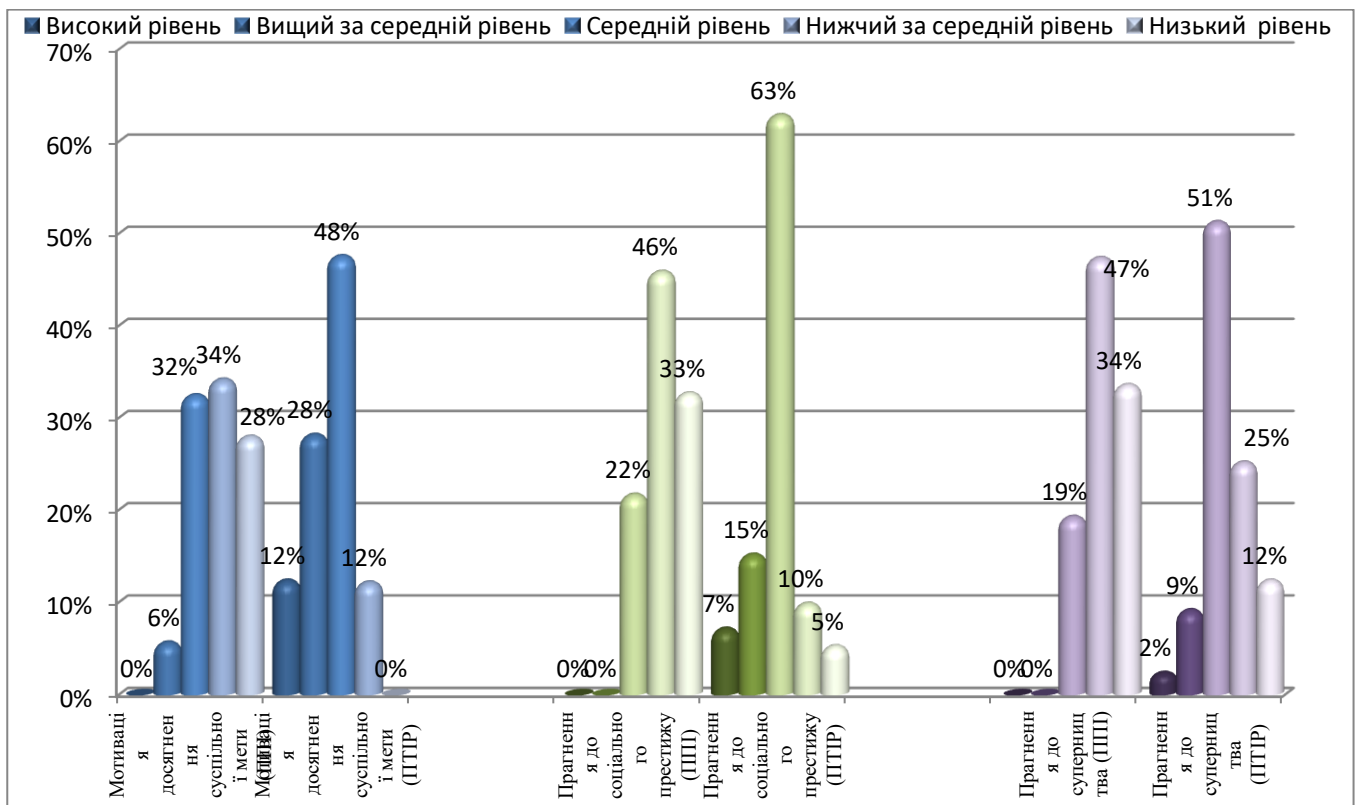


Рис. 4.4.1. Розподіл мотиваційно-вольового конструкту комунікації за рівнями(дані представлено у %)

Серед підлітків з ППР 12,73% тих, котрі мають вищі за середні рівні прагнення до досягнення суспільної мети – їх приваблює соціальна активність, вони намагаються відповідально, вчасно і правильно виконувати суспільні доручення, хоча їхні прагнення і можливості часто розходяться. Школярі із нижчими за середні рівні прагнення до досягнення суспільної мети (25,45%) не завжди проявляють відповідальність, не виконують суспільні доручення вчасно через різноманітні труднощі і перешкоди, багато справ не завершують до кінця, але за умови достатньої мотивації їхні зусилля активуються. Є серед підлітків із ППР й такі, котрі

мають низькі рівні прагнення до досягнення суспільної мети (20,00%). Вони, зазвичай, ігнорують виконання суспільних обов'язків, можуть виконати їх лише після отримання зауважень або дорікань. Власної суспільно спрямованої мотивації у них не вироблено, за що однолітки вважають їх пасивними та нетовариськими.

На противагу своїм одноліткам із ППР, діти з НР проявляють високий (12,73%), вищий за середній (36,36%) та середній (30,91%) рівні досягнення суспільної мети. Це говорить про те, що їм притаманна висока суспільна активність, яка надихає їх на виконання колективістських обов'язків. Вони сумлінно, вчасно і відповідально виконують громадські доручення, активно співпрацюють із однолітками для успішної реалізації колективних справ, працюють на позитиві, прагнуть все, за що беруться, доводити до успішного завершення.

Отже, спрямування на досягнення суспільної мети характерно для підлітків із НР, а слабкість суспільної мотивації, недостатня спрямованість на позитивний результат комунікативної взаємодії – один із типових проявів незрілості мотиваційної сфери учнів із ППР.

Наступним критерієм оцінки мотиваційно-вольового конструкту постає *прагнення до соціального престижу*, яке демонструє ставлення до суспільного визнання та авторитету з боку однолітків.

За результатами тестування, що проводилось за методикою М.Л. Кубишкіної, визначено такий розподіл оцінок у дітей із ППР: високий рівень (3,64%), вищий за середній (16,36%), середній (34,55%), нижчий за середній (27,27%) та низький (18,18%). Як бачимо, у них переважають середні, нижчі за середні та низькі рівні прагнення до соціального престижу. Це говорить про те, що, з одного боку, вони люблять похвалу і шанують визнання з боку оточуючих, з іншого – соціальний статус не є для них пріоритетом: вони не мають надмірного честолюбства, а задовольняються тим положенням, яке займають у групі, не домагаються успіху та популярності так, як цього хочуть їхні однолітки із НР.

Серед школярів із ППР багато тих, хто має низькі рівні прагнення до соціального престижу: загалом 18,18% учнів. Вони проявляють підпорядкованість у ситуаціях комунікативної взаємодії, мають статус ізольованих або малопопулярних у

колективі однолітків, їхні потреби у спілкуванні є несформованими, а соціальні мотиви короткочасними та ситуативними.

Натомість, у дітей із НР картина кардинально інша. Вони бажають визнання оточуючих, постійно очікують похвали та позитивної оцінки своїх дій, прагнуть зайняти високий соціальний статус серед однолітків, є честолюбними, заздять успіху та популярності своїх товаришів. Часто такі підлітки мріють належати до обраних, хизуються знайомством із відомими особами та роблять все, щоб домогтися пошани значущих для них людей.

Отже, у дітей із ППР, на відміну від підлітків із НР, прагнення до соціального престижу не має високої актуальності, вони не тягнуться до статусності і соціального визнання, часто займають позицію підпорядкованих у комунікативних взаєминах.

Наступне дослідження мотиваційно-вольового конструкту пов'язано із *прагненням до суперництва*. Його завданням є з'ясування рівня сформованості потреби у конкурентних стосунках, що полягає у відстоюванні своїх інтересів і боротьбі за досягнення переваг над іншими.

Серед школярів із ППР переважають ті, котрі мають середній (40,00%) і нижчий за середній (21,82%) рівні сформованості цього мотиву. Їм важливі не стільки результати взаємодії, стільки сам її процес. Вони не готові активувати комунікативні навички на межі своїх сил, щоб продемонструвати свої переваги. Втім, у їхній ієрархії мотивів має місце прагнення стати кращим і похизуватись своїми сильними якостями, але задля цього вони не демонструють максимальну активність і не витрачають всі свої сили на конкурентну боротьбу.

Специфіка комунікативного розвитку дітей із НР вносить інші корективи у їхню мотиваційно-вольову поведінку. Серед них багато таких, котрі прагнуть до здорової конкурентної боротьби у стосунках. А саме, у 5,45% визначено високий, 30,91% – вищий за середній і 41,82% – середній рівень за цим критерієм. Підліткам, для яких характерна така комунікативна поведінка, важливо, щоб їхні результати були вищими, ніж в інших. Для цього вони намагаються показати свої кращі якості, досягти поставлених результатів, випередити у чомусь товаришів. Високою

мотиваційною силою для них є дух суперництва, через що успіхи інших активують до роботи над собою. Втім буває так, що атмосфера конкуренції їх обтяжує – тоді вони не будують комунікативну діяльність на межі своїх сил, а поступово і цілеспрямовано йдуть до необхідної мети.

Отже, мотивація прагнення до суперництва є дійовою для дітей із НР, а для підлітків із ППР – лише в окремих ситуаціях. Діти з особливими потребами не будуть активними на межі своїх сил, але конкурентна боротьба постає певним стимулом до здобуття досягнень у комунікативній сфері.

За статистичним опрацюванням взаємозв'язку модально-динамічного конструкту (див. таблицю 4.3.1) з рівнями комунікабельності (див. таблицю 4.1.1) отримано такі дані (див. таблицю 4.3.2).

Таблиця 4.3.2

Кореляційна і регресійна статистика вірогідності впливу мотиваційно-вольового конструкту на комунікацію дітей підліткового віку з ППР і НР

№ з/п	Залежні змінні	Кореляційний аналіз К. Пірсона	Показники регресійної статистики			
			Множинний R	R-квадрат	Скоректований R-квадрат	Стандартна похибка
1.	Мотивація досягнення суспільної мети	0,6227	0,6219	0,3868	0,3811	1,7332
2.	Прагнення до соціального престижу	0,6870	0,6864	0,4712	0,4662	1,6096
3.	Прагнення до суперництва	0,5024	0,5183	0,2686	0,2618	2,0194

За даними статистичного дослідження з'ясовано, що шкали мотиваційно-вольового конструкту впливають на формування комунікативної поведінки та визначають результат комунікативної взаємодії. Так, за рівнем комунікабельності та мотивацією досягнення суспільної мети виявлено значний зв'язок (0,6227); за прагненням до соціального престижу – значний зв'язок (0,6870); за рівнем комунікабельності та прагненням до суперництва – значний зв'язок (0,5024).

Коефіцієнт детермінації (R-квадрат) становить при цьому 0,3868 (за мотивацією досягнення суспільної мети), 0,4712 (за прагненням до соціального престижу), 0,2686 (за прагненням до суперництва). Це характеризує частку їх дисперсії, яка складає відповідно 39%, 47% і 27%. За критерієм F-Фішера розраховані регресійні моделі є значущими.

У межах вивчення особливостей вольового регулювання комунікації особливий інтерес представляють ті показники, які стосуються вміння організовувати спілкування і за результатами цієї організації наполегливо та цілеспрямовано формувати свої комунікативні навички. Вони представлені у межах дослідження *організаційно-вольового конструкту*, що здійснювалось під час *другого етапу* констатувального експерименту.

Емпіричне вивчення цих характеристик здійснювалось на основі методики дослідження вольової організації особистості А. Хохлова. Розподіл оцінок за методикою можна спостерігати за таблицею 4.4.2.

Таблиця 4.4.2

**Дослідження організаційно-вольового конструкту комунікації
(дані представлено у %)**

Рівні вольового регулювання комунікації	Організованість комунікативної поведінки		Наполегливість у спілкуванні		Самостійність поглядів	
	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР
Високий	5,45%	0,0%	9,09%	0,0%	5,45%	0,0%
Вищий за середній	23,64%	7,27%	25,45%	18,18%	29,09%	5,45%
Середній	36,37%	34,55%	34,54%	34,55%	30,91%	41,82%
Нижчий за середній	27,27%	34,55%	23,64%	38,18%	23,64%	27,28%
Низький	7,27,0%	23,64%	10,91%	9,09%	10,91%	25,45%
Центрострімкі тенденції (1/2С+ВС+В)	47,27%	24,55%	48,18%	35,46%	50,00%	26,36%
Центробіжні тенденції (1/2С+НС+Н)	52,73%	75,45%	51,82%	64,54%	50,00%	73,64%

де, ППР – порушення інтелектуального розвитку, НР – нормотиповий розвиток;

В – високий рівень, ВС– вищий за середній рівень, С– середній рівень, НС– нижчий за середній рівень, Н– низький рівень.

Так, за шкалою «Організованість комунікативної поведінки» розподіл за оцінками в учнів із ППР виявився таким: високий (0,0%), вищий за середній (7,27%), середній (34,55%), нижчий за середній (34,55%), низький (23,64%) рівні. Це вказує на переважання нижчих за середні та низьких рівнів, що відображено на графіку 4.4.2.

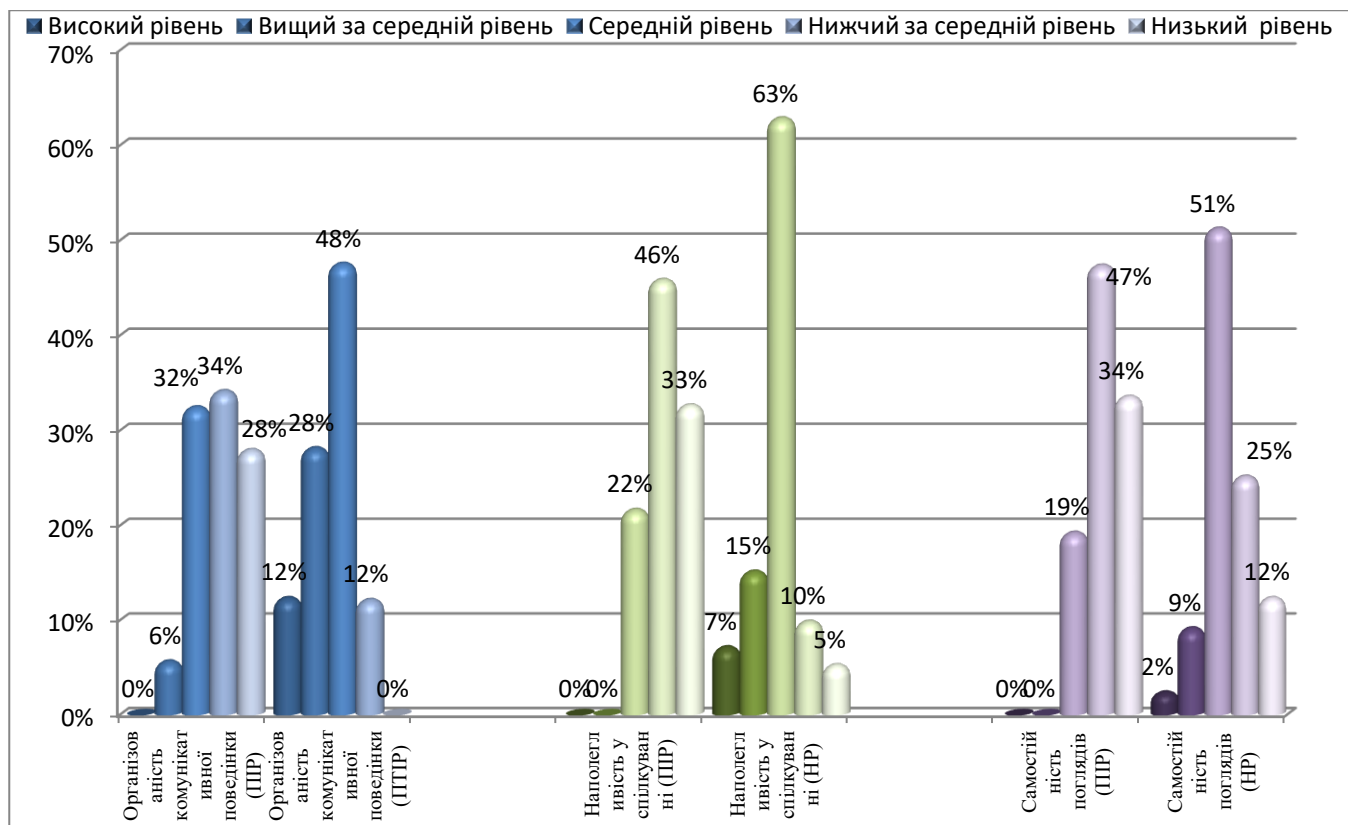


Рис. 4.4.2. Розподіл організаційно-вольового конструкту комунікації за рівнями (дані представлено у %)

Моніторинг проблеми організованості комунікативної поведінки свідчить про те, що школярі з ППР мають середні (34,55%), нижчі за середні (34,55%) та низькі (23,64%) її рівні. Вони не виявляють схильності до планування, часто виявляються непунктуальними у виконанні своїх обіцянок одноліткам, запізнюються на зустрічі або колективні заходи, не проявляють зібраності і впорядкованості у ситуаціях комунікативної взаємодії. Водночас, вони спрямовані дотримуватись правил та норм спілкування і виконують це у межах своїх можливостей.

Звертаючись до проблеми дослідження організованості комунікативної поведінки, обґрунтованим стане порівняння цієї властивості у дітей із ППР і НР. На противагу підліткам із ППР, школярі з НР є більш організованими. Зокрема, їхні оцінки отримують такий розподіл за тестом: високий рівень (5,45%), вищий за середній (23,64%), середній (36,37%), нижчий за середній (27,27%), низький (7,27%).

Незважаючи на вищий рівень організованості, ніж у дітей із ППР, у таких підлітків також переважають центробіжні тенденції (52,73%), представлені середнім та нижчим за середній рівнями. Це вказує на те, що діти підліткового віку

проявляють впорядкованість у своїх діях, намагаються дотримуватись правил комунікативної поведінки, прагнуть бути пунктуальними і зібраними під час взаємин, але час від часу вони можуть запізнюватися на колективні й приватні заходи, їм складно дотримуватись розпорядку, бути відповідальними, пунктуальними та зібраними. Найбільшої складності вимагає вміння організовувати колективні заходи, що викликає значний супротив у дітей.

Отже, проведене дослідження підтверджує, що діти підліткового віку обох категорій недостатньо організовані у ситуаціях комунікативної взаємодії. Вони мають невисокі показники злагодженості, пунктуальності, впорядкованості у спільних діях. Особливо їм складно самостійно організовувати колективні заходи. Втім, позитивним є те, що під час взаємин вони виявляють прагнення дотримуватись суспільного порядку та правил комунікативної взаємодії, що визначає їх спрямованість до вдосконалення своєї організованості.

Емпіричне осмислення досвіду комунікативної взаємодії засвідчує те, що важливим показником ефективності комунікативних взаємин є *наполегливість у спілкуванні*. Її дослідження уможлиблює з'ясувати вміння долати труднощі у складних комунікативних ситуаціях та оцінити здатність наполегливо і цілеспрямовано будувати комунікативні взаємини з людьми.

Для підлітків із ППР наполегливість у спілкуванні є недостатньо сформованою рисою, про що свідчать результати експериментального дослідження за тестом: середній рівень мають 34,55% підлітків, нижчий за середній – 38,18% і низький – 9,09%. Це вказує на те, що діти не здатні налагоджувати спілкування у ситуаціях підвищеної складності, зокрема, конфліктних, напружених, ситуаціях впливу на інших з метою зміни їхніх поглядів або переконань. Вони не будуть продовжувати взаємини, коли втрачають інтерес до людини. Через притаманні лінощі часто відкладають виконання взятих на себе зобов'язань, а потім забувають про них.

Дослідженнями виявлено, що у дітей підліткового віку з НР також зустрічаються труднощі, які стосуються наполегливості у спілкуванні, але їх прояви не такі виразні. Зокрема розподіл балів за результатами тестування має такий вигляд: високий рівень (9,09%), вищий за середній (25,45%), середній (34,54%),

нижчий за середній (23,64%), низький (10,91%). Як бачимо, домінують середні, вищі за середні та нижчі за середні рівні.

Особливістю цих підлітків є те, що вони вкладають достатньо значні зусилля у побудову стосунків, бувають непохитними у своїх поглядах, намагаються довести обіцяні справи до кінця, проявляють твердість, настирливість, невтомність у ситуаціях впливу на інших. Водночас, буває і так, що учні швидко запалюються, а через деякий час їхній інтерес до взаємодії швидко згасає. Через відкладання на потім або небажання виконувати колективні справи вони нагромаджують багато незавершених проектів, а потім відчують значні труднощі в їх реалізації.

Отже, емпіричне дослідження за шкалою «наполегливість у спілкуванні» уможлиблює констатувати недостатні рівні розвитку сформованості цієї риси у дітей із ППР і НР. Й хоча показники школярів із НР є значно вищими, втім вони також мають центробіжний характер, зумовлений перевагою середніх та нижчих за середніх рівнів. Це засвідчує небажання обох категорій підлітків наполегливо працювати над формуванням стосунків.

Поряд із організованістю та наполегливістю, важливою характеристикою організаційно-вольового конструкту комунікації є *самостійність поглядів*.

За цією шкалою у дітей із ППР бали розподіляються таким чином: високий рівень (0,0%), вищий за середній (5,45%), середній (41,82%), нижчий за середній (27,28%), низький (25,45%). Результати тесту демонструють переважання середнього, нижчого за середній та низького рівнів.

Враховуючи дані за тестом, можна стверджувати що школярам із ППР складно приймати самостійні рішення, вони надають перевагу орієнтуватись на думку інших (однолітків або дорослих). Під час спілкування не висловлюють свої погляди, не розпочинають колективну справу без сторонньої допомоги. Часто їхні дії залежать від мотивації, настрою, контролю інших людей. Вони очікують постійного підбадьорювання та мотивації, виконують колективні справи лише за умови постійного контролю кожного їхнього кроку. У міжособистісних взаєминах, зазвичай, виконують ролі підпорядкованих, а не лідерів.

Дослідженнями виявлено, що ситуація щодо дітей із НР є відмінною. Для них характерні середні (30,91%) та вищі за середні (29,09%) рівні сформованості самостійності поглядів. Це визначає особливості їхньої поведінки у ситуаціях комунікації. Зокрема, підлітки проявляють тенденцію до висловлення своєї думки та власних міркувань, але не у всіх комунікативних ситуаціях. Вони намагаються донести свою позицію у спілкуванні з батьками, вчителями, демонстративно відстоюючи її. Часто орієнтуються на погляди тих, хто має авторитет у підліткових угрупованнях. Втім, мати свою автентичну думку для них також є престижним.

Отже, ситуація із самостійністю поглядів у підліткових колах є досить протирічною. Діти демонструють незалежність у комунікативних діях, бажають звільнитись від зайвого контролю і підпорядкування дорослим. З одного боку, вони намагаються позиціонувати свою думку, відстоюючи перед батьками та вчителями. З іншого – орієнтуються на погляди тих, хто має авторитет у підліткових угрупованнях. Щодо дітей із ППР, то їхня самостійність у відстоюванні своїх поглядів має в обох випадках низький рівень.

За статистичним порівнянням результатів констатувального дослідження організаційно-вольового конструкту (див. таблицю 4.3.1) з рівнями комунікабельності (див. таблицю 4.1.1) отримано такі дані (див. таблицю 4.3.2).

Таблиця 4.3.2

Кореляційна і регресійна статистика вірогідності впливу організаційно-вольового конструкту на комунікацію у дітей підліткового віку з ППР і НР (дані представлено у %)

№ з/п	Залежні змінні	Кореляційний аналіз К. Пірсона	Показники регресійної статистики			
			Множинний R	R-квадрат	Скоректований R-квадрат	Стандартна похибка
1.	Організованість комунікативної поведінки	0,6727	0,6895	0,4754	0,4705	1,7103
2.	Наполегливість у спілкуванні	0,6672	0,6765	0,4577	0,4526	1,7388
3.	Самостійність поглядів	0,5319	0,5565	0,3096	0,3032	1,9625

За результатами статистичного дослідження з'ясовано, що організаційно-вольовий конструкт впливає на формування комунікативної поведінки та визначає результат комунікативної взаємодії. Значний зв'язок виявлено за рівнем

комунікабельності та усіма трьома показниками організаційно-вольового конструкту: організованістю комунікативної поведінки (0,6727); наполегливістю у спілкуванні (0,6672); самостійністю поглядів (0,5319).

Коефіцієнт детермінації (R-квадрат) становить при цьому 0,4754 (за організованістю комунікативної поведінки), 0,4577 (за наполегливістю у спілкуванні), 0,3096 (за самостійністю поглядів). Це характеризує частку їх дисперсії, яка складає відповідно 48%, 46% і 31%. За критерієм F-Фішера розраховані регресійні моделі є значущими.

У руслі констатувального експерименту вольового регулювання комунікації визначальним постає вивчення *соціально-відповідальнісного конструкту*. Під час його дослідження розглядається ставлення до правил суспільної взаємодії, вивчається здатність дотримуватись норм міжособистісної комунікації. Дослідження, яке здійснювалось на основі методики вивчення самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера, уможливило одержати низку значимих результатів, що стосуються комунікативного самоконтролю, соціальної відповідальності, впевненості у собі та результатах власних комунікативних дій (див. таблицю 4.4.3).

Таблиця 4.4.3

**Дослідження соціально-відповідальнісного конструкту комунікації
(дані представлено у %)**

Рівні вольового регулювання комунікації	Самоконтроль у спілкуванні		Соціальна відповідальність		Впевненість у собі та результатах комунікативних дій	
	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР	Підлітки з НР	Підлітки з ППР
Високий	3,64%	0,0%	12,73%	0,0%	9,09%	0,0%
Вищий за середній	18,18%	16,36%	16,36%	18,18%	16,36%	20,00%
Середній	45,45%	25,45%	52,73%	38,18%	36,37%	47,27%
Нижчий за середній	21,82%	36,36%	12,73%	16,36%	25,45%	21,82%
Низький	10,91%	21,82%	5,45%	27,27%	12,73%	10,91%
Центрострімкі тенденції (1/2С+ВС+В)	44,55%	29,08%	55,46%	37,27%	43,64%	43,63%
Центробіжні тенденції (1/2С+НС+Н)	55,45%	70,92%	44,54%	62,73%	56,36%	56,37%

де, ППР – порушення інтелектуального розвитку, НР – нормотиповий розвиток;

В – високий рівень, ВС – вищий за середній рівень, С – середній рівень, НС – нижчий за середній рівень, Н – низький рівень.

Характеризуючи показники *самоконтролю у спілкуванні* слід відмітити, що у підлітків із ППР переважають нижчі за середні його рівні (36,36%). Вони не здатні керувати власними вчинками: змушувати себе рухатись до поставленої мети, дозволяти і забороняти собі, мотивувати і контролювати. Їх провідними характеристиками є прагнення діяти за першим спонуканням, екстернальний локус контролю, імпульсивність (див. рисунок 4.4.3).

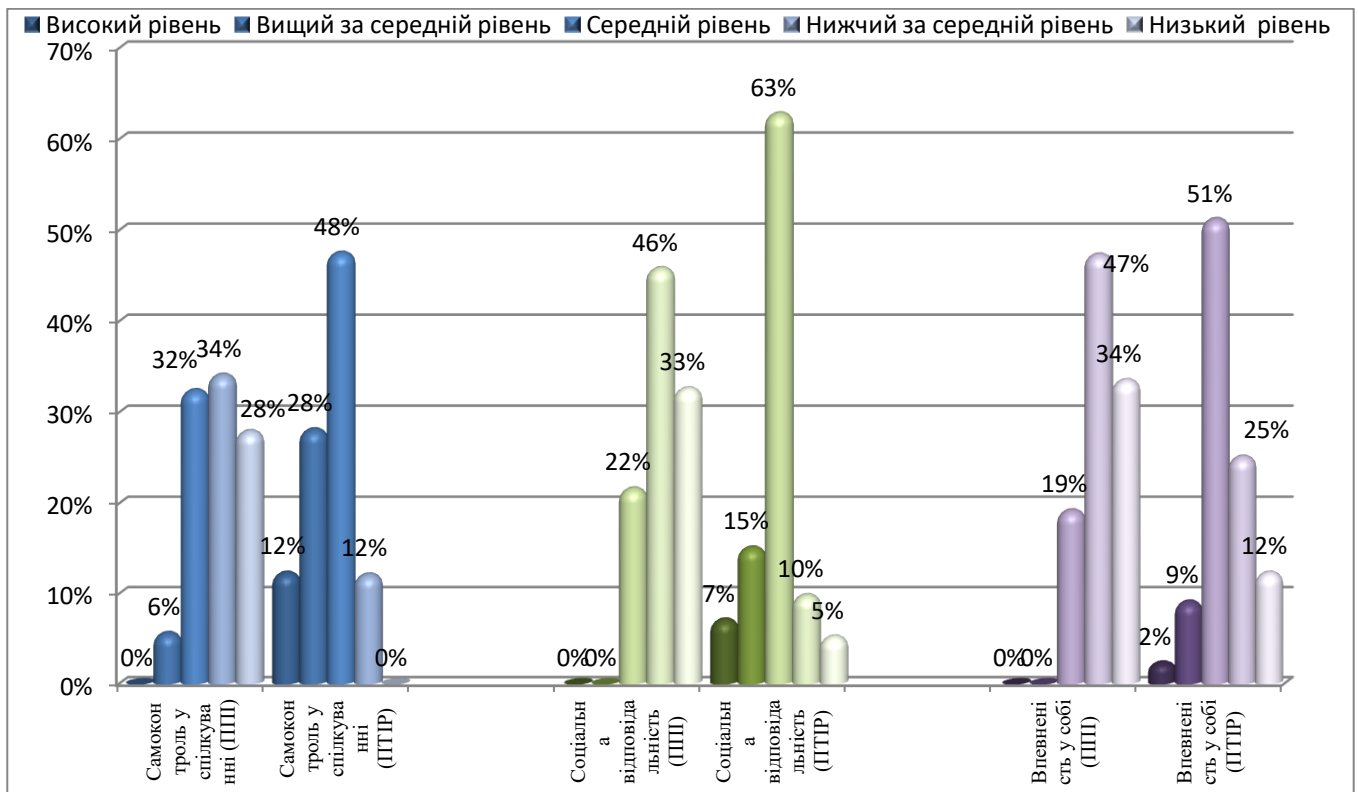


Рис. 4.4.3. Розподіл організаційно-вольового конструкту комунікації за рівнями (дані представлено у %)

Натомість, оцінки за результатами дослідження підлітків із НР вказують на їхню здатність до самоаналізу власної комунікативної поведінки, вміння керувати своїми емоціями, гнучко реагувати на зміну комунікативних подій. Школярі здатні приймати конструктивні рішення і реалізовувати їх у складних ситуаціях. За більшості комунікативних обставин вони поведуть себе помірковано і раціонально, водночас, бувають ситуації, в яких проявляють імпульсивність і своєю демонстративною поведінкою прагнуть привабити увагу оточуючих (див. рисунок 4.4.3).

Отже, аналіз самоконтролю у спілкуванні вказує на нездатність дітей із ППР, на відміну від НР, раціонально реагувати на ситуації, що виникають у спілкуванні, приймати усвідомлені рішення та контролювати їх виконання.

Розглядаючи питання самоконтролю у спілкуванні, варто звернути увагу на інший показник вольового регулювання комунікації, пов'язаний із *соціальною відповідальністю*. Для його дослідження проводилось експертне оцінювання за допомогою однойменної експрес-анкети. Соціальну відповідальність вивчали на основі аналізу особливостей ставлення до соціальних норм та громадських обов'язків, вміння відповідати за свої вчинки та дотримуватись взятих на себе зобов'язань.

Зважаючи на результати експертного оцінювання, визначено такі рівні соціальної відповідальності у дітей із ППР і НР: діти з ППР: високий (0,0%), вищий за середній (18,18%), середній (38,18%), нижчий за середній (16,36%), низький (27,27%) рівні; діти з НР: високий (12,73%), вищий за середній (16,36%), середній (52,73%), нижчий за середній (12,73%), низький (5,45%) рівні.

Найбільш характерними для підлітків із ППР виявились середні (38,18%) та низькі (27,27%) рівні, що засвідчує їхню тенденцію перекладати відповідальність на інших людей, котрі є більш компетентними у певних питаннях, та наявність звички покладатися на випадок. Не рідкісним є прагнення відкладати справи на потім, турбувались лише про свої власні інтереси і не думати про наслідки ситуації для інших.

Альтернативні результати засвідчує експертне оцінювання школярів із НР. Ці підлітки схильні займати більш активну соціальну позицію, вони орієнтуються на очікуваний результат спілкування, суспільні справи ставлять вище за особисті, відповідають за взяті на себе зобов'язання і дотримуються його, на них можна покластися у важливих колективних справах. Буває так, що підлітки намагаються дотримуватися своїх обіцянок, але через недостатню соціальну активність відчують безпорадність у виконанні певних ініціатив, іноді вони можуть ігнорувати певні суспільні вимоги та етичні норми суспільної взаємодії, але загалом їхня відповідальність має високі, вищі за середні та середні рівні.

Отже, дослідження соціальної відповідальності дає змогу з'ясувати особливості прийняття дітьми з ППР і НР норм комунікативної взаємодії та вміння їх дотримуватись. Підлітки з ППР демонструють середні, нижчі за середні та низькі рівні, що засвідчує їхню схильність перекладати відповідальність на інших людей або покладатись на випадок. Підлітки з НР показують високі, вищі за середні та середні рівні соціальної відповідальності, що проявляється у прагненні дотримувати взяті на себе зобов'язання і займати активну соціальну позицію під час реалізації спільних проектів.

Наступним показником вольового регулювання комунікації є *впевненість у собі та результатах власних комунікативних дій*. Ця якість означає усвідомлення і прийняття своїх комунікативних здібностей, умінь та навиків, рішучість у досягненні мети комунікативної взаємодії. Досліджувалась впевненість у собі за однойменним тестом І. Трофімової, за яким визначалось переконання сприймати себе як компетентного і грамотного учасника спілкування.

За результатами тестування дітей із ППР оцінки розподілились наступним чином: вищий за середній (20,00%), середній (47,27%), нижчий за середній (21,82%) рівні. Підлітки, котрі отримали такі оцінки, відчувають себе впевнено у більшості комунікативних ситуацій, не концентруються на труднощах і невдачах, недовго засмучуються через поодинокі поразки, не беруть близько до серця критику.

Оцінки дітей із НР відрізняються у бік вищих показників, але несуттєво: вищий за середній (16,36%), середній (36,37%), нижчий за середній (36,37%) рівні. Такі учні також впевнено почувають себе у ситуаціях комунікативної взаємодії, здатні вільно висловлювали свою позицію у товаристві, не соромляться бути у центрі уваги однолітків.

Втім, буває так, що обидві категорії підлітків ніяковіють та губляться у напружених, малознайомих, критичних ситуаціях. Вони пасують перед зауваженнями інших, переживають через поразки, бояться потрапити у неприємності. здатність спрямовувати поведінку, погляди, думки та вибір інших.

За статистичним порівнянням результатів констатувального дослідження соціально-відповідальнісного конструкту (див. таблицю 4.3.1) з рівнями комунікабельності (див. таблицю 4.1.1) отримано такі дані (див. таблицю 4.3.2).

Таблиця 4.3.2

Кореляційна і регресійна статистика вірогідності впливу соціально-відповідальнісного конструкту на комунікацію у дітей підліткового віку з ППР і НР (дані представлено в одиницях)

№ з/п	Залежні змінні	Кореляційний аналіз К. Пірсона	Показники регресійної статистики			
			Множинний R	R-квадрат	Скоректований R-квадрат	Стандартна похибка
1.	Самоконтроль у спілкуванні	0,6672	0,6718	0,4513	0,4462	1,7490
2.	Соціальна відповідальність	0,6667	0,6518	0,4248	0,4194	1,7908
3.	Впевненість у собі та результатах комунікативних дій	0,6931	0,7014	0,4919	0,4872	1,6831

За розподілом статистичних показників дослідження з'ясовано, що соціально-відповідальнісний конструкт впливає на формування комунікативної поведінки та визначає результат комунікативної взаємодії. Так, за рівнем комунікабельності та самоконтролем у спілкуванні виявлено сильний зв'язок (0,6672); за соціальною відповідальністю – сильний зв'язок (0,6667); за рівнем комунікабельності та впевненістю у собі – слабкий зв'язок (0,6931).

Коефіцієнт детермінації (R-квадрат) становить при цьому 0,4513 (за самоконтролем у спілкуванні), 0,4248 (за соціальною відповідальністю), 0,4919 (за впевненістю у собі). Це характеризує частку їх дисперсії, яка складає відповідно 45%, 43% і 49%.

Отже, узагальнюючи основні позиції дослідження закономірностей вольового регулювання комунікації у підлітків, вважаємо обґрунтованим зробити такі висновки:

Вольове регулювання комунікації полягає у здатності керувати власною комунікативною поведінкою, наполегливо опановуючи комунікативні навички та цілеспрямовано йдучи до реалізації поставленої мети. Його дослідженню підлітків із ППР і НР, виконане на основі аналізу мотиваційно-вольового, організаційно-

вольового та соціально-відповідального конструктів, дало змогу констатувати наступне:

Оцінка мотиваційно-вольового конструкту у дітей із порушеннями інтелекту (на відміну із НР) дозволила констатувати слабкість мотивації досягнення суспільної мети, знижене прагнення до соціального престижу, ситуативний прояв мотивації до суперництва. Це характеризує недостатність стимулів, які виступають у якості мотивоформуального чинника комунікативної поведінки.

Вивчення організаційно-вольового конструкту дає змогу стверджувати, що діти обох категорій (з ППР і НР) мало організовані у ситуаціях комунікативної взаємодії та проявляють недостатню наполегливість у роботі над формуванням стосунків. Водночас, підлітки із НР відрізняються самостійністю поглядів, прагненням до незалежності у комунікативних діях та бажанні звільнитись від зайвого контролю. У той час як у дітей із ППР самостійність у спілкуванні має низький рівень.

Аналіз соціально-відповідального конструкту засвідчує нездатність дітей із ППР до самоконтролю у спілкуванні та недостатність соціальної відповідальності у ставленні до норм і правил комунікативної взаємодії, що є відмінним від особливостей вольового регулювання комунікації у дітей із НР, у яких ці показники збережені. За критерієм «впевненість у собі та результатах власних комунікативних дій» діти обох категорій мають схожі тенденції, представлені вищими за середні, середніми та нижчими за середні рівні, що вказує на достатню сформованість цього показника.

Висновки до четвертого розділу

Проведене дослідження дало змогу виявити специфічні особливості регулювання процесу комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту.

Досліджено комунікабельність як вагому складову комунікативної поведінки. У дослідженні комунікабельність розглядається як особистісне утворення, сукупність стійких властивостей особистості, необхідних для успішної регуляції взаємодії, і полягає у здатності до оволодіння вміннями і навиками комунікативної поведінки.

З'ясовано відносну збереженість у дітей із ППР спрямованості на спілкування, вміння слухати, діалогічного мовлення. Визначено особливості комунікативної активності, монологічного мовлення, вміння впливати на людей, здатності відстоювати власну позицію у спілкуванні. В обох категоріях досліджуваних (з ППР і НР) визначено частку школярів зі схильністю до конфліктного спілкування. Сформованість цих навичок зумовлює розподіл за рівнями комунікабельності: підлітки із ППР демонструють переважно нижчий за середній та низький рівні, школярі із НР – середній та вищий за середній рівні.

З'ясовано диференційні відмінності інтелектуального регулювання комунікації в підлітків з ППР за трьома конструктами: перцептивно-аналітичним, когнітивно-змістовим, операційним. Констатовано найбільшу збереженість перцептивно-аналітичного конструкту в обох категоріях дітей, що вказує на відносну здатність до соціальної перцепції, розуміння експресії, поведінки та невербальних сигналів співрозмовників. Встановлено, що підлітки з ППР виявляють тенденції до більш низьких рівнів сформованості перцептивно-аналітичних здібностей, порівняно з учнями з НР. Емпірично встановлено знижені здібності когнітивно-змістового та операційного регулювання комунікації. Досліджувані з ППР виявляють нижчий за середній та низький рівень комунікативних вмінь та навичок за шкалами «пізнання до передбачень наслідків поведінки», «пізнання вербальної експресії та її змін», «пізнання логіки комунікативної поведінки», «вміння впливати на співрозмовника»; «уміння реагувати на провокаційну поведінку», що характеризує ці комунікативні операції як найважчі для оволодіння. Результати регресійного аналізу уможливають констатувати помірний і значний кореляційний зв'язок між інтелектуальною регуляцією комунікації та рівнем комунікабельності.

Представлено результати емоційного регулювання комунікації за трьома конструктами: динамічно-модальним, афективно-регулятивним, психастенічним. Вивчення динамічно-модального конструкту дало змогу констатувати недостатні рівні соціальної активності, ініціативності та відносну збереженість показників за шкалою «позитивна спрямованість комунікативної поведінки». Аналіз афективно-регулятивної складової уможливив відмітити низький рівень здатності управляти

своїми емоціями у напружених комунікативних ситуаціях, несформованість гнучкості емоційних реакцій. Сприятливим показником є відсутність особистісного підґрунтя для вербальної агресії і констатування лише ситуативних її проявів. Аналіз психастенічного конструкту засвідчує недостатню сформованість емпатійних тенденцій. Аналітичні дані підтверджують статистичну вірогідність взаємозалежності рівня комунікабельності та показників емоційного регулювання комунікації.

На основі узагальнення основних позицій дослідження вольового регулювання комунікації зроблено висновки про рівень сформованості мотиваційно-вольового, організаційно-вольового, соціально-відповідальнісного конструктів. Дослідження мотиваційно-вольового конструкту у дітей із ППРдало змогу констатувати слабкість мотивації досягнення суспільної мети, знижене прагнення до соціального престижу, ситуативний прояв мотивації до суперництва, що засвідчує недостатність мотивоформуваельним стимулів комунікативної поведінки. Оцінка організаційно-вольового конструкту дозволяє стверджувати, що діти з ППР недостатньо організовані у ситуаціях комунікативної взаємодії, проявляють низьку наполегливість у роботі над формуванням стосунків, не проявляють самостійності у спілкуванні. Вивчення соціально-відповідальнісного конструкту дає змогу стверджувати про недостатність у дітей із ППР самоконтролю у спілкуванні, соціальної відповідальності, але відносну збереженість показника «впевненість у собі та результатах комунікативних дій». Отримані дані підтвержені результатами регресійної статистики.

Загальний аналіз результатів констатувального дослідження вказує на найбільшу збереженість емоційного регулювання і несформованість показників інтелектуального та вольового регулювання комунікації, що потребує розроблення методики формування описаних комунікативних функцій.

Матеріали четвертого розділу висвітлено у публікаціях автора: «Communicative needs in the structure of the intercourse process»; «Психологічні особливості вольового регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку»; «Особливості формування психологічних захисних

механізмів у ситуаціях спілкування в дітей підліткового віку»; «Функціонально-рольові аспекти проблеми психологічного регулювання в умовах комунікативної взаємодії»; «Напрями психологічної корекції агресивної поведінки»; «Психологічні особливості впливу сімейного виховання на формування емоційної сфери дітей»; «Роль емоційної регуляції у функціональній системі комунікативних дій».

РОЗДІЛ 5.

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО РЕГУЛЮВАННЯ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

5.1. Теоретико-методологічні основи формування психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту

За отриманими результатами експериментального дослідження було з'ясовано особливості сформованості навичок регулювання комунікації підлітків із інтелектуальними порушеннями. Це підготувало основу для визначення шляхів та психологічних умов її розвитку. Корекційну роботу спрямовано за *трьома основними напрямками*:

- I. Формування компетенцій інтелектуального регулювання комунікації;
- II. Формування компетенцій емоційного регулювання комунікації;
- III. Формування компетенцій вольового регулювання комунікації.

Враховуючи те, що емоційний компонент комунікації є найбільш збереженим у дітей із ППР та опираючись на принцип поступового ускладнення навчального матеріалу, початковим етапом роботи визначено психологічне забезпечення емоційного регулювання комунікації як найбільш доступний для школярів вид психологічного регулювання.

I. Формування компетенцій емоційного регулювання комунікації

1. Дані експериментальних досліджень свідчать про недостатню сформованість у школярів із ППР *динамічно-модального конструкту*, що визначає спрямування формувального експерименту. У його межах потрібно звернути увагу на розвиток таких компетенцій:

Підвищення соціальної активності. Першим етапом є з'ясування кола соціальних активностей, які доступні дітям за здібностями та інтересами. Обов'язковою умовою стає міжособистісне спілкування у процесі цих активностей. Прикладом можуть стати спортивні розваги, спільні мандрівки на велосипедах, нові ігри, прогулянки із друзями по незнайомих місцях свого міста та ін. Важливо формувати зацікавленість дітей у контактах один із одним. Цьому допомагає

виконання спільних соціальних проєктів. Наприклад, проєкти спрямовані на допомогу школі, місту, молодшим дітям або старшим людям («Добрі справи», «Юні волонтери»). Необхідними є цільові проєкти, спрямовані на безпосереднє формування комунікації як важливого чинника саморозвитку («10 кроків до дружнього колективу», «Дружба і спілкування»). Ці психологічні заходи можуть зацікавити дітей і спонукати їх до підвищення своєї комунікативної активності. Але не менш важливим завданням є постійна підтримка бажання працювати у команді. Через малорухливість, повільність, байдужість до комунікативної взаємодії діти з ППР постійно уникають спілкування. Тому завдання психолога – не лише зацікавити дітей, а й допомогти дитині зробити своє спілкування сенсом життя. Для цього потрібно навчити дітей визначати соціальні цілі на перспективу, над якими можна працювати кожного дня та із задоволенням. Для мотивації можна використовувати персонажів улюблених підліткових фільмів як відправну точку для формування соціальної активності.

Отже, кроками для формування соціальної активності визначено такі:

- з'ясування кола здібностей та інтересів;
- розширення кола соціальних активностей, доступних дітям;
- формування зацікавленості дітей у контактах один із одним;
- використання цільових проєктів;
- постійна підтримка бажання працювати у команді;
- допомога підліткам побачити користі від спілкування і зробити його сенсом життя;
- навчання визначати соціальні цілі на перспективу;
- навчання отримувати задоволення від взаємодії з іншими;
- мотивування з опорою на улюблених підліткових героїв.

Формування ініціативності та емоційного спрямування на комунікацію.

Розвиток ініціативності є органічним продовженням виховання соціальної активності. Ці дві особистісних тенденції дуже схожі між собою, але активність є адаптаційною властивістю, а ініціативність – особистісно зорієнтованою якістю, яка характеризує ресурсний потенціал підлітків. Вона у дітей із ППР є однією із

найбільш порушених, тому потребує посиленої уваги під час корекційно-розвивальної роботи. Першим кроком до формування ініціативності є знайомство з колом однолітків, з якими дитина взаємодіє. Це передбачає спостереження, вивчення їхніх інтересів, звичок, темпераменту в доступних для дитини з ППР формах. Можна написати кілька повідомлень про інтереси, їхню дружбу з однолітками, емоційність або ін. Дізнавшись про дітей, можна використовувати цю інформацію для соціальних контактів. Наступним кроком є визначення тем для розмов. Улюблені фільми, спільні друзі, хобі, спорт, тварини, мандрівки, музика, знаменитості, розваги і відпочинок, власні досягнення – все це стимул для обговорення й отримання нової цікавої інформації. Не менш важливою є здатність самостійно висувати нові ідеї та втілювати їх у спільній діяльності. Тут є вирішальною не лише мотивація до чогось цікавого, а й вміння переконати в актуальності пропозиції та необхідності виконання запропонованої справи.

Отже, формування ініціативності передбачає такі дії:

- знайомство з колом однолітків для встановлення потенційної взаємодії;
- спостереження та вивчення інтересів осіб, з якими є потреба спілкуватись;
- формування вміння використовувати інформацію про інших для соціальних контактів;
- навчання визначати теми для розмов;
- здатність самостійно висувати нові ідеї для спільної діяльності;
- навчання визначати актуальність своїх пропозицій.

Формування позитивного світосприймання у міжособистісній взаємодії.

Вміння прихилити до себе співрозмовника привітністю, емоційністю, позитивним ставленням, – це насправді нелегке, але цікаве заняття. У світовій психології таке ставлення називають «butterfly effect» – ефектом метелика. Легкість та невимушеність у стосунках є основним стрижнем такого спілкування. Насправді, багато дітей із порушеннями інтелекту не мають проблем у позитивному спілкуванні. Наприклад, широко відомою є генетично зумовлена добродушність дітей із синдромом Дауна. Часто діти з порушеннями інтелекту компенсують свої розумові здібності душевністю і наївністю. Але є генетичні синдроми, які, навпаки,

формують у підлітків підвищений фон агресивності (наприклад, УУ-синдром та ін.), що потребує особливого підходу.

Формування позитивного світосприймання необхідно розпочинати із виховання привітності. Будь-яка міжособистісна комунікація розпочинається з привітання. Це простий і дієвий процес встановлення контакту. Але привітання може бути формальним, а не привітним. Тому під час корекційно-розвивальної роботи детально аналізують процес привітання і можливості встановлення за його допомогою перспектив для продовження розмови («Як справи?», «Як настрої?» та ін.). Важливим аспектом позитивної комунікації є бачення позитивних ракурсів поведінки та ігнорування помилок співрозмовників. Миле і розважливе ставлення до недоречностей, що допускаються у розмові, є рисою інтелігентної і щирої людини. Але ще більшою майстерністю є вміння відмітити сильні сторони особистості: «Хочу відзначити твою роботу, ...спритність, ...зусилля, ...мудрість» чи ін. якості, якими товариш володіє. Комплімент – це ще одна поведінка, загальновідомий і безвідмовний прийом, який підвищує позитивний потенціал комунікативної взаємодії: «Я захоплююсь твоєю щирістю!», «Ти великий молодець!» – такі висловлювання завжди звучать із вуст добродушних і позитивних людей.

Отже, формування позитивного світосприймання у комунікативній взаємодії передбачає такі особливості:

- виховання привітності і використання привітання як першого кроку позитивного спілкування;
- пошук можливостей встановлення за допомогою привітання перспектив для продовження розмови;
- розвиток життєрадісності та емоційності як засобів позитивного впливу на співрозмовника;
- використання техніки «butterfly effect» для встановлення легкості та невимушеності у стосунках;
- бачення позитивних ракурсів поведінки співрозмовників;
- ігнорування їх помилок у комунікативній взаємодії;

- вміння відмітити словами, у тому числі за допомогою компліментів, сильні сторони особистості товаришів по спілкуванню.

2. За наслідками емпіричного аналізу *афективно-регулятивного конструкту* визначено, що у підлітків із ППР переважають середні та нижчі за середні рівні сформованості здатності до управління власними емоціями, їх гнучкості та адекватності відносно конкретних комунікативних ситуацій. У зв'язку з цим актуальним є формування наступних компетенцій:

Вміння управляти власними емоціями. Афективно-регулятивні механізми психіки часто використовують важелі, які знаходяться поза межами контролю дітей. Тому необхідним кроком є навчання їх правильно реагувати у ситуаціях підвищеної напруги.

Важливим правилом є відтермінування спонтанних реакцій. Не слід реагувати відразу, тому що негайна реакція – це неосмислена реакція. Дітей навчають використовувати комунікативні форми для відтермінування реакцій: «Я подумаю і завтра дам відповідь», «Мені потрібно спочатку порадитись з цього приводу», «Я поміркую, як це зробити і відразу зателефоную». Щоб відтермінувати негайні реакції, слід стабілізувати фізіологічні імпульси. Для цього дітей навчають глибоко дихати, по чергово стискати і послаблювати м'язи, використовувати ритмічні рухи для звільнення від емоційної напруги. У вербальному плані необхідним є формування комунікативних самоустановок, а саме: «Я сильний», «Я достатньо розумний, щоб не реагувати негативом на хамство», «Я впевнений, що агресія закінчується тоді, коли її ігноруюш». Якщо опонент правий, потрібно навчити дітей визнавати це, не травмуючи свою самооцінку «Кожний має свою позицію, і твоя також заслуговує на увагу».

Після того, як послаблено напругу, слід звільнитись від негативної психологічної енергії, інакше вона може перейти у деструктивні стани, такі як афект, невроз (зважаючи скільки часу негативні емоції діють). Для цього наявні різні способи: зателефонувати до рідної людини, обговорити цю ситуацію з другом, прогулятись на свіжому повітрі, вести щоденник емоцій, розрядити свої почуття, займаючись спортом та ін. Важливим аспектом є навчання підлітків демонструвати

свої негативні переживання у морально прийнятних формах і не використовувати словесних образ. Якщо ситуація неприємна, образлива, це обов'язково слід проговорити: «Як бачу, ти хочеш доставити мені неприємності?», «Твої наміри – це образити мене?»»

Отже, формування вміння управляти емоціями включає такі позиції:

- відтермінування спонтанних реакцій;
- стабілізація фізіологічних імпульсів для звільнення від емоційної напруги;
- використання комунікативних самоустановок;
- визнання позиції опонента без травмування своєї самооцінки;
- звільнення від негативної психологічної енергії прийнятними для себе способами;
- навчання демонструвати свої негативні переживання у морально прийнятних формах без вживання словесних образ.

Підвищення гнучкості емоцій. Формування гнучкості емоцій у дітей із ППР є завданням підвищеної складності в силу їхньої ригідності, рутинності та низької здатності до переключення. Але будь-яке завдання піддається виконанню за умови поступовості та послідовності. Саме такою є корекційно-розвивальна робота під час формування гнучкості емоційних реакцій. Дітей навчають, що в будь-якій комунікативній взаємодії є дві позиції, кожна з яких має право на існування. Прийняття іншої думки, крім власної, розширює їхню обізнаність. У роботі з підлітками використовують аналіз конфліктних ситуацій і пропонують їм віднайти позитивні моменти у кожній позиції. Для роботи з формування гнучкості емоцій широко використовують когнітивну реструктуризацію, яка полягає у переоцінці ситуації та формуванні позитивних інтерпретацій на стресову ситуацію з метою зменшення її негативних наслідків.

Окрім когнітивної реструктуризації створюють умови для опанування алгоритму заміни своїх негативних думок на позитивні, наприклад: «Надворі погана погода і ллє дощ» – «Надворі прекрасна пора для рослин, які поливає благодатний дощик», «Який я недотепа, загубив сьогодні гроші, які мама дала до школи» – «Ну окей, я ошчасливив сьогодні якусь людину, яка зможе купити собі за мої гроші

морозиво». Кожного разу, коли дитина зіштовхується з негативною емоцією, яка змушує її відчувати щось неприємне, вона може записати на аркуш паперу і віднайти для цієї емоції позитивну думку. Поступово це можна буде виконувати подумки.

Не менш важливим є формування здатності перебудовуватися при спілкуванні з людьми різного віку і статусу: пошук тем для розмов, індивідуальний підхід, особистісно зорієнтоване спілкування – все це вимагає гнучкості.

Отже, формування гнучкості емоцій у дітей із ППР передбачає використання таких кроків:

- навчання аналізувати різні позиції конфліктної взаємодії;
- оволодіння вмінням знаходити позитивні моменти у кожній позиції;
- застосування когнітивної реструктуризації, яка полягає у переоцінці ситуації;
- оволодіння алгоритмом заміни негативних думок на позитивні;
- використання нотаток для зміни позитивних емоцій на негативні;
- підвищення диференційної здатності під час комунікативної взаємодії з людьми різного віку і статусу.

Формування адекватності емоційного реагування. Під час корекційно-розвивальної роботи формують здатність регулювати силу емоційних проявів, з урахуванням тотожності ситуації. Для цього вивчають соціальні норми та ефективні моделі комунікативної поведінки, які відповідають соціальним нормам. Навчають дітей спілкуватись помірковано і природно. Розглядають різновиди та випадки неадекватних форм реагування таких як недоречний сміх, похмурість, мовчазність, гримаси. Навчають підлітків використовувати почуття такту в спілкуванні. Розглядають питання делікатності у стосунках з особами протилежної статі.

Отже, формування адекватності емоційного реагування передбачає:

- регулювання сили емоційних проявів у різних ситуаціях;
- вивчення соціальних норм та опанування відповідно до них ефективними моделями комунікативної поведінки;
- аналізування випадків неадекватного реагування;
- навчання застосовувати почуття такту в спілкуванні.

3. Наступним кроком є *оптимізація психастеничного конструкту*. Його корекція передбачає зміну комунікативної поведінки, яка має тривожно-помисливий характер. За наслідками емпіричного аналізу тривожно помисливих тенденцій у дітей підліткового віку із ППР з'ясовано, що у них переважають середні та нижчі за середні рівні емпатійності, водночас високих, характерних для загально вибіркової сукупності показників соціальної тривожності та сором'язливості не виявлено, що є сприятливою тенденцією.

Підвищення емпатійності у спілкуванні. Щоб вирішити проблему підвищення емпатійності під час комунікативної взаємодії, підлітків навчають розуміти почуття інших людей. Водночас, формування емпатії розпочинають із навчання усвідомлювати власні емоції: не можна розпізнавати емоції інших, якщо дитина не вміє усвідомлювати власні почуття. Для цього використовують різні психологічні техніки: абетку емоцій, програму настрою, асоціативні картки, медитаційні практики. Після того як діти навчилися розпізнавати власні емоції, вони можуть працювати з емоціями інших. Для цього розширюють їхню уяву, використовуючи імаготренінг: щоб уявити щастя – вони мають посміхнутися, щоб представити злість – насупитися. Важливо вміти співставляти і порівнювати невербальні і словесні сигнали.

Елементарний прояв емпатії – поставити себе на місце іншої людини. Здатність побачити світ з позиції іншого, уявити його почуття є важливим кроком формування емпатійності. Цей прийом широко використовується у психодрамі. За допомогою рольової гри виконуються техніки «Дублювання», «Обмін ролями», «Дзеркало», завдяки яким є можливість досліджувати ситуацію з різних точок зору, сприймати позицію протагоніста, розуміти неусвідомлені чинники поведінки та їх зв'язок з емоціями та почуттями.

Отже, підвищення емпатійності у спілкуванні включає такі дії:

- навчання усвідомлювати власні емоції;
- формування навичок працювати з емоціями інших;
- розширення співпереживання за допомогою уяви та імаготренінгу;
- опанування вміння співставляти невербальні і словесні сигнали;

- формування здатності поставити себе на місце іншої людини;
- використання технік психодрами, які досліджують ситуацію з різних точок зору.

III. Формування інтелектуального регулювання комунікації

Психологічні засади забезпечення інтелектуального регулювання комунікації полягають у формуванні соціально зумовлених інтелектуальних якостей особистості, якими є соціальна перцепція, комунікативний аналіз та здатність до структурованого когнітивного опрацювання інформації у ситуаціях комунікативної взаємодії. Формувальний експеримент передбачає опанування трьох його конструктів: перцептивно-аналітичного, когнітивно-змістового, операційного.

1. Необхідність формування ***перцептивно-аналітичного конструкту*** є актуальною у зв'язку із результатами констатувального експерименту, за якими визначено його середні, нижчі за середні та низькі рівні розвитку у більшості підлітків із ППР. Це підтверджує важливість підвищення соціальної перцепції та аналітичних здібностей як функцій сприймання експресії, намірів, висловлювань співрозмовників та вміння аналізувати їх поведінку у ситуаціях комунікативної взаємодії. Корекційно-розвивальна робота проводилась відповідно до структурно-змістових компонентів.

Формування соціальної перцепції. Дітей навчають спостерігати за комунікативною поведінкою оточуючих та на основі спостереження знаходити загальні тенденції комунікативного розвитку особистості. Зокрема, аналізувати зовнішні ознаки: статуру, вікові особливості, зовнішність, стиль одягу, тощо. Ця складова перцепції не потребує структурованого логічного опрацювання, тому не вимагає труднощів у дітей із ППР.

Поступово матеріал ускладнюють – аналізують ознаки, які описують якості характеру, статус, наміри, мотиви поведінки, досягнення комунікантів. Важливою інформацією є манера спілкування та стиль комунікативної поведінки співрозмовників, який може бути спокійним або агресивним, відкритим або відчуженим, альтруїстичним або маніпулятивним. Використання комунікативного стилю говорить про сформованість певних якостей особистості. Визначальним у

корекційно-розвивальній роботі є формування здатності розпізнавати зміни експресії комунікантів. Міміка, тон голосу, жести рук, положення тіла, рухи – це способи спілкування без слів, які дають додаткову інформацію про співрозмовників. Наприклад, якщо людина з чимсь не погоджується, вона стискає губи і закриває очі.

Ще більш складним моментом є сприймання і розуміння взаємних стосунків людей. Дітей навчають деталізувати комунікативну поведінку та бачити приховані деталі у комунікативній взаємодії: дистанцію між співрозмовниками, їхнє спрямування один до одного, блиск очей при зустрічі та ін.

Отже, формування соціальної перцепції передбачає такі напрями:

- спостереження за комунікативною поведінкою співрозмовників;
- сприймання та аналіз зовнішніх ознак;
- сприймання та аналіз ознак, пов'язаних із внутрішніми якостями та рисами характеру;
- сприймання та аналіз намірів, мотивів поведінки опонентів;
- сприймання та аналіз манери спілкування та індивідуального комунікативного стилю;
- формування здатності розпізнавати зміни експресії комунікантів;
- сприймання і розуміння взаємних стосунків людей у процесі комунікації.

Формування здатності до аналізу комунікативних ситуацій. Дітей навчають аналізувати комунікативні ситуації, структуруючи їх і досліджуючи складові комунікативної взаємодії, розглядати окремі елементи ситуації та співвідносити її із загальним алгоритмом комунікації. Підлітків навчають виділяти головне і другорядне у ситуаціях взаємодії. Головне – це мета (для чого люди контактують?), особистості (хто спілкується?), зміст (що здійснюється під час взаємодії?). Другорядне – це форми, методи, способи, прийоми комунікації та канали зв'язку. Не менш важливим є місце, обставини, зовнішні чинники, які опосередковано впливають на комунікацію. Все, що забезпечує комунікативну взаємодію є важливим для аналізу, оскільки зумовлює результат взаємодії. Під час розгляду комунікативної ситуації навчають порівнювати, зіставляти, розмірковувати, ставити запитання і відповідати на них.

Отже, формування здатності до аналізу комунікативних ситуацій зводиться до роботи за такими напрямками:

- структурування і дослідження складових комунікації;
- співвіднесення окремих елементів ситуації із загальним алгоритмом комунікативної взаємодії;
- навчання виділяти головне і другорядне у ситуаціях взаємодії;
- формування знань про форми, методи, способи, прийоми комунікації та вміння їх аналізувати;
- розуміння як впливають зовнішні чинники на комунікацію;
- розвивати вміння ставити запитання і відповідати на них.

2. Важливість практичного опрацювання інтелектуального регулювання комунікації передбачає необхідність формування інформаційної та змістової основи комунікативних дій. Це зумовлює необхідність оволодіння компетенціями **когнітивно-змістового конструкту комунікації**, що передбачає дослідження смислової основи комунікативної поведінки. Когнітивно-змістовий конструкт комунікації – це: а) пізнання до передбачень наслідків поведінки; б) пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії; в) пізнання вербальної експресії та її змін; г) пізнання логіки комунікативної поведінки. У дітей із Пі ці якості найбільше порушені, тому потребують особливої уваги під час корекційно-розвивальної роботи.

Розвиток пізнання до передбачень наслідків поведінки. У процесі формувального експерименту у підлітків формують здатність до розуміння наслідків поведінки. Дітям пояснюють, що будь-яка поведінка має наслідки. Вони можуть бути позитивними або негативними. Позитивні наслідки несуть функціональні покращення для соціуму та учасників комунікативної ситуації. Негативні наслідки – зменшують таку ймовірність. Результатів поведінки може бути кілька і важливо обрати той, який принесе найбільшу користь. Залежно від того, як людина сприймає й оцінює наслідки своїх дій, вона коригує свою комунікативну поведінку. Якщо вона передбачає, що наслідки будуть негативними, то певні комунікативні дії вона може не застосовувати або застосовувати інакше. Наприклад,

якщо вона спілкується із товаришем і згадує історію, в якій він виглядав недолугим, то, звичайно, товариш образиться. Тому цю історію можна упустити з діалогу і розповісти той випадок, де товариш був на висоті. Зважаючи на це, у дітей формують здатність до прогнозування розвитку комунікативних ситуацій та використання, у зв'язку з цим, необхідних форм психологічного впливу, які сприятимуть позитивному розвитку подій. Для цього доцільно орієнтуватися на основні чинники комунікативної взаємодії: психологічну атмосферу, довіру, позитивне спілкування, взаємну підтримку, моральні, етичні й товариські кодекси та ін.

Отже, розвиток пізнання до передбачень наслідків поведінки, передбачає такий алгоритм роботи:

- формування здатності до розуміння позитивних і негативних наслідків поведінки;
- вміння визначати усі ймовірні наслідки комунікативних подій;
- навчання обирати ті комунікативні дії, які принесуть найбільшу користь;
- оволодіння вмінням коригувати свою комунікативну поведінку відповідно до ймовірних її наслідків;
- формування здатності орієнтуватися на емоційні чинники комунікативної взаємодії.

Розвиток пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії.

Формуючи цю компетенцію, звертають увагу на вміння аналізувати окремі елементи поведінки, які відображають емоційний стан комунікантів. Це невербальні та екстралінгвальні сигнали. Їх розвиток передбачає аналіз оптико-кінетичної системи жестів, міміки та лінгвістичних характеристик. Насамперед, розвивають вміння розпізнавати відкриті та закриті жести. Важливими також є також жести вітання і прощання, застереження, заборони, несхвалення, загрози, примирення. Виховують здатність до диференціювання міміки вдячності, схвалення, згоди та незгоди, подиву, дружнього ставлення. Формують пара- та екстралінгвістичну експресію, яка включає паузи, темп мовлення, акустичні та інтонаційні голосові характеристики. Важливим моментом є розвиток вміння аналізувати просторово-часові чинники

невербальної поведінки, які характеризують розміщення партнерів один відносно одного, дистанцію, часові обмеження.

Отже, розвиток пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії включає такі кроки:

- аналіз оптико-кінетичної системи жестів та міміки;
- розуміння паралінгвістичної експресії, яка включає паузи і темп мовлення;
- розуміння екстралінгвістичної експресії, представленої акустичними та інтонаційними голосовими характеристиками;
- розвиток вміння аналізувати просторово-часові чинники, які характеризують дистанцію і часові обмеження.

Розвиток пізнання вербальної експресії та її змін. У межах цієї компетенції розвивають спроможність розуміти значення подібних вербальних реакцій та усвідомлювати зміни комунікації залежно від контексту ситуації. Дітей із ППР навчають оцінювати якість мовлення: змістовність, логічність, доступність, доречність, виразність, дієвість, моральні та етичні характеристики. Підвищують здатність розуміти значення вербальної поведінки у різних ситуативних контекстах: у спілкуванні з однолітками, вчителями, батьками, старшими людьми. Розвивають чутливість до психологічного змісту спілкування, що реалізується у намірах та мотивах співрозмовника. Навчають розуміти приховані відтінки людського спілкування. Формують розуміння діалогічного та монологічного мовлення. Аналізують різновиди висловлювань (конструктивні, захисні, перепонно-домінантні та ін.) та навчають їх використовувати у контексті ситуації.

Отже, розвиток пізнання вербальної експресії полягає у використанні таких напрямів розвивального впливу:

- розвиток розуміння вербальних форм реагування та їх різновидів;
- усвідомлення змін комунікації залежно від контексту ситуації;
- навчання оцінювання якості мовлення;
- формування розуміння намірів і мотивів співрозмовника у контексті мовлення;
- формування розуміння діалогічного мовлення;

– розвиток монологічного мовлення.

Розвиток пізнання логіки комунікативної поведінки. Ця якість, як найбільш порушена у дітей із особливими потребами, потребує інтенсивної психологічної корекції, що полягає у формуванні здатності усвідомлювати причиново-наслідкові зв'язки у комунікативних ситуаціях. У процесі психологічної роботи виховують розуміння соціальних асоціативних зв'язків, які дозволяють зрозуміти спілкування як феномен того чи іншого типу культури. Аналізують стосунки між людьми, які розкривають логіку причиново-наслідкових подій у конкретних комунікативних системах. Допомагають пов'язати комунікативний акт з особистістю його учасників. Навчають оцінювати здатність розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці – від початку до розв'язки подій. Формують спроможність розуміти логіку розвитку комунікативних ситуацій, розуміти стосунки та передбачати різні варіанти завершення подій. Навчають вмінню планувати розгортання подій за відчуттями, думками, намірами учасників комунікації. Виховують вміння усвідомлювати стратегію комунікативної поведінки з досягнення поставлених цілей.

Отже, розвиток пізнання логіки комунікативної поведінки включає такі напрями роботи:

- розуміння соціальних асоціативних зв'язків залежно від типу культури;
- з'ясування логіки причиново-наслідкових подій у конкретних комунікативних системах;
- логічний зв'язок комунікативного акту з його учасниками;
- аналіз динаміки розгортання подій;
- формування логіки стосунків у комунікативних ситуаціях;
- формування вміння будувати стратегію комунікативної поведінки з досягнення поставлених цілей.

3. Не менш важливим кроком формування інтелектуального регулювання комунікації є розвиток у дітей підліткового віку **операційної основи комунікативних дій**. Вона є однією із найбільш порушених у дітей із ППР серед інших типів психологічного регулювання. Корекційна робота полягає у підвищенні рівня оволодіння комунікативними вміннями, навичками та здатністю застосовувати

психологічний інструментарій для впливу на співрозмовників. Це передбачає виховання таких компетенцій: вміння слухати; майстерність розуміти інших; уміння впливати на співрозмовника; уміння підтримувати співрозмовника; уміння реагувати на провокаційну поведінку.

Розвиток вміння слухати. У цьому контексті формують готовність до слухання інших: навчають прийомам активного (задавати навідні питання, з'ясувати, резюмувати) і пасивного слухання, розвивають прагнення бути готовим чути і співпереживати співрозмовникові. Формують здатність спонукати інших до діалогу. Під час слухання дітей навчають передавати позитивні сигнали уважності, розуміння та зацікавленості. У процесі соціально-психологічного навчання дають змогу підліткам розуміти потреби оточуючих. Навчають виявляти повагу до співрозмовників шляхом уважного слухання. Демонструють, які наслідки може спровокувати неуважність. Як нетактовне ставлення до співрозмовника може засмутити і сформувати відчуття непотрібності. Виховують етичні форми слухання: не перебивати, не проявляти егоцентричні тенденції, не переключати думки на власні потреби, цікавитись проблемами та ін.

Отже, розвиток вміння слухати передбачає формування таких аспектів психологічної роботи:

- формування готовності почути інших;
- навчання прийомам активного і пасивного слухання;
- розвиток співпереживання співрозмовникові;
- навчання передавати позитивні сигнали уважності та зацікавленості;
- аналіз наслідків неуважного слухання;
- виховання етичних форм слухання.

Формування уміння впливати на співрозмовника. У межах цієї компетенції розвивають здатність переконувати та схилити співрозмовників до власної точки зору. Під час формувального експерименту звертають увагу на вміння позначати та обґрунтовувати актуальність проблеми, яку потрібно донести, красномовно описувати та аргументувати свої погляди, правильно задавати питання, щоб спонукати інших змінити власні судження. Навчають описувати позитивні сторони

проблеми та аналізувати її сприятливий ракурс. Розвивають вміння пояснювати речі доступно і змістовно. Звертають увагу на саму якість мовлення: його змістовність, логіку, простоту і ясність. Акцентують на налагодженні зорового контакту зі співрозмовниками. Проявляють чутливість до комунікативних потреб своїх однолітків, щоб використати їх для спрямованого впливу. Підвищують мовленнєві здібності, щоб переконати інших.

Отже, формування уміння впливати на співрозмовника передбачає підвищення таких компетенцій:

- обґрунтування актуальності проблеми;
- аргументування своїх поглядів;
- вміння правильно задавати питання, щоб спонукати інших змінити власні судження;
- навчання описувати сприятливий ракурс проблеми;
- розвиток вміння пояснювати речі доступно;
- налагодження зорового контакту зі співрозмовниками;
- підвищення мовленнєвих здібностей.

III. Формування вольового регулювання комунікації

Метою виховання вольових чинників комунікативної поведінки стало психологічне забезпечення свідомого управління власною поведінкою, підвищення здатності справлятися із деструктивними поведінковими імпульсами під час міжособистісної взаємодії та оптимізування внутрішніх ресурсів у комунікативних ситуаціях підвищеної складності. Його спрямованість у дітей із ППР зумовлена забезпеченням усіх трьох конструктів вольового регулювання: мотиваційно-вольового, організаційно-динамічного, соціально-відповідальнісного.

1. На сучасному етапі все більшого розгляду набуває вивчення та дослідження вольової поведінки у взаємодії із мотиваційними чинниками її забезпечення. Це зумовлює необхідність розвитку у дітей з ППР ***мотиваційно-вольового конструкту*** комунікації як одного із найбільш порушених серед інших типів психологічного регулювання. Основою його формування стало підвищення мотиваційної основи дій

у ситуаціях комунікативної взаємодії на основі формування мотивації прагнення до соціального престижу і прагнення до досягнення суспільної мети.

Формування мотивації прагнення до соціального престижу. У межах цього конструкту розвивають прагнення до суспільного визнання та авторитету з боку однолітків. Аналізують потреби дітей і визначають їх місце у соціальній структурі взаємин. Формують систему цінностей школярів та визначають домінуючу мотивацію досягнень у цій системі. Соціальну мотивацію презентують як позицію, яка аргументує контроль над поведінкою шляхом взаємодії між внутрішніми та зовнішніми чинниками середовища, які можуть формувати або впливати на поведінку. Підвищують прагнення до соціального престижу. Розвивають потребу у значущості та самоцінності. Відмічають важливість наявного соціального статусу, підвищують бажання отримувати знаки уваги в колективі однолітків. Навчають розпізнавати, яка поведінка є соціально бажаною чи небажаною. Спонукають орієнтуватись на визнання з боку оточуючих. Розглядають питання честі і достоїнства, пошани та поваги від інших.

Отже, формування мотивації прагнення до соціального престижу передбачає такі кроки:

- аналізування основних потреб дітей;
- підвищення прагнення до соціальних цінностей;
- розвиток потреби у значущості та самоцінності;
- оцінка наявного статусу та акцентування уваги на його соціальній значимості;
- навчання розпізнавати соціальну бажану і небажану поведінку;
- аналіз питань честі, достоїнства, пошани.

Підвищення прагнення до досягнення суспільної мети. Передбачає формування цілемотиваційного аспекту комунікативної поведінки. У роботі з дітьми створюють умови для їхнього соціального розвитку та всебічного розкриття суспільного потенціалу. Звертають увагу на оптимальне функціонування взаємин у групі та їх вплив на розвиток особистості. Навчають ставити перед собою цілі і поступово їх реалізувати, аналізуючи процес від постановки до досягнення.

Звертають увагу формування соціальної активності як джерела натхнення учнів. Аналізують суспільні обов'язки, громадські доручення у групі й особливості їх виконання. Звертають увагу на особливості подолання труднощів і перешкод у процесі досягнення мети. Спонукають дітей активно спілкуватися і співпрацювали під час виконання суспільної взаємодії. Залучають до спільних проектів. Звертають увагу на забезпечення ситуації успіху у процесі виконання завдань. Навчають підлітків все, за що вони беруться, доводити до кінця. Демонструють привабливі сторони суспільної активності.

Отже, формування прагнення до досягнення суспільної мети включає такі основні компетенції:

- забезпечення всебічного розкриття суспільного потенціалу дітей;
- підвищення рівня взаємин у групі;
- навчання ставити перед собою цілі і реалізувати їх;
- аналіз суспільних обов'язків і громадських доручень.
- спонукання до активної співпраці під час виконання спільної взаємодії;
- забезпечення ситуації успіху у процесі виконання завдань;
- демонстрація привабливих сторін суспільної активності.

2. Різнобічні дослідження проблеми вольового регулювання комунікації свідчать про те, що важливою її характеристикою є організація комунікативної взаємодії, яка полягає у забезпеченні соціальної відповідальності, дотриманні самоконтролю у спілкуванні, підвищенні самовладання у конфліктних ситуаціях. Вольове забезпечення комунікативної поведінки відображається у контексті **організаційно-вольового конструкту**, відповідального за здатність особистості до побудови комунікативних взаємин, що реалізується через організованість комунікативної поведінки, наполегливість, соціальну відповідальність.

Забезпечення організованості комунікативної поведінки. Формування цієї компетенції спрямоване на забезпечення злагодженості та впорядкованості у спільних діях, прагнення бути пунктуальним та зібраним устосунках, дотримуватись суспільного порядку та правил комунікативної поведінки. Дітей навчають планувати свої комунікації у часі та місці, аналізуючи їх перспективи. Визначають

необхідність ставити для себе цілі, шляхи, способи їх досягнення. Звертають увагу на питання самоконтролю у процесі реалізації комунікативної діяльності. Акцентують на дотриманні етичних та суспільних норм комунікативної поведінки, пунктуальності, зібраності.

Забезпечення організованості комунікативної поведінки зводиться до реалізації таких напрямів роботи:

- формування впорядкованості у спільних діях;
- підвищення пунктуальності у стосунках;
- виховання вміння дотримуватись правил комунікативної поведінки;
- навчання планувати свої комунікації;
- підвищення самоконтролю у процесі реалізації комунікативної діяльності;
- дотримання норм комунікативної поведінки.

Підвищення самоконтролю у спілкуванні. На сьогодні, в час розширення урізноманітнення форм і засобів комунікації, підвищується кількість стресових протиріч у комунікативному середовищі. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває розвиток вміння толерантно реагувати на різноманітні впливи довкілля. Це забезпечується методами корекційно-розвивальної роботи, які допомагають формувати навички самоконтролю у спілкуванні. Під час тренінгових занять розвивають вміння вирізняти агресивне і неагресивне ставлення і діяти відповідно до цього. Емоційне ставлення до агресивних підлітків будувати з етичних міркувань та акцентування уваги своїх співрозмовників на нормах комунікативної взаємодії. У випадку спрямованої агресії навчають дітей ігнорувати прямі відповіді на обвинувачення, але наголошувати на питаннях взаємної поваги. У ситуаціях неагресивного ставлення, які виникли через ситуативні непорозуміння, роздратування чи ін., рекомендують вирішувати конфлікти мирним шляхом: співпраці або компромісу. Важливо відпрацьовувати у підлітків навички правильного виходу із конфліктів.

Загалом резюмуємо, що підвищення самоконтролю у спілкуванні передбачає виконання таких основних форм роботи:

- вміння вирізняти агресивне і неагресивне ставлення;
- здатність будувати комунікативну взаємодію у врахуванням етичних міркувань, суспільних норм та взаємної поваги;
- формувати навички вирішення конфліктів мирним шляхом;
- гнучко реагувати на зміну ситуації;
- підвищувати інтернальний локус контролю;
- практикувати здатність приймати помірковані рішення;
- тренувати стриманість;
- вміти передбачати результат своїх імпульсивних дій;
- відпрацьовувати вміння правильного виходу із конфліктів;
- вдосконалювати навички відновлювальної комунікації.

Посилення соціальної відповідальності. Проведеними дослідженнями виявлено, щоневід’ємною характеристикою формування вольового регулювання комунікації є забезпечення активного ставлення підлітків із порушеннями інтелекту до норм суспільної взаємодії. Зважаючи на це, в умовах корекційно-розвивальної роботи закладають в учнів потребу відповідати суспільним очікуванням. Важливо навчити їх розглядати соціальну позицію свого колективу як цінність. Необхідним є підвищення організаційної культури взаємостосунків, що потребує внутрішнього прагнення дотримувати свого слова, виконувати обіцянки, вчасно приходити на зустрічі. Обов’язковим є дотримання суспільних норм, громадського обов’язку, шкільної дисципліни. Діти, які займають активну соціальну позицію, мають орієнтуватись на важливі цілі своєї шкільної групи, а також враховувати інтереси її членів, своїх однолітків.

Узагальнюючи, можемо виокремити такі корекційно-розвивальні завдання у психологічній роботі з підлітками:

- осмислення норм суспільної взаємодії;
- актуалізація потреби відповідати суспільним очікуванням;
- формування ставлення до соціальної відповідальності як цінності;
- посилення організаційної культури взаємин;

- прагнення дотримуватись суспільних норм і шкільної дисципліни;
- урахування інтересів своїх однолітків;
- розуміння своєї відповідальності як за позитивні, так негативні вчинки.

Розвиток впевненості у собі. Розгляд цього питання пов'язаний із прийняттям себе у комунікативній взаємодії, сприйманням своїх комунікативних якостей як позитивних, достойних і гідних поваги. У роботі з підлітками акцентують увагу на їхніх сильних комунікативних рисах (спрямованості на спілкування, товариськості, ввічливості та ін.). Формують здатність приймати критику і сприймати її як керівництво до дій, а не особисту образу. Навчають відстоювати свою комунікативну позицію в оцінювальному середовищі. Під час психологічних занять розвивають вміння справлятися із базовою тривогою. Значна увага надається тренуванню лідерських навичок, які полягають у вмінні висловлювати свою точку зору, майстерності вести розповідь, використовувати висловлювання, які допомагають переключити увагу однолітків на себе.

У зв'язку з цим, позиціонуємо доцільність таких напрямів роботи:

- позитивне самоприйняття своєї комунікативної поведінки;
- акцент на сильних комунікативних рисах;
- розвиток спроможності приймати критику як керівництво до дій;
- підвищення вербальної здатності відстоювати свою комунікативну позицію;
- формування вміння справлятися із базовою тривогою;
- тренування лідерських якостей.

Отже, відповідно до проведеного опрацювання методологічних засад психологічної формувального експерименту та на основі отриманих нами результатів емпіричного дослідження було виділено три етапи формувального експерименту з розвитку психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту. На основі проведеного дослідження розроблено програму формувального експерименту та визначено його напрями, зокрема:

- 1) формування інтелектуального регулювання комунікації;

- 2) формування емоційного регулювання комунікації;
- 3) формування вольового регулювання комунікації.

Рівень сформованості кожного компоненту дозволяє визначити правильну послідовність роботи: першими необхідно розвивати складові, які більш збережені. Це зумовить те, що на початкових етапах у дітей буде менше труднощів у роботі. Цими складовими є емоційний компоненти. Поступово необхідно підключати до формування більш порушені функції: інтелектуальний та вольовий компоненти. Поступово підключивши до психокорекційної роботи всі складові, їх розвиток має набути цілісного характеру. Всі функції надалі необхідно розвивати у комплексі. Започаткування комплексної роботи ми можемо здійснювати вже починаючи з 6-7 занять. Саме ця кількість занять дозволить успішно підготувати підлітків до продуктивної корекційної роботи.

ПРОГРАМА

тренінгу комунікативної компетентності

з психологічного регулювання комунікації у підлітків із ППР

Мета: формування навичок психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту.

Вік: діти підліткового віку.

Форма роботи: групова.

Розмір групи: 9–12 осіб.

Тривалість роботи: 30 занять.

Періодичність занять: 2 заняття на тиждень.

Тривалість одного заняття: 45 хвилин.

Напрями роботи:

I. Формування емоційного регулювання комунікації

Блок 1. Динамічно-модальний конструкт

Заняття 1. Підвищення соціально-емоційної активності.

Заняття 2. Посилення ініціативності та емоційного спрямування на комунікацію.

Заняття 3. Формування позитивного світосприймання у міжособистісній взаємодії.

Блок 2. Афективно-регулятивний конструкт

Заняття 4. Оптимізація вміння управляти емоціями та саморегуляції

Заняття 5. Усвідомлення необхідності адекватного емоційного реагування

Заняття 6. Розвиток гнучкості та виразності емоцій.

Заняття 7. Зменшення рівня вербальної агресії у спілкуванні .

Блок 3. Психастенічний конструкт

Заняття 8. Зниження соціальної тривожності.

Заняття 9. Підвищення емпатійності у спілкуванні.

Заняття 10. Подолання сором'язливості у спілкуванні.

II. Формування інтелектуального регулювання комунікації.

Блок 4. Перцептивно-аналітичний конструкт.

Заняття 11. Розвиток соціальної перцепції.

Заняття 12. Формування аналітичних здібностей.

Блок 5. Когнітивно-змістовий конструкт.

Заняття 13. Підвищення рівня пізнання до передбачень наслідків поведінки.

Заняття 14. Оптимізація пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії.

Заняття 15. Навчання аналізувати вербальну експресію та її зміни.

Заняття 16. Навчання розпізнавати логіку комунікативної поведінки

Блок 6. Операційний конструкт.

Заняття 17. Формування вміння слухати.

Заняття 18. Підвищення майстерності розуміти інших.

Заняття 19. Розвиток уміння впливати на співрозмовника.

Заняття 20. Розвиток уміння підтримати співрозмовника.

Заняття 21. Розвиток уміння реагувати на провокаційну поведінку.

III. Формування вольового регулювання комунікації.

Блок 7. Мотиваційно-вольовий конструкт.

Заняття 22. Посилення мотивації досягнення суспільної мети.

Заняття 23. Підвищення соціальної мотивації як складової комунікативної поведінки.

Заняття 24 Підвищення прагнення до досягнення результатів в умовах здорової соціально спрямованої конкуренції.

Блок 8. Організаційно-вольовий конструкт

Заняття 25. Підвищення організованості комунікативної поведінки та діяльності.

Заняття 26. Виховання наполегливості у спілкуванні.

Заняття 27. Формування самостійності поглядів.

Блок 9. Соціально-відповідальнісний конструкт

Заняття 28. Усвідомлення необхідності соціальної відповідальності.

Заняття 29. Посилення здатності до самоконтролю у спілкуванні.

Заняття 30. Формування впевненості у собі та результатах власних комунікативних дій.

Умови роботи:

- використання спрямованості на соціальні контакти як провідної тенденції у підлітковому віці;
- використання збережених соціальних якостей таких як емоційність, доброзичливість у стосунках та ін.
- опір на емоційний тип реагування, характерний для підлітків із ППР;
- врахування високого рівня навіюваності дітей із ППР;
- використання чуттєвої реакції дітей на похвалу та заохочення.

5.2. Методика формування психологічного регулювання комунікації

Виходячи з того, що навички регулювання комунікації у дітей із інтелектуальною недостатністю порушені і потребують психологічної корекції, нами було розроблено низку корекційно-розвивальних заходів із формування комунікативних компетенцій. Найбільш доцільно цю роботу проводити в умовах соціально-психологічного навчання у формі тренінгу комунікативної

компетентності, оскільки він є базовою основою для розвитку мовленнєвої комунікації.

Специфіка нашої методики полягає в цілеспрямованому навчанні дітей підліткового віку вмінням та навикам комунікативної поведінки. Під час соціально-психологічного навчання використовують спеціальні методи та прийоми, які дають змогу сформувати комунікативні компетенції та апробувати їх під час групової роботи. За результатами їх виконання учень має отримати такі соціально-психологічні знання, вміння і навики:

- за допомогою психолога аналізувати власні комунікативні якості;
- використовувати активне та пасивне слухання у спілкуванні з однолітками;
- за допомогою психолога оцінювати прослухане, співвідносячи його із задумом співрозмовника;
- знати про невербальні форми спілкування і визначати позитивний або негативний стан емоцій співрозмовника за особливостями його експресії (міміки, жестів, інтонації чи ін.);
- ініціювати нескладні теми для розмов, визначати доцільність використання цих тем у різних ситуаціях, будувати мовленнєву комунікацію відповідно до цих тем;
- знаходити спільні інтереси для зближення;
- знати про позитивне спілкування і використовувати окремі його прийоми під час міжособистісних взаємин;
- вміти використовувати компліменти як форму емоційного зближення;
- знати про саморегуляцію у ситуаціях комунікативної взаємодії і використовувати нескладні прийоми управління власними емоціями;
- за допомогою психолога вміти визначати хибну і «неперспективну» поведінку;
- самостійно чи з допомогою психолога добирати мовні засоби для зміни своїх негативних установок на позитивні;

- вміти контролювати свої емоції у ситуаціях спонукання вербальної агресії, знати про негативні наслідки використання образ та прізвиськ;
- знати про емпатію та співпереживання у соціальних взаєминах, використовувати співпереживання під час комунікації;
- за допомогою психолога аналізувати комунікативну ситуацію та комунікативну поведінку співрозмовників;
- здійснювати прогнозування наслідків комунікативної поведінки на основі простих передбачень (позитивні, негативні наслідки);
- аналізувати звернене мовлення і ставити нескладні запитання;
- складати розповідь, користуючись опорними картинками;
- вміти підтримувати співрозмовника вербально і дієво;
- знати про способи реагування на провокаційну поведінку;
- за допомогою психолога планувати та використовувати інші прийоми підвищення організованості комунікативної поведінки та діяльності;
- намагатись бути наполегливим в оволодіння комунікативною поведінкою;
- усвідомлювати власну соціальну відповідальність під час комунікативної взаємодії.

Умовами для успішної організації проведення психологічних заходів було використання вправ та прийомів з розвитку комунікації під час тренінгу комунікативної компетентності, представленого у методиці з формування психологічного регулювання комунікації, яку подано нижче.

Соціально-психологічний тренінг комунікативної компетентності (з психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту)

Мета тренінгу – формування навичок психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту.

Методика представленого соціально-психологічного навчання розроблена для дітей підліткового віку із порушеннями інтелекту. Вона відноситься до типу тренінгів комунікативної компетентності. Проводиться в умовах групової роботи.

Психологічна корекція реалізована в умовах малих корекційних груп за кількістю 10 осіб у кожній. Для апробації заплановано 30 занять періодичністю 2 заняття на тиждень. Тривалість кожного заняття складала 45 хвилин. Було опрацьовано три напрями роботи у такій послідовності: 1) формування емоційного регулювання комунікації; 2) формування емоційного регулювання комунікації; 3) формування емоційного регулювання комунікації.

I. ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО РЕГУЛЮВАННЯ КОМУНІКАЦІЇ

Блок 1. Розвиток динамічно-модального конструкту як складової емоційного регулювання комунікації

Заняття №1

Мета: Підвищення соціально-емоційної активності як дійової копінг-стратегії особистості, яка визначає темпи і динаміку комунікативного розвитку

Зміст корекційного заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «*Енерджайзер*»

Ознайомлення з принципами роботи під час тренінгу.

Повідомлення завдань роботи у групі.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «*Знайомство з близька*»

Мета: з'ясування кола здібностей та інтересів;

Хід роботи. Підліткам пропонують продовжити речення:

Мене звати...

Я люблю...

Найбільше мені вдається...

Після аналізу спрямованості особистості кожного учасника, їм пропонують відповісти на запитання «Хто я?», «Який я?».

Психологічна вправа «Два тропічних острови»

Мета: дослідження кола спілкування, формування зацікавленості дітей у контактах один із одним.

Хід роботи. Перед школярами розташовують дві карти із зображеннями островів. На першій намальоване сонце, на другій – хмара і дощ. Школярам пропонують уявити, що на першому острові із зображенням сонечка живуть лише хороші люди, у другому, де зображена хмара, – злі і погані. Їхнє завдання – розселити своїх рідних, друзів і знайомих.

Психологічна вправа «Ти живеш серед людей»

Мета: визначення найбільш значимих емоційних зв'язків дитини.

Хід роботи. школярі розглядають бланк із зображенням ромашки. Їм пропонується на пелюстках записати імена людей, яких вони постійно хочуть бачити біля себе.

Психологічна вправа «У згоді з самим собою»

Мета: самооцінка соціально-емоційних якостей.

Хід роботи. Подумайте і дайте відповідь на запитання: «Які мої якості є сприятливими для встановлення дружніх стосунків?»

Оцініть свої товариські якості за 12-бальною шкалою (див.таблицю 5.2.1):

Таблиця 5.2.1

Самооцінка соціально-емоційних якостей

<i>Соціально-емоційна якість</i>	<i>К-ть балів</i>	<i>Соціально-емоційна якість</i>	<i>К-ть балів</i>
Добррозичливість		Відкритість	
Чуйність		Ввічливість	
Чесність		Безкорисливість	
Готовність прийти на допомогу		Уважність	
Вірність		Повага до інших	
Незрадливність		Товариськість	
Щирість		Співчутливість	

Відповідь обґрунтуйте.

Психологічна вправа «Знайди друга»

Мета: зближення членів групи, формування єдності між школярами за допомогою тактильних відчуттів.

Хід роботи. Школярам по черзі зав'язують очі і пропонують за допомогою тактильного аналізу певної частини тіла знайти друга. Дозволено дотикатись лише до однієї частини тіла, наприклад, рук (волосся, носа чи вух). Можна внести елемент гумору у завдання. Наприклад, на руку хлопчика натягнути каблучку дівчинки, на волосся – шпильку чи стрічку, таким чином «збиваючи з пантелику» гравця.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Рух і спокій»

мотивування з опорою на улюблених підліткових героїв.

Заняття №2

Мета: Посилення ініціативності та емоційного спрямування на комунікацію, формування вміння ініціювати спілкування.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Життєві проекти».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Автобус»

Мета: встановлення контакту на початку тренінгу.

Час: 10 хвилин.

Вибираються двоє бажаючих, які сідають в центрі кола. Тренер пояснює ситуацію: ви їдете в автобусі. Він зупиняється на червоне світло, і раптом в автобусі, що стоїть в сусідньому ряду, ви помічаєте приятеля, якого давно не бачили. Вікна автобусів закриті, але ви хочете домовитися про зустріч з ним в якомусь певному місці і в певний час. У вашому розпорядженні – одна хвилина, поки автобуси стоять біля світлофора. Після невербального програвання ситуації учасники діляться

інформацією про те, як вони зрозуміли один одного. У вправі по черзі беруть участь всі бажаючі.

Обговорення:

- Чи легко було зрозуміти партнера?
- Чи легко було висловити свої думки без слів?
- Якими засобами ви користувалися?
- Що допомагало, що заважало зрозуміти партнера?

Психологічна вправа «Діалоги за картками»

Мета: формування вміння ініціювати теми для розмов, визначати доцільність використання цих тем у різних ситуаціях, будувати мовленнєву комунікацію відповідно до цих тем.

Обладнання: скринька; картки, на яких написані основні теми для розмов (шкільна дружба; взаєностосунки між дівчатками і хлопчиками; сусіди; навчання; захоплення; модний одяг; популярна музика; розваги та ігри).

Хід роботи: Школярам розповідають про те, що тем для розмов є багато, але необхідно вміти їх ініціювати – намагатись першим виявляти активність у спілкуванні. Комунікативну вправу проводять так: посеред кімнати кладуть скриньку із картками, на яких вказано теми для розмов. Діти поділяються на пари. Кожна пара по черзі виходить до скриньки, витягує із неї картку і зачитує обрану тему. Перед проведенням діалогу психолог дає рекомендації щодо обговорення тем, наприклад:

1. Шкільна дружба – розмови про спільний відпочинок, розваги, вміння підтримати і взаємну відповідальність у важких ситуаціях, розповіді про цікаві історії, які пережили разом.

2. Взаєностосунки між дівчатками і хлопчиками – з'ясування, які риси характеру та поведінки в осіб протилежної статі найбільше подобаються, чого не будете терпіти у стосунках (зради, занудства, жадібності), обговорення щасливих моментів у спілкуванні.

3. Навчання – як зробити навчання приємним, легким і цікавим водночас. Можна послухати будь-які ідеї! Можна згадати кумедні ситуації, які були під час уроків і розповісти про них.

4. Захоплення (хобі) – розповіді про захоплення ґрунтуються на особистому інтересі, тому можуть тривати нескінченно: в'язання, вишивання, спорт, малюнок, подорожі. Головне – знайти спільні інтереси

5. Мій клас – розмови про дружбу, взаємини, згуртованість, цікаві заходи, які проводяться у класі та школі.

6. Моя сім'я – хто найближчий для дитини в родині, чим займаються батьки і як відпочивають разом з дитиною, потішні молодші братики і сестрички, смішні домашні улюбленці.

7. Сусіди – цікава, а іноді й гумористична тема! Цікаві історії, казуси і кумедні моменти, які трапляються з нашими сусідами.

8. Розваги та ігри – які ігри найбільш популярні, а які добре знайомі і подобаються учням, які рівні гри вони здатні проходити самостійно, цікаві лайфхаки (корисні поради) для ігор.

9. Модний одяг – останні новинки у світі моди, як красиво одягатись, підбір одягу відповідно до зовнішності, компліменти співрозмовнику щодо його одягу, жарти над своїми образами.

10. Улюблені фільми – універсальна тема: улюблені фільми, мультфільми, серіали, яке кіно найбільше сподобалось, яке можна запропонувати друзям для перегляду.

11. Шкідливі звички – щоб зробити розмову цікавою і веселою, слід спрямувати цю тему в обговоренні «милих» індивідуальних недоліків: наприклад, постійно шукати зранку свої речі, крутити ручку на пальці чи інше; важливими є дружні поради, як позбутись цих недоліків.

12. Улюблена їжа – затишні сімейні обіди, екзотична їжа, яку смакував чи хочеш спробувати, улюблені солодощі.

(Відповідно до захоплень дітей можна пропонувати ще такі теми: «популярна музика», «подорожі, прогулянки», «транспорт та автомобілі», «відпочинок»,

«спорт», «подарунки, свята», «етикет і манери поведінки», «затишок у домі», «здоров'я», «погодні умови» та інші).

Психологічна вправа «Спільні уподобання»

Мета. Визначення спільних інтересів для зближення

Обладнання: колода подвійних карт для кожної дитини, зверху на яких зображено уподобання, знизу – один із чотирьох кольорів (синій, жовтий, зелений, червоний).

Хід роботи. Дітям пропонують обрати карточки із серії запропонованих, на яких зображено спорт, тварини, музика, мандрівки, хобі, улюблені фільми, розваги і відпочинок або ін. Після того, як підлітки обрали усі варіанти – карточки забирають.

У цей час психолог формує групи для зближення й оголошує їх. Наприклад, «Спорт!»: запропоновано 4 варіанти: футбол (жовта картка), теніс (зелена картка), плавання (синя картка), бокс (червона картка). Діти групуються у команди за кольорами, які вони обрали, і вітають один одного обраним жестом як однодумці. Далі гра продовжується і формуються команди для інших уподобань.

У підсумку аналізують, хто із ким найчастіше побував в одній команді.

Психологічна вправа «Ініціювання спільного проекту»

Мета: здатність самостійно висувати нові ідеї для спільної діяльності.

Хід роботи. Школярам пропонують ідею спільного проекту «Дружний клас за 10 днів». Спонукають учнів висувати нові ідеї для поліпшення колективістських взаємин.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Мій потенціал»

Заняття №3

Мета: Формування позитивного світосприймання у міжособистісній взаємодії.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Веселка щастя».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Будьте вдячні!»

Мета: формування вдячності у спілкуванні.

Це мабуть, одна з найбільш потужних і ефективних вправ. Подяка має колосальну силу. Дякувати слід абсолютно за все що, є у житті, навіть за труднощі і розчарування, адже вони роблять сильнішими і збагачують життєвий досвід.

Дітям пропонують подивитись на своє життя з точки зору того, що у них вже є, а не з точки зору того, що чогось не вистачає. Разом з дітьми самі виготовляють казкові блокнотики. Щодня слід знаходити і записувати у них 3 позитивних моментів свого життя, за які вони відчувають вдячність. Така вправа навчає тримати фокус на позитивних сторонах, що відбуваються.

Психологічна гра «Фанти» (народна дитяча гра)

Мета: викликати сміх, сприяти розкутості дітей у класі.

Можна використовувати такі завдання:

- визирнути в коридор і крикнути: «земля має форму валізи!»,
- сказати улюблений вислів близької людини.
- пострибати на одній ніжці і поплескати в долоні одночасно.
- стати в центрі кімнати і сказати: «Я найкрасивіший!»
- встати на коліна перед кимось і сказати: «Ти світло моїх очей, вогонь моєї душі!»
- обійняти і поцілувати в щічку когось і т. ін.

При виконанні завдань важливо домогтися щирості виконання.

Психологічна вправа «Браво»

Інструкція: Хто з вас був у театрі або цирку і бачив, як публіка захоплено аплодує артистам в кінці вистави? Хто з вас, хоча б у своїх мріях, хотів опинитися

на сцені і заслужити захоплені оплески залу для глядачів? Я вважаю, що час від часу кожний із нас заслуговує оплесків.

Слід поставити стілець в центрі групи і попросити всіх щільно оточити його з усіх боків. «Хто з вас хоче першим встати на цей п'єдестал і насолодитися громом наших оплесків?»

Першого разу потрібно стимулювати дітей плескати щосили. Коли вони побачать, що оплески приємні тому, хто стоїть на «п'єдесталі», вони будуть плескати ще сильніше. Вправу можна проводити кілька разів, дозволяючи трьом-чотирьом дітям насолодитися оплесками групи.

Психологічна гра «Рандеву»

Мета: вибудовування взаємин і зростання доброзичливості.

Переміщаючись по залу і зустрічаючись один з одним, діти повинні зупинитися на мить і, дивлячись, один одному в очі, говорити приємні речі, компліменти. Комплімент слід підтвердити або дотиком руки, або кивком голови, що є підсилюючим знаком. Звичка говорити один одному приємне виробляється досить швидко незалежно від настрою і взаємин учасників групи

Психологічна вправа «Подарунки»

Мета: акцентування значимості кожного школяра

Завдання роботи – вручення один одному віртуальних подарунків.

Психологові бажано спрямовувати або коригувати змістову сторону подарунків, щоб відвести дітей від матеріального до душевного (надія, настрій, радість, посмішка і т.д.), що може з'явитися важливим моментом формування взаємної довіри.

У момент вручення подарунків увага всіх повинна бути звернена до головного героя з позитивом і добрим настроєм.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Позитивний дощик»

**Блок 2. Розвиток афективно-регулятивного конструктивної складової
емоційного регулювання комунікації**

Заняття №4

Мета: Оптимізація вміння управляти емоціями та підвищення здатності до саморегуляції у ситуаціях комунікативної взаємодії.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Експресія і смайлики».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Техніки саморегуляції»

Мета: ознайомлення з техніками саморегуляції; формування прагнення до саморозвитку і саморегуляції своєї комунікативної поведінки.

Учасникам пропонується прослухати інформацію про шляхи саморегуляції, пояснюється сутність кожної техніки саморегуляції. Після цього учасникам пропонується потренуватись у застосуванні кожної з них. Так, пропонується поекспериментувати із власним диханням: то дихаючи дуже часто, а то сповільнюючи його, при цьому необхідно запам'ятовувати всі відчуття, що виникають; спробувати визначити які групи м'язів у них напружені в даний момент і чому, які емоції можуть їм відповідати;

Техніки саморегуляції:

1. «Купол». Ви можете створити навколо себе уявну енергетичну огорожу, яка перешкоджала б впливу на вас негативного емоційного заряду. Як тільки ви відчуєте, що вам загрожує вплив будь-якої «негативної енергії», що відбувається «психологічне вторгнення», ви уявляєте прозорий купол. Цей купол призначений тільки для захисту вас від людей з негативним потенціалом. Неадекватні оцінки вашої особистості, несправедливі епітети та звинувачення – вся їх негативна енергія зупиняється невидимим куполом та стікає з нього як вода. Ви відчуєте себе більш

впевнено та врівноважено і зможете спокійніше і комфортніше робити те, що вам необхідно.

2. «Дихання». Схвильовані люди дихають часто, але поверхнево. Зазвичай вони набирають в легені багато повітря і «забувають» як слід видихнути. Це призводить до зменшення газообміну в легенях і нестачі кисню в тканинах, що посилює хвилювання. Людина ще більше форсує дихання, знову-таки головним чином за рахунок вдиху. Все це супроводжується зайвою напруженістю дихальних м'язів. Тому, помітивши власне хвилювання потрібно перш за все, енергійно видихнути, а потім узяти під контроль ритм і глибину свого дихання. Чим більше хвилюється людина, тим більше порушується ритм її дихання, а раптовий страх зовсім зупиняє його на деякий час. Тому відрегулювавши доволно ритм і глибину дихання, можна досягти стану спокою або, навпаки, мобілізувати організм для виконання важкої роботи, та підвищення працездатності. У різних неприємних ситуаціях, вибравши час, зробіть глибокий вдих і, видихаючи, скажіть собі: «Я абсолютно спокійний». Вимовляючи цю фразу пригадайте розслаблений стан, в якому ви знаходились колись і спробуйте зануритися в нього. Розслабтеся. Повторіть зазначену фразу повільно 2-3 рази.

Питання для обговорення: 1. Як ви гадаєте, чи зможете застосувати пропоновані техніки в реальних життєвих ситуаціях? 2. Які почуття у вас виникали коли ви дихали дуже часто? А коли сповільнювали своє дихання? 3. Чи вдалося вам визначити напружену групу м'язів у вашому тілі? 4. З якими емоціями ви це пов'язуєте? 5. Наскільки важко, на вашу думку, буде увійти в реальній ситуації прозорий купол, що захищає вас від негативної енергії?

Релаксаційний комплекс «Бійка»

Мета: розслабити м'язи нижньої частини обличчя і рук.

Час: 5 хвилин.

Уявіть, що Ви з другом посварилися. От-от почнеться бійка. Глибоко вдихніть, міцно-преміцно стисніть щелепи. Пальці рук зафіксуйте в кулаках, до болю вдавіть пальці в долоні. Затримайте подих на кілька секунд. Задумайтеся: а може не варто битися? Видихніть і розслабтеся. Ура! Неприємності позаду!

Цю вправу корисно проводити не тільки з тривожними, але й з агресивними дітьми.

Психологічна вправа «Атоми та молекули»

Мета: зняття емоційного напруження, об'єднання групи.

Час: 5-10 хвилин.

З допомогою цієї вправи можна поспостерігати за стосунками учасників групи, визначити учасника, якого уникають інші. Учасники вільно пересуваються аудиторією. Через деякий час тренер каже: «Кожен з вас – атом, але вам нудно пересуватися поодинці, тому атоми вирішили об'єднатися по двоє, потім по троє» і т.д.

Психологічна вправа «Подаруй усмішку»

Мета: навчитися знімати скутість обличчя за допомогою усмішки, створити і підтримувати позитивний емоційний фон.

Тренеру варто пояснити значення усмішки у житті та самопочутті людини. Напруження м'язів не тільки відображає, а й формує поганий настрій і негативні емоції. Мають бути напруженими тільки ті м'язи, що необхідні, всі інші повинні бути розслабленими. Цілком розслаблена людина стирає всі негативні емоції. Усміхайтесь! За серйозного виразу обличчя напружені 17 м'язів, в усмішці – 7. Фізіологічний сміх – це вібрація і масаж, що знімають напруження. Усмішка покращить настрій вам і навколишнім, для усмішки шукайте приводу, провокуйте усмішку.

Усі учасники групи беруться за руки і дарують один одному усмішки. Кожен підліток повертається до свого сусіда праворуч або ліворуч і побажавши йому чогось гарного, усміхається. Той у свою чергу посміхається наступному сусідові та ін.

Психологічна вправа «Час для міркування»

Мета: відтермінування спонтанних реакцій.

Хід роботи. Підліткам пропонують обирати зі скриньки, в якій знаходяться записки із прикладами ситуацій, по 2 ситуації. Їх потрібно читати і негайно давати відповіді. Основна умова – ці відповіді мають бути відтермінованими у часі,

наприклад, «Я не готовий зараз дати відповідь», «Ми поговоримо про це пізніше». Відповіді не повинні повторюватись.

Приклади ситуацій:

Друг просить допомогти. Але у вас багато роботи й обмаль часу.

Товариш спонукає піти до парку замість уроку та ін.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Тиша після дощу»

Заняття №5

Мета: Усвідомлення необхідності адекватного емоційного реагування

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Милі шкідливі звички».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Асоціативний тест»

Мета: показати учасникам, що необхідною умовою організаторських здібностей є швидка реакція, вміння «не пасувати», боротися до кінця.

Зміст вправи: Тренер зачитує слова (іменники). Учасники повинні до кожного слова якомога швидше сказати слово-асоціацію. Наприклад:

огірок – помідор

дорога – асфальт

школа – парта

Той, хто перший сказав слово-асоціацію, отримує від тренера жетон.

По закінченні вправи з'ясовується, у кого з учасників більше всього жетонів.

Він оголошується «лідером».

Асоціативний тест можна проводити в парах.

Мета: визначення хибної, «неперспективної» поведінки.

Обладнання: картки, розміром 20x30 (стандартний аркуш паперу).

Хід роботи. На отриманих картках необхідно описати ту поведінку та ставлення з боку інших, які вам особисто не подобаються. Наприклад, «глузування», «бійка» і т.п. Кожний бере для виконання завдання стільки карток, скільки вважає потрібним. Після закінчення роботи психолог прикріплює усі картки до магнітної дошки. Він по черзі зачитує записи, а першокурсники обґрунтовують написане ними.

На другому етапі школярі по одному виходять до дошки і показують указкою ті якості, які проявляються в *їхній* поведінці. Вони розповідають, що спонукає до застосування такої «неперспективної» позиції. Ця інформація дозволяє визначити загальні механізми формування неадекватної поведінки.

Психологічна вправа «Емоції та ситуації»

Мета: дати можливість учасникам спільно переживати якусь ситуацію.

Час: 5-7 хвилин.

Учасники стоять у колі. Ведучий інструктує: «Зараз ми ходитимемо по кімнаті, і той, чиє ім'я я назву, має запропонувати продовження ситуації, яку я розповідатиму. Я починаю: «Ми йдемо в гущавину лісу...». Далі, через кожні 20-30 секунд, ведучий називає ім'я наступного учасника.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Приємна розмова»

Заняття №6

Мета: Розвиток гнучкості та виразності емоцій.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Хисткий місток».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психолінгвістична вправа «Зміни темп»

Мета: формування гнучкості мовленнєвої комунікації

Хід роботи: Учасникам тренінгу пропонують прочитати вірш у заданому темпі:

Леле-лелі, Леле-лелі – (повільний темп)

Завертілись каруселі – (повільний темп)

Не повагом, не повагом – (середній темп)

А бігом, бігом, бігом! – (швидкий темп)

Швидше, швидше, швидше, швидше – (дуже швидкий темп)

Вже дерева бачим рідше! – (дуже швидкий темп)

Пора швидкість відмінити – (середній темп)

Карусель слід зупинити – (середній темп)

Раз, два, раз, два – (повільний темп)

Так закінчилась гра – (повільний темп)

Психологічна вправа «Зміна установок»

Мета: навчити змінювати свої негативні установки на позитивні

Хід роботи. Дітям пропонують відшукати у ситуації позитивний контекст і передати його вербально, змінивши установки. Наприклад:

«Осінь – найбільш сумна пора» – «Осінь щедра на урожай»,

«Я знову сьогодні отримав низьку оцінку» – «Я сьогодні отримав низьку оцінку, але зробив менше помилок».

«Ця тітка така худа, як тростина» – «Ця тітка дуже тендітна і мила».

Психологічна вправа «Проблемні ситуації з двома змінними»

Мета: виробити вміння будувати поведінку в умовах перехресних зовнішніх впливів.

Хід роботи. Дітей просять розповісти про можливі конструктивні та гнучкі дії в умовах перехресних зовнішніх впливів. Наприклад:

Мама попросила сходити за хлібом, а друзі кличуть кататись на велосипедах.

Потрібно виконувати домашнє завдання, а тобі хочеться піти порибалити з братом та ін.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Прямий шлях і звивиста стежка»

Заняття №7

Мета: Зменшення рівня вербальної агресії у спілкуванні.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Психологічний клімат».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Брейн-ринг»

Мета. Навчитись контролювати свої емоції у ситуаціях спонукання до вербальної агресії

Обладнання: Скринька із записками, в яких занотовано образи (наприклад, «ти – огірок», «ти – товстий кіт» та ін.)

Хід роботи. Діти наосліп витягують записки із скриньки, зачитують образи і відповідають на них

Психологічна вправа «Я вмію, знаю, можу»

Мета: вивчити внутрішнє звучання установок.

Зміст: робота в парах. Інструкція учасникам: «Розділіть аркуш на три частини. Один диктує, другий записує в першу колонку, яка називається «Я володію ... (перерахуйте свої сильні сторони характеру)». Працюють по п'ять хвилин спочатку в ролі диктора, потім в ролі стенографіста, складаючи список для партнера.

Друга колонка буде називатися: «Я вмію ...» (пауза на роботу і зміну ролей).

Тема третьої колонки «Я знаю ...». Список складений.

Обмінюйтесь конспектами і виберіть десять найсильніших ваших якостей, навичок і знань, які будуть для вас опорою у взаємостосунках. Завдання ведучого: провести обговорення і допомогти учасникам усвідомити власний потенціал.

Психологічна вправа «Газлайтінг і його наслідки»

Одна з найжорсткіших і нестерпних форм психологічного насильства ховається за таким елегантним словом. Людина, яка використовує газлайтінг, відмовляє своєму партнерові в адекватності: «тобі здалося», «цього не було», «ти просто не розумієш цього». Часто заперечуються події, почуття, емоції. Дитина, яка піддалась газлайтінгу, відчуває, ніби вона сходить з розуму. Дуже часто газлайтінгу піддаються жертви насильства, коли насильник постійно вселяє жертві, що вона щось не так розуміє, або взагалі заперечує факт насильства. Точно так саме можуть вчиняти і близькі люди, які не вірять дитині, звинувачуючи її в дивних фантазіях і відмовляючись вірити в те, що відбувається.

Вправа «Комплімент»

Мета вправи: формувати ініціативне ставлення до інших, навчити використовувати компліменти як форму зближення.

Хід роботи. Дітей розподіляють парами і просять по черзі говорити один одному компліменти: «Ти красивий», «У тебе чарівна усмішка», «Ти розумний». Хто більше компліментів зробить, той виграв.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Вербальний позитив»

Блок 3. Розвиток психастенічного конструкту як складової емоційного регулювання комунікації

Заняття №8

Мета: Зниження соціальної тривожності у спілкуванні.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Країна мрій».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Перемога над страхом»

Мета: візуалізація перемоги над власними страхами

Малювання страху та маніпулювання ним. Намалювати загрозливий предмет на картоні і вирізати його. Виконати агресивні дії з предметом: скрутити, розірвати. Психолог говорить: «Намалюй те, чого ти боїшся... Намалюй поряд себе... А давай намалюємо тебе з палкою в руках, що тоді буде?... А якщо ти замахнешся палкою, страховисько може налякатись?... Давай ми намалюємо твій страх маленьким, а тебе великим... Давай зовсім зітремо твій страх».

Психологічна вправа «Мирний договір з минулим»

Мета: подолання підпорядкованості минулому.

Інструкція: Ви коли-небудь помічали, скільки часу ви витрачаєте на переживання негативних подій минулого, постійно прокручуючи їх у вашій голові. Це просто величезний поглинач життєвої енергії і дорогоцінного часу. Замість того, що творити своє майбутнє, ваша енергія йде на переживання минулого, якого вже не існує.

Обладнання: страхітлива іграшка.

Ця іграшка – це твої спогади минулого. Негативні образи минулого викликають негативні емоції у сьогоднішні, а ті, в свою чергу викликають нові неприємні спогади. Пам'ятай, що емоції завжди генеруються думками, і тільки ти можеш змінити свою моделі мислення. Для цього потрібно:

- пробачити своїх кривдників, як в минулому, так і в сьогоднішні (для цього слід використати страхітливую іграшку, що асоціюється з емоціями минулого);
- концентрувати увагу на поточному моменті, знаходити радість в тому, що ви робите зараз в дану хвилину часу – знайти найкращу в кімнаті ігротерапії іграшку, яка допоможе здійснити позитивну асоціацію.

Психологічна вправа «Перемога над негативними переконаннями»

Мета: уявна перемога над негативними переконаннями, що досягається шляхом візуалізації.

Не дивлячись на те, що про візуалізацію вже дуже багато написано, від цього її ефективність зовсім не знижується. Не секрет, що наш розум працює і мислить у вигляді образів. Образи впливають на все, що нас оточує: на те, що відчуваємо, що ми робимо, як досягаємо своїх цілей, як будуємо відносини з оточуючими людьми. «Уява важливіша за знання», говорить Ейнштейн.

Дітям пропонують візуально представити та змалювати процес перемоги над власними страхами. Чим більш позитивні картини вони будуть малювати у своїй уяві, тим більше хорошого стане з'являтися у їхньому житті. Спочатку ідея – потім втілення. Секрет візуалізації простий – створюючи в своєму розумі позитив, діти створюють програму для його досягнення.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Галявина сміливих ідей»

Заняття №9

Мета: Підвищення емпатійності у спілкуванні.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Будова почуттів».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Наші емоції очима друзів»

Мета: аналіз емоцій та їх невербальних проявів у членів групи.

Обладнання: картки із зображенням людей, котрі проявляють різні емоції.

Хід роботи. Учасникам тренінгу пропонують відібрати з набору картинок образи, емоційно схожі на образ людини, що розглядається. Мотиви вибору слід обґрунтувати.

Психологічна вправа «Мені подобається...»

Мета: розвинення емпатії.

Час: 7-10 хвилин.

Треба звернутися до сусіда ліворуч зі словами: «Сашко, мені в тобі подобається...», тобто похвалити сусіда за щось, зробити йому комплімент.

Психологічна вправа «Дзеркало»

Мета: формування здатності до емпатії у соціальних взаєминах.

Особливості проведення. У цю гру грають у парах. Одна дитина грає роль дзеркала, інша – милується собою, заглядаючи у дзеркало, яке повторює її рухи, жести, міміку. Потім міняються ролями.

Психологічна вправа «Хто є хто?»

Мета: Розвиток емпатії та соціальної рефлексії.

Вправа здійснювалась у два етапи. На першому дитина обирала своїм одноліткам соціальні ролі, на другому – відгадувала хто з класу яку роль приписав їй. Пропонували запитання: «Кого б із групи ти обрав: 1) своїм командиром?; 2) єдиним супутником для перебування на тропічному острові?; 3) порадником в особистих труднощах?; 4) другом, з яким можна провести вільний час?; 5) товаришем для виконання складних навчальних завдань? 6) товаришем, з яким ти хотів ближче познайомитись? 7) партнером у дуелі з газетами?»

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Вітри-двійнята»

Заняття №10

Мета: Подолання сором'язливості у спілкуванні.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Мильні бульбашки».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Я у системі соціальних взаємин»

Мета: самоаналіз власних соціальних якостей.

Обладнання: набір геометричних фігур різних кольорів.

Особливості проведення. Учасникам групи пропонують набір геометричних фігур різних кольорів і пропонують скласти з них автопортрет та визначити своє місце у системі соціальних взаємин. Інтерпретацію здійснюють на основі просторового розміщення, аналізу співвідношення темних та яскравих кольорів, округлих та кутових форм. Визначають величину фігур, їх пропорції, дистанцію та особливості розміщення.

Психологічна вправа «Мій ідеальний день»

Мета: з'ясування прихованих потреб і бажань.

Інструкція: Намалюйте на аркуші паперу один ідеальний день. Приділіть особливу увагу особистим уподобанням і життєвим цінностям, визначте, що важливо особисто для вас, наприклад:

- провести час з близькими;
- знайти час для улюбленого хобі;
- відпочити на природі;
- погратись з друзями в «монополію»;
- погортати журнал.

Це може бути будь-який вид діяльності, який приносить радість і задоволення.

Наступний етап – втілення в життя. Потрібно прожити свій «ідеальний день» і відзначити для себе, що вийшло, а що ні. Які емоції ви при цьому відчули? Радість, задоволення, спокій ...? Якщо щось не вийшло, просто потрібно намалювати новий «ідеальний день» і знову прожити його в реальному житті. Вправа виконується до тих пір, поки не відчуєте задоволення від змін, що відбуваються у вашому житті.

Психологічна вправа «Банк погладжуваль»

Мета: підвищення самооцінки.

Для того, щоб заповнити цей банк, візьміть чистий аркуш паперу і ... забудьте на деякий час про скромність і самокритику: просто напишіть на аркуші всі схвальні висловлювання на власну адресу, які приходять в голову (не замислюючись щодо їх справедливості і заслуженості). Спочатку це можуть бути конкретні похвали за певні достоїнства, можливо (доброзичлива оцінка реальних якостей).

Далі похваліть себе за уявні позитивні якості; можна хвалити себе «авансом» – щоб у майбутньому стати саме таким.

Потім – похвали «безпричинні», за сам факт власного існування, без будь-яких інших підстав і додаткових умов (материнська похвала або безумовне прийняття).

Загалом, дайте волю своїй уяві. Обов'язкова умова тільки одна – список повинний бути досить великим. Якщо внутрішня цензура і самокритика заважають польоту вашої фантазії, спробуйте уявити, ніби фрази з-під вашого пера виходять абсолютно автоматично, незалежно від вашої свідомості

Рекомендації щодо подолання сором'язливості у спілкуванні:

Заведіть власний журнал успішності. Записуйте у нього все, чого ви досягли у спілкуванні. Поповнюйте і поповнюйте зошит новими записами, перечитуючи старі час від часу.

За добре виконану роботу радуйте себе і балуйте себе чим-небудь. Чим – плануйте самі. Купуйте собі нову річ, якщо любите шопінг.

Не порівнюйте себе з іншими людьми. Пам'ятайте, що кожна людина – особа унікальна.

Носіть тільки той одяг і тільки те взуття, яке радує вас комфортом і зовнішнім виглядом!

Не варто виправдовуватися перед людьми! Багато людей, між іншим, сприймають будь-яке виправдання як напад.

Ідіть за своїми інтересами, за своїми бажаннями. Намагайтеся витратити час на те, що вам подобається. Вважаєте, що ви дуже зайняті для цього? Плануйте весь свій день!

Не бійтеся висловлювати свою персональну думку. За слова вас точно ніхто не покарає!

Пробачте всі помилки і невдачі (собі особисто!). Прийдіть до розуміння того, що ідеальних (зовсім ідеальних) людей взагалі не існує.

Посміхайтесь. Посмішка прикрашає! Не соромтеся своїх усмішок.

Займайтеся медитацією. Вона розслабляє, приводить в порядок думки, дозволяє забувати про все

Зовнішність змініть! Зміна зовнішності допомогло багатьом підвищити свою самооцінку. А щоб не розчаруватися в змінах – зверніться за порадою або за консультацією до фахівців!

Обирайте той вид спорту, який вам найбільш близький і приємний. Записуйтеся на нього і регулярно його відвідуйте.

Жартуйте частіше, розповідайте смішні анекдоти та історії. Коли немає нікого поруч – читайте анекдоти. Гарний настрій підвищує самооцінку!

Проводьте час з друзями. Допомагає! Правда! Бажано, щоб ви проводили час з тими, хто вам дорогий і кому дорогі ви!

Говоріть впевнено. Це теж зіграє величезну роль у підвищенні самооцінки!

Не дозволяйте себе принижувати і ображати. А бажаних це зробити відразу ставте на місце!

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Спілкування і медитація»

II. ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РЕГУЛЮВАННЯ КОМУНІКАЦІЇ

Блок 1. Розвиток перцептивно-аналітичного конструктивної складової інтелектуального регулювання комунікації

Заняття №11

Мета: Розвиток соціальної перцепції у спілкуванні.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Позитивне сприймання».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Справжній друг»

Мета: визначення рис товариськості.

Хід роботи. Ведучий кидає м'яч, називаючи риси товариськості. Якщо ними повинен володіти справжній друг – дитина ловить м'яч, якщо ні – відкидає. Перелік рис:

допомагає у важку хвилину;

придумує різні прізвиська;

заступається, коли хтось ображає;

починає дружити з іншою дитиною, якщо та запро-понує щось цікавіше;

дає списувати;

не дає списувати;

за спиною обмовляє;

ділиться цукерками;

кепкує або насміхається;

робить зауваження;

завжди доброзичливий;

постійно підбадьорює;

ділиться іграшками;

говорить який ти розумний;

завжди знаходить недоліки у тобі.

Психолінгвістична вправа «Перцептивний аналіз і кластеризація»

Психолог пропонує кожному анонімно описати свій а) внутрішній портрет; б) зовнішній портрет. Ці описи складають у коробку, з якої ведучий витягує

спочатку описи внутрішніх станів, зачитує, а потім описи зовнішніх портретів. Учасники тренінгу відгадують, кому належать ці описи.

За представленими описами здійснюють перцептивну кластеризацію. Для цього використовують такі ігрові завдання:

I. Зовнішні ознаки

- розподіліться на групи за кольором очей (блакитні, зелені, карі);
- розподіліться на групи за зростом (високий, середній, низький);
- розподіліться на групи за кольором волосся (блондини, шатени, брюнети);
- розподіліться на групи за гендерною належністю (хлопці, дівчата);
- розподіліться на групи за кольором одягу (теплі, холодні кольори).

I. Внутрішні ознаки:

- з правого боку – відповідальні, з лівого – імпульсивні;
- з правого боку – раціональні, з лівого – емоційні;
- з правого боку – щирі, з лівого – закриті.

Психолінгвістична вправа «Статусно-рольова інтеракція»

Статусно-рольова інтеракція передбачає встановлення взаємного контакту за чітко окресленими рольовими, статусними, діловими позиціями у системі соціальних взаємостосунків.

Завдання: зобразити статусні позиції поетапно на основі: 1) погляду; 2) жестів; 3) позиціонування; 3) вербального обміну. Статусні позиції зображають два ведучих, які після виконання свого завдання змінюються. Позиції ведучих ніхто, окрім них самих та психолога, не знає.

Позиція 1. Лідер – Позиція 2. Ізольований

Позиція 1. Популярний – Позиція 2. Популярний

Позиція 1. Ізольований – Позиція 2. Ізольований

Позиція 1. Малопопулярний – Позиція 2. Популярний

Учасники мають відгадати, хто яку позицію представляє.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Світ моїми очима»

Заняття №12

Мета: Формування аналітичних здібностей як здатності структурувати комунікативну ситуацію та вміння аналізувати поведінку співрозмовників.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Аналіз і комунікація».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психолінгвістична вправа «Невербальний аналіз»

Учасникам пропонують переглянути короткий невідомий раніше відеофільм або мультфільм (5-7 хвилин) без звуку і спільно озвучити його. Після спільного озвучення вмикають звук і переглядають ще раз фільм вже з автентичною озвучкою.

Ділова гра «Аналіз проблемних ситуацій»

Мета: аналіз проблемних ситуацій, які зустрічаються у шкільних групах.

Хід роботи. Підліткам пропонують розв'язати проблемні ситуації, які часто виникають в учнівських колективах. Клас поділяють на підгрупи, і кожна з підгруп намагається проаналізувати і знайти розв'язок заданої проблемної ситуації. Для аналізу виділяють 8-10 хвилин. Потім представник кожної підгрупи зачитує зміст ситуації та пропонує шляхи її вирішення.

Приклади проблемних ситуацій:

Проблемна ситуація №1. Олег з Ігорем давно дружать. Але ось до класу приходить новий учень. Його садовлять за одну парту з Олегом. З цього часу вони стають товаришами, а про Ігоря забувають. Ігор втрачає друга і гостро це переживає.

Запитання:

Які моральні засади спілкування порушені?

Чи можна розцінювати цю ситуацію як зраду?

Хто з хлопчиків має бути ініціатором відкритого діалогу в цій ситуації? Чому?

Проблемна ситуація №2. Ірина була єдиною, хто бачив, як хлопці розбили скло у їдальні. Вони втекли так швидко, що ніхто не збагнув, ким був скоєний поганий вчинок. Усі діти пішли до класу, у їдальні майже нікого не було, і вирахувати бешкетників було неможливо.

Молода вчителька Катерина Олексіївна, яка привела клас на обід, мала досить неприємну розмову з директором та головним поваром шкільної їдальні. Якщо зловмисників не знайдуть, їй необхідно особисто сплатити вартість дорогого вітринного скла. Вся надія у Катерини Олексіївни – на Ірину, яка бачила хлопців. Та чи буде правильним зраджувати товаришів? Дівчинка опинилась перед подвійним вибором...

Запитання:

Як ви гадаєте, чю сторону має зайняти дівчинка?

Як вона буде будувати свою розмову з вчителькою? ... хлопцями?

Проблемна ситуація №3. Максима стороняться всі учні класу. Ще б пак! Він кульгає на одну ногу. «Водитись» з ним вважається ганебним. Хлопчик боляче переживає свою фізичну неповноцінність, він росте замкнутим і сором'язливим.

Запитання:

Що ви можете порадити хлопчику?

Консультація якого спеціаліста йому потрібна у першу чергу?

Чи повинен він повідомляти про свою ситуацію класному керівнику?

Чи можна подолати соціальну неповноцінність хлопчика (сором'язливість, замкнутість)? Яким чином?

Яку роль відіграє розвиток індивідуальних здібностей та вмінь у формуванні почуття впевненості у собі?

Проблемна ситуація №4. Тарас і Антон знову підвели весь клас. На огляді шкільних спектаклів вони почали голосно сміятись з постановки 6-В. За це з класу зняли бали і він вийшов на передостаннє місце. Вся праця класного колективу пішла нанівець.

Цей сміх часто зриває заняття, ображає вчителів та заважає одноліткам працювати під час уроку. До того ж хлопці ніколи не беруть участь у шкільних святах, змаганнях, виставках. Їх участь – оцінювати та насміхатись. Ось і зараз їх безглузде кепкування привело до неприємних наслідків.

Запитання:

Які основні риси характеру хлопців проявляються у цій ситуації?

Які способи впливу на хлопців ви можете запропонувати?

Чи варто їх залучати до участі у справах колективу, у тому числі до підготовки шкільних заходів?

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Наш внутрішній світ»

Блок 2. Розвиток когнітивно-змістового конструкту як складової інтелектуального регулювання комунікації

Заняття №13

Мета: Формування здатності до прогнозування, підвищення рівня пізнання до передбачень наслідків поведінки.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Світ попереду нас».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Батьківський прогноз»

Хід роботи. Дітям пропонують згадати і розповісти три історії із свого дитинства, коли батьки прогнозували їхню поведінку, попереджуючи про негативні наслідки, а вони ігнорували їх прогнози.

Психологічна вправа «Комунікативне прогнозування»

Комунікативне прогнозування (або антиципація) допомагає уявити можливі сценарії відображення комунікативної взаємодії. Психолог пропонує школярам здійснити комунікативне прогнозування на основі запропонованих ситуацій:

1. Які наслідки обману приховування своїх оцінок від батьків?
2. Які наслідки вихваляння своїми неіснуючими заслугами перед групою однолітків?
3. Які наслідки тривожності у спілкуванні?
4. Які наслідки сором'язливості?
5. Які наслідки пліткування за спинами у своїх друзів?

Підлітки дають відповіді на запитання шляхом групового аналізу та обговорення.

Психологічна вправа «Передбачення за реальними історіями»

Мета: формування здатності до передбачення наслідків комунікативної поведінки.

Хід роботи. Підліткам включають фрагменти висловлювань героїв фільмів, а вони мають передбачити, яка відповідь прозвучить на ці висловлювання і чим історія завершиться.

Творча вправа «Двері у шкільне життя»

Обладнання: ватман паперу, олівці.

Мета: усвідомлення значимості шкільних стосунків, установка на активне соціальне життя, передбачення результатів шкільної діяльності.

Хід роботи. Давайте зазирнемо у майбутнє й уявимо, що зараз рік закінчення шкільного навчання. Ви є випускниками і робите підсумки: чого досягли, якими стали, які хороші справи зробили. Як гадаєте, яке місце ви залишите в історії школи, якими справами запам'ятаєтесь? Напишіть про це. Складіть та художньо оформіть «Звіт випускника». Учням дають ватман паперу та олівці для роботи. Звіт оформляють у вигляді коротких записів: «Організували шкільну дискотеку», «Провели вечір зустрічі з дітьми реабілітаційного центру».

Це завдання, як правило, є складним. Тому діти працюють над звітом, а старшокласники дають поточні рекомендації щодо виконання завдання.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Думки на випередження»

Заняття №14

Мета: Оптимізація пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії в ситуаціях комунікативної взаємодії.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Відчуй своє тіло».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Подарунок»

Мета: розвинути вміння користуватися мовою жестів, мімікою, тілом для ефективної невербальної комунікації

Зміст вправи. Один учасник передає своєму сусіду справа деякий уявний подарунок. Вручення робитиметься мовчки, тому єдина інформація, якою гравці, і команда будуть володіти, – це пантоміміка того, хто дарує. Отримавши подарунок, його щасливий володар повинний зрозуміти, що йому подарували, а потім передати цей самий подарунок своєму сусідові праворуч. Бажано при цьому додати до акту дарування якісь нові деталі, конкретизуючи суть подарунку. Так наш подарунок повинний пройти увесь ланцюжок гравців, поки не досягне останнього учасника. Останній учасник скаже словами, що за подарунок він отримав. Після цього в протилежному напрямі кожний із гравців оголосить, у чому він уявляв собі сенс отриманого подарунку.

Психологічна вправа «Відгадай погляд»

Мета: репетиція впевненої поведінки

Обладнання: картки із зображенням відомих персонажів (див. рис.5.1.1)

Хід роботи. Відгадати акторів за виразом очей.

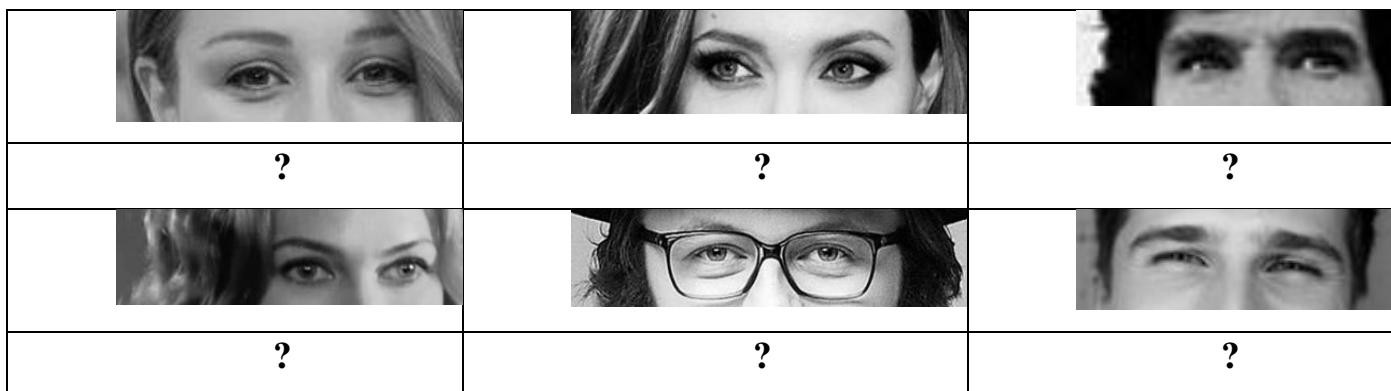


Рис. 5.1.1. Стимульний матеріал до вправи «Відгадай погляд»

Психологічна вправа «Розсмішіть партнера»

Мета: Поліпшити настрій учасників

Зміст вправи: Завдання виконується в парах. Один з пари повинний будь-якими засобами розсмішити партнера. Якщо йому вдасться це зробити, то колега стає тим, хто смішить і вибирає собі нового партнера з інших гравців. Якщо розсмішити не вдалося, то на місце гравця, якого не вдалося розсмішити, обирають нового.

Психолінгвістична вправа «Інтонаційність голосу»

Завдання 1. Підлітків просять визначити, яким тоном розмовляють із Попелюшкою батько, мачуха, сестри, фея, принц. Слова для орієнтування: добрий, злий, захоплений, байдужий, грубий, ніжний, здивований, переляканий, сумний, дружний.

Завдання 2. Психолог просить розказати про запізнення школяра на урок від імені вчителя, самого школяра, однокласників, вахтера.

Завдання 3. Слід придумати ситуацію, в якій про одну ту саму подію можна розповісти від імені різних героїв.

Психологічна вправа «Покажи жестом»

Мета: Згуртування учасників тренінгової групи

Час: 15 хвилин

Зміст вправи: Учасники тренінгу сідають в коло. Тренер просить кожного підняти вгору руку. Потім ведучий пропонує показувати жестом на того, хто з точки зору кожного має вказану нижче властивість. Наприклад, тренер може сказати: «Покажіть самого кудлатого з нас».

- Самого веселого.
- Найхудішого.
- Самого сонного.
- Самого активного сьогодні.
- Самого одягненого.
- Самого роздягненого.
- Того, хто сьогодні вас в якійсь вправі здивував.
- Того, хто сьогодні, на ваш погляд, працював менше всього.
- Того, хто сьогодні одного разу допоміг вам.
- Того, з ким ви сьогодні хотіли, але не познайомились.
- Того, хто сьогодні особливо багато жартував і веселив публіку.
- А хто сьогодні був зіркою групи, хто особливо яскраво був активним сам

і допоміг іншим?

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Позитивна міміка»

Мета: Навчання аналізувати вербальну експресію та її зміни, формування основ вербальної комунікації.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Звучання букв».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Вправа 1. Запитання до казки

Лінгвістична казка про речення

В одній країні далеко-далеко біля самого лісу жили три різних брати. Це були не прості брати, а брати-речення. Кожний з них мав свій особливий характер. Найстарший брат Розповідне речення був тихим і лагідним, любив дітей і постійно розповідав їм цікаві історії. Ближче до вечора діти гуртом збігались до будиночка Розповідного вечора, заварювали духмяний чай і слухали чарівні історії у виконанні брата Розповідного. Коли він закінчував, то ставив на папері велику крапку, і всі діти знали що пора йти спати.

Другий брат – середній – був дуже активним та енергійним. Він постійно усім захоплювався, жартував, підбадьорював, виявляв увесь арсенал різноманітних емоцій, які тільки існують у світі. Коли він писав листи своїм друзям, то постійно ставив у кінці знак оклику, і цим виражав свою невимовну піднесеність та емоційність.

Найменший брат називався Питальним реченням. На відміну від перших двох він ще був дуже маленьким, а, як ми знаємо, всіх маленьких дітей усе надзвичайно цікавить. Чому росте трава? Чому небо синє, а сонце жовтогаряче? Чому є добрі і злі люди? Чому вчитися потрібно? Його запитання ніколи не закінчувались. Він сам ставив і сам відповідав на свої запитання. І сам був схожий на знак питання, який ставлять укінці питального речення. А тепер діти давайте ми самі спробуємо поставити запитання.

Що ми хочемо дізнатись про різні речення? Сформулюйте запитання і поставте їх мені, своєму вчителю, щоб дізнатись більше про різні види речень.

Вправа 2. Запитання до видатної особистості (українського поета, письменника чи інше).

Обладнання: фотографія видатної особистості.

Хід роботи. Учитель дає учням картку з фотографією видатної особистості.

Завдання для учнів: 1. Поміркуйте, які запитання ви могли б поставити цій людині? Поставте ці запитання.

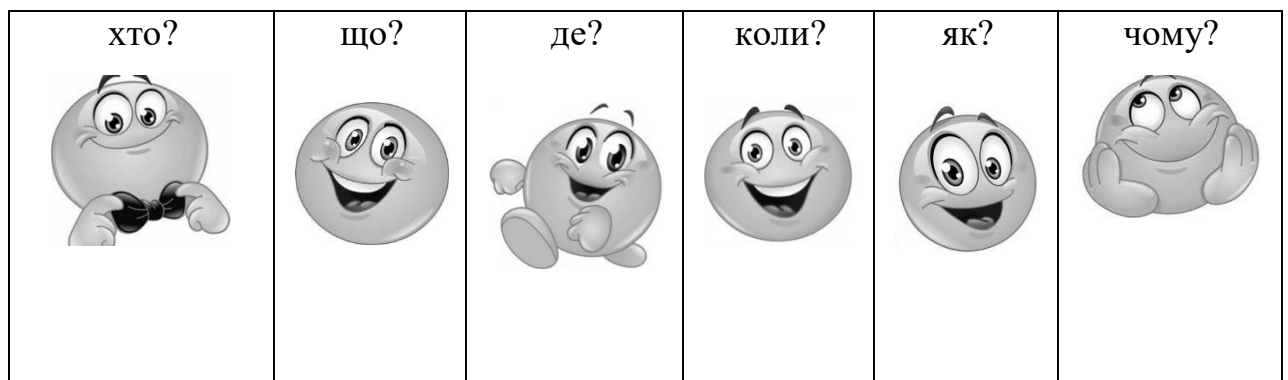
Вправа 3. Що знаходиться у скриньці?

Обладнання: скринька.

Хід роботи. Комунікативну вправу проводять за аналогією з дитячою грою «Що знаходиться у кулачці?». Учитель ховає у скриньку будь-який предмет (крейду, телефон, олівець чи інше). Завдання для учнів: За допомогою запитань, на які можна дати відповідь «так» або «ні» з'ясуйте, що знаходиться у скриньці.

Вправа 4. Родина запитайликів

Обладнання: опорні картки із запитаннями (див. рисунок 5.1.2).



5.1.2. Стимульний матеріал до вправи «Родина запитайликів»

Хід роботи. Психолог розповідає про родину запитань (хто? що? де? коли? як? чому?), які у різних ситуаціях допомагають дітям пізнавати світ і людей в ньому. Після пояснення психолог піднімає картку з опорним запитанням, а учень повинний, використовуючи початок, скласти запитання і задати його своєму товаришеві по парті. Завершують завдання, коли всі діти освоюють запропоновану техніку.

Вправа 5. Діалоги у парах

Хід роботи. Діти розподіляються на пари і шляхом запитань мають якомога більше дізнатись один про одного. Завдання для учнів: 1. Поміркуйте, які запитання ви могли б поставити один одному? Поставте ці запитання.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Ріка слів»

Заняття №16

Мета: Навчання аналізувати логіку комунікативної поведінки та логічно конструювати вербальну комунікацію

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Логічний квадрат».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Вправа «Незакінчені речення»

Мета вправи: навчити складати розповідь, користуючись запропонованими опорними фразами

Обладнання: бланк із незакінченими реченнями

Хід роботи. Психолог роздає бланки школярам і пропонує доповнити речення так, щоб вийшла зв'язна розповідь.

Один день мого життя

Сьогодні вранці я _____

По дорозі до школи _____

На першому уроці _____

На перерві ми з друзями _____

Найкращим уроком сьогодні був _____

Моя оцінка з _____

Після школи я _____

Батьки мене похвалили за _____

Цей день був для мене _____

Вправа «Заверши казку»

Мета вправи: оволодіння вмінням формувати кінцівку розповіді.

Обладнання: Казка «Яринка і лінощі».

Хід роботи. Психолог починає читати дітям казку: «В одному маленькому містечку жила-була Яринка. Вона була чудова, весела, і життєрадісна дівчинка, котра дуже любила іграшки, але прибирати їх не хотіла. Одного разу до неї в гості прийшла старенька лікарка. Вона дивилася як дівчинка грається. Гра їй дуже сподобалась, але неохайність дівчинки зовсім не приваблювала.

– Я хочу оглянути твою кімнату, мила дівчинко, тому що відчуваю тут щось незрозуміле. Я бачу, що тут оселилися недобрі чоловічки і зветься вони лінощами.

– Як їх позбутися?! – запитала стривожена Яринка.

– Знайти їх непросто, вони ховаються за безладно розкиданими речами, і поки їх не прибереш, доки не знайдеш тих малих хитрюг...»

Коли учні прослухають казку до цього місця, їм пропонують продовжити розповідь.

Вправа «Переплутані слова»

Мета вправи: навчити складати розповідь, користуючись опорними словами.

Обладнання: картки з опорними словами.

Хід роботи. Психолог пропонує учням набір слів, з яких вони повинні скласти розповідь на тему канікул.

Слова для розповіді: Сніговик, морозець, гарячий шоколад, льодяники, Дід Мороз, Новий рік, салюти, мандаринки, друзі, подарунки, сніжок, льодова гірка, Сніжинка, феєрверки.

Вправа «Казка навиворіт»

Мета вправи: навчити складати розповідь, користуючись запропонованим планом

Обладнання: бланк

Хід роботи. Групу поділяють на три підгрупи. Кожній з них пропонують казку яку необхідно змінити навпаки. Негативні герої повинні стати позитивними, а позитивних потрібно перевиховувати. Для розповідей пропонують три казки навпаки («Змій Горинич і Котигорошко», «Червона шапочка і вовк», «Івасик-телесик та Оленка»).

Вправа «Склади розповідь»

Мета вправи: навчити складати розповідь, користуючись сюжетними картинками.

Обладнання: серія сюжетних картинок із прямим та прихованим змістом.

Хід роботи. Розкласти по порядку картинки і скласти за ними розповідь. Такий вид роботи уможлиблює розвивати вміння вибудовувати сюжетну лінію, формує і закріплює логічне мислення, активізує пошук образних засобів зв'язного мовлення.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Доміно і зв'язок»

Блок 3. Розвиток операційного конструкту як складової інтелектуального регулювання комунікації

Заняття №17

Мета: Формування вміння слухати.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Звуки лісу».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Активне слухання»

Мета: формування здатності до активного слухання.

Хід роботи. Один із учнів розповідає історію, наприклад, як він провів літо, а інший слухає, використовуючи один із прийомів активного слухання.

Далі діалог продовжується в іншій парі і їй пропонується інший прийом активного слухання.

Перелік прийомів активного слухання:

- перефразування – передавання висловлювань співрозмовника назад;
- уточнення – з'ясування правильності висловлювання;
- резюмування – підбиття підсумку, висловлювання самої головної думки.
- відображення емоцій – коротке повторення, називання, уточнення емоцій.

Психологічна вправа «Діалог у парах»

Мета: аналіз особливостей слухання та говоріння.

Хід роботи. Задається тема розмови. Пропонується зміна позицій слухача і мовця. Вкінці роблять висновок, у якій позиції які проблеми спілкування виникають.

Психологічна вправа «Слухання без слів»

Мета: аналіз емоційних аспектів слухання.

Хід роботи. Підліткам пропонують подивитись відео без звуку і з'ясувати за експресією співрозмовників про що вони говорять. Потім вмикають відео і порівнюють результати.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Слухаємо звуки моря»

Заняття №18

Мета: Підвищення майстерності розуміти вербальну комунікацію оточуючих.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Слова і думки».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Конструювання за формою»

Хід роботи. Підліткам дають завдання придумати речення з використанням таких конструкцій: 1) орієнтовних – співрозмовник замість відповіді ставить запитання; 2) відмовних – зазначає, що не знає як діяти; 3) співзвучних – використовує фрази, подібні за звучанням; 4) екстралінгвальних – пропонує відповідь, пов'язану не зі стимулом, а з предметом розмови; 5) вигуківих – відповідає у формі вигуків («ой», «еге ж»); 6) персеверуючих – застосовує однакову реакцію на різні стимули; 7) ехолоалічних – уживає повторення слова-стимулу.

Психологічна вправа «Конструювання за напрямом і типом»

Хід роботи. Підліткам дають завдання придумати речення з використанням різних конструкцій. За напрямом: три види реакцій: екстрапунітивні, спрямовані на зовнішні обставини («Це все ти»), інтрапунітивні – на самого себе («Я сам винний»), імпунітивні, які пояснюють ситуацію як неминуче явище («Так мало бути»); за типом: перепонно-домінантні, де реакція фіксується на перешкоді («Хочу і все!»), самозахисні – на самозахисті («Це не я»), потребово-настійливі – на конструктивному підході до вирішення проблем («Давай поміркуємо, як краще»).

Психологічна вправа «Ефекти використання семантичних конструкцій у спілкуванні»

Хід роботи. Підліткам пропонують з'ясувати ефективність конструкцій у запропонованих парах:

Закрий рот і їси суп! – Під час прийому їжі не прийнято розмовляти.

Не вийдеш з-за столу, поки не доїш – Ти будеш молодець, якщо ти доїш усе.

Не плач, на тебе всі дивляться – Зараз тобі так боляче, давай я тебе обійму.

Ти що, збожеволів? – Твоя поведінка не відповідає моїм очікуванням.

У тебе постійний безлад в кімнаті. Скільки можна! – Для прибирання у своїй кімнаті в тебе є 1 година. Твої електронні пристрої, які відволікають тебе від прибирання, ти зможеш отримати відразу, щойно у кімнаті буде прибрано.

Що за нісенітниця? – Мені здається, десь є помилка.

Ти телепень – Сьогодні у тебе не вийшло.

Результати спільно обговорюють.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Білий аркуш»

Заняття №19

Мета: Розвиток уміння впливати на співрозмовника.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Мильні бульбашки».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Мета вправи: навчити формулювати твердження у процесі підготовки до монологу-роздуму.

Обладнання: бланк із незакінченими реченнями

Хід роботи. Психолог просить школярів продовжити речення, у яких висловлюються Я-міркування на запропоновану тему (напр., тему «Друзі»):

Я вважаю _____

Я думаю, що _____

Я люблю _____

Мені не подобається _____

На мій погляд _____

Я міркую _____

Отже, друзі мають бути _____

Вправа «Переконливі аргументи»

Мета вправи: навчити доводити свою точку зору.

Обладнання: тема для спілкування (напр. «Чому потрібно берегти українські традиції?»), опорні картки із запитаннями.

Хід роботи.

1 крок: відповісти на питання «Що це таке?» (українські традиції — це звичаї українського народу, що передаються з давніх давен);

2 крок: навести приклади (Різдво Христове, свято Івана Купала та ін.)

3 крок: відповісти на питання «Які їх функції? («Для чого вони нам?») (вони допомагають зберегти елементи культури, самобутність українського народу);

4 крок: відповісти на питання «Що в них хорошого, а що поганого?» (вони цікаві, вони подобаються усім (хороші сторони), там є трохи українських забобонів (негативні аспекти).

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Сила особистості»

Заняття №20

Мета: Розвиток уміння підтримати співрозмовника вербально і дієво.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Життєва опора».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Групова фотографія»

Мета: виховання позитивної життєвої позиції, визначення цінності кожного учня.

Хід роботи. Дітям демонструють групову фотографію учнів класу. Аналізуючи по черзі кожного школяра, необхідно відмітити його позитивні якості та

поведінкові риси. Разом з ведучим роблять висновок про унікальність кожного учня. Закріплюють у підлітків установку на сприймання іншої людини як цінності.

Психологічна вправа «Вербалізація потреби у підтримці»

Мета: формування навичок комунікативної взаємодії.

Обладнання: набір проблемних ситуацій.

Хід роботи. Для розігрування й обговорення пропонують ситуації відповідно до вікових особливостей. Для дітей підліткового віку: «Ти пішов до магазину і не можеш знайти необхідну річ. Попроси допомоги у консультанта...», «У школі тобі дали доручення прикрасити клас до свята. Організуй і попроси допомоги у товаришів», «Незабаром твоє день народження. Запроси на нього своїх однокласників та опиши їм програму свята», «Ти поспішаєш, а до каси велика черга. Попроси людей пропустити Вас без черги»; «Познайомся з учнем, котрий сидить поряд з тобою у бібліотечній залі».

Психологічна вправа «Аналіз наслідків неефективної підтримки»

Хід роботи. Для аналізу пропонують ситуації соціальної взаємодії.

На майданчику гуляють бабуся і внучка Катя 2,5 років. У Каті з собою багато іграшок. Вони зустрічаються з іншою дівчинкою (такого ж віку, як Катя), яка гуляє з мамою. Дівчатка добре знають одна одну, але Катя спочатку ховається за бабуся. Мама дівчинки починає говорити з Катею: «які у тебе красиві іграшки! Що це? Лялька? А як її звать?» Катя хоче відповісти, але її випереджає бабуся, яка детально відповідає на питання, адресовані внучці. Дівчинка стоїть поряд, мовчки гойдаючи головою на знак згоди. Після дівчинки хочуть помінятися іграшками, бабуся віддає іграшки з мовчазної згоди Каті. Пізніше, коли дівчатка вже грають разом, бабуся, як би виправдовуючись, досить голосно говорить: «Вона у нас вся в тата, така ж загальмована, та ще й говорить погано».

Запитання до ситуації: Як Ви думаєте, чи має рацію бабуся? Як реагує на її висловлювання дитина?

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Крісло з м'якою спинкою»

Заняття №21

Мета: Розвиток уміння реагувати на провокаційну поведінку.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Мильні бульбашки».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Поведінкова вправа «Суперечка вітрів»

Мета: демонстрація ефективності використання прийому «так, але...».

Хід роботи. Одного разу засперечалися між собою два вітри: південний і північний. Хто з них є важливішим? «Я підганяю хмари до полів і поливаю їх освіжаючим дощем», – вихвалявся північний вітер. «А я приношу тепле повітря і зігриваю ним людей», – дискутував південний... Завдання учнів – продовжити полеміку вітрів. Основною вимогою є завершення суперечки у конструктивному тоні. Не дозволяється викрикувати і перебивати співрозмовників, говорити хором.

Групу поділяють на дві команди: на підтримку північного і на підтримку південного вітру. Кожна з команд має подати якомога більше аргументів на свою користь. Правила дискусії передбачають використання прийому «так, але...»: «Так, він поливає дощем, але приносить холод і морози. А південний вітер несе тепло».

Групі можна запропонувати й інші ситуації: висування двох кандидатур на роль командира класу, вибір теми виховної години, визначення ролі жінки та чоловіка у суспільстві й т.п.

Поведінкова вправа «Мирні суперечки»

Мета: демонстрація учням можливості розв'язання конфліктів мирним шляхом.

Хід роботи. Дітям пропонують придумати якомога більше способів врегулювати суперечку мирним шляхом.

У дорослих є два способи зняття фізично-психологічної напруги – спорт та фізична праця. Давайте придумаємо способи зняття взаємної агресії у дітей. Це можуть бути різного роду змагання, наприклад:

- Хто довше простоїть на одній нозі;
- Хто перетягне руку суперника (армреслінг);
- Хто далі стрибне у довжину;
- Хто придумає якомога більше слів з одного заданого (наприклад: математика – мати, тема, мета, тематика і т.п.).

Після того, як всі пропозиції будуть зачитані, ми зможемо їх спробувати у парах.

Поведінкова вправа «Поєдинок на папері»

Мета: визначення нових дієвих прийомів розв'язання конфліктних ситуацій

Обладнання: аркуші паперу, ручки.

Хід роботи. Вправа полягає у пошуку та визначенні ефективності альтернативних способів розв'язання конфліктів.

Учнів поділяють на пари. Кожна пара обирає конфліктну ситуацію зі свого досвіду або вигадану. Мета роботи – знайти ефективні шляхи її розв'язання. Діалоги у парах ведуться письмово.

Правила гри:

- Основне правило – мовчання суперників. Словесні репліки не дозволяються.
- Діалог, який сприяє розв'язанню конфлікту, ведеться лише у письмовому вигляді. Опоненти по черзі записують репліки на папір.
- Ненормативна лексика не допускається.

Після закінчення вправи зачитують діалоги (якщо дозволяє кількість учасників) і визначають, наскільки цей прийом є ефективним для розв'язання конфліктів.

Психологічна вправа «Бджолина й осина сім'я»

Мета: порівняння різних поведінкових стилів: колективістського та індивідуалістичного.

Хід роботи. У сусідстві проживало дві родини: осина та бджолина.

Бджоли були дуже працелюбними. В їх сім'ї обов'язки чітко розподілені. Бджілка-трудівниця працювала ціле літо, щоб зимою вся сім'я мала духмяний мед. Бджілка-вихователь виховувала і годувала малят. Є бджоли-захисники вулика і бджоли-санітари. Основний принцип родини – взаємодопомога.

У родин ос порядки були зовсім іншими. Працювати вони не любили. Хотіли все отримати відразу і тому вважали за краще викрасти мед у своїх сусідів – бджіл. А оскільки це не завжди вдавалось, постійно були злими. Основний принцип родини – стягни, вкради, перехитри. До цього часу у людей ходять приказки: «Злі як оси» та «Працелюбні як бджоли».

Зараз ми поділимо клас на дві команди: осину та бджолину родину. Спробуємо продемонструвати два механізми розвитку стосунків у групі: колективістський та індивідуалістичний. Ми влаштуємо змагання. Задумали бджоли та оси побудувати собі нові вулики. Необхідно їм перенести цеглу (кубики) з цегляного заводу до своїх новобудов. Давайте допоможемо їм. Команда бджіл буде використовувати колективістський стиль – передавати цеглу «ланцюжком». Оси працюватимуть на засадах індивідуалізму – кожний нестиме кубики від заводу до вулика самостійно. Отже, розпочали!

Після завершення змагання аналізують переваги колективного стилю

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Рухлива гра «Сніжки»

III. ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ КОМУНІКАЦІЇ

Блок 1. Розвиток мотиваційно-вольового конструкту як складової вольового регулювання комунікації

Заняття №22

Мета: Посилення мотивації досягнення суспільної мети.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Позитивний клас».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Соціальні обов'язки»

Мета: усвідомлення своїх соціальних прав і обов'язків.

Обладнання: аркуш паперу і ручка

Хід роботи. Учасникам тренінгу дають аркуші паперу, розкреслені на 2 частини і пропонують вписати до однієї з них свої обов'язки (як друга; як товариша; як члена учнівського (трудового) колективу), до іншої – свої права.

За результатами виконання вправи аналізують права та обов'язки, а також розглядають їх співвідношення, зафіксованих учасниками. Це співвідношення вказує на самосвідомість, самооцінку та рівень відповідальності.

Взірець виконання вправи: **обов'язки** – шанувати честь, гідність інших осіб; не порушувати права оточуючих; не зловживати своїм положенням і статусом; дбайливо ставитися до думки товаришів, підтримувати і допомагати; **права** — мати свою точку зору на різні речі; вільно висловлювати погляди з усіх питань; бути шанованим, мати повагу від людей; підтримувати особисті відносини і контакти; мати захист від образи, зловживань, усіх форм фізичного та психологічного насильства; розвивати свої здібності та ін.

Психологічна вправа «Похвалимо себе»

Мета: усвідомлення та аналіз позитивних якостей свого колективу.

Хід роботи. Учні працюють у колі. Кожному по черзі надається можливість похвалити свій колектив. Для цього пропонують продовжити фразу: «Мій колектив самий...». Комплімент має бути правдивим.

Психологічна вправа «Реєстр хороших справ»

Мета: орієнтація на позитивне сприймання свого колективу.

Хід роботи. Виділіть на стенді «Мій клас» місце, де ви будете фіксувати хороші справи вашого колективу. Здійснюйте щоденний реєстр приємних подій протягом місяця. Потім проаналізуйте їх і дайте відповідь на такі запитання:

- Який внесок зробили ви особисто у звершення кожної з перерахованих подій?
- Що потрібно для того, щоб подій стало більше?
- Якою є загальна оцінка діяльності класу за цей час?

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Жив-був клас».

Заняття №23

Мета: Підвищення соціальної мотивації як складової комунікативної поведінки.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання

Психорелаксаційна вправа «Спілкування без турбот».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Вправа «Емоційний клімат класу»

Мета: формування соціальних мотивів та емоційного ставлення навчання у школі.

Обладнання: абетка емоцій.

Хід роботи. Дітям пропонують із абетки емоцій обрати ті смайлики, з якими асоціюється у них школа в цілому..., клас..., із прогулянками у дворі школи..., із колективними іграми..., із уроками математики..., літератури..., шкільними святами..., шкільними перервами..., спілкуванням з друзями.

Результати обговорюють.

Психологічна вправа «Шкільні цінності»

Мета: аналіз системи цінностей дітей підліткового віку в умовах шкільного навчання.

Хід роботи. Учням необхідно написати 10 слів-асоціацій, які найбільше приваблюють у школі. Також слід відшукати 10 позицій, які видаються непривабливими.

Психологічна вправа «Дошка слави»

Мета: підвищення мотивації за рахунок суспільного визнання.

Хід роботи. Розглядають питання пошани та поваги у межах шкільних досягнень. Психолог готує для кожної дитини індивідуальну дошку слави з фотографією, а учні класу згадують всі її досягнення за шкільні роки. Обирають 10 найбільших і фіксують на дошці, використовуючи маркери, асоціативні картинки або власні малюнки. Так повторюють для всіх учнів.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Школа мрій».

Заняття №24

Мета: Підвищення прагнення до досягнення результатів в умовах здорової соціально спрямованої конкуренції.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Мій потенціал».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Скажи мені хто твій друг»

Мета: виявлення спільних інтересів

Час: 10 хвилин

Зміст вправи: «Безумовно, у кожного з вас в групі вже з'явилася людина, яка чимсь близька вам. Впродовж 5 хвилин ви повинні скласти «психологічний портрет» цієї людини. Вказувати на ознаки, особливо на зовнішні, по яких можна відразу впізнати конкретну людину, не можна. У «портреті» повинно бути не менше 10-12 рис характеру, звичок, особливостей, які описують її. Той, учень, котрий склав «портрет», виступає зі своєю інформацією перед групою, а інші учасники намагаються вгадати, кому він належить».

Психологічна вправа «Змагання між друзями»

Мета: мотивування дітей до отримання більш високих результатів

Хід роботи. Наступна вправа є продовженням попередньої. Діти розподіляються на пари у тому порядку, в якому вони обирали себе у попередньому завданні, і вступають у боротьбу один з одним. Їм пропонують нескладні завдання комунікативного характеру. Наприклад, хто довше може переказувати скоромовку. Або хто більше компліментів може придумати для друга.

Психологічна вправа «Турнір у класі»

Мета: формування духу здорового змагання у класі.

Хід роботи. Серед учнів класу влаштовують турнір за кількома позиціями. Наприклад: хто придумає найкраще привітання для дівчат; хто запропонує варіант найкращого проведення дозвілля. Клас поділяють на три команди і по чергово пропонують підліткам завдання. За результатами таємного голосування виявляють переможців. Аналізують почуття та емоції учнів.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Політ птаха»

**Блок 2. Розвиток організаційно-вольового конструкту як складової
вольового регулювання комунікації**

Заняття №25

Мета: Підвищення організованості комунікативної поведінки та діяльності.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Ідеальний день».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Мій світ»

Мета: становлення здатності до планування

Хід роботи. Зробіть колаж із своїх мрій і подумайте про те, як ви можете досягти їх. Виконайте планування з урахуванням ближніх і дальніх цілей.

Психологічна вправа «Гостинний господар»

Мета: Розвинути логіку та розширювати межі креативності

Хід роботи. Для гри потрібно 4 учня. Один буде господарем дому. Йому належить прийняти трьох гостей. Хто ці гості? У цьому і полягає проблема. Коли господар вийде за двері, ми визначимо ролі акторів. Вони можуть бути ким завгодно: родичами господаря, його друзями, ворогами, працівниками сфери обслуговування, менеджерами продажів, тощо. Визначивши ролі гостей, ми запрошуємо господаря повернутися в кімнату і визначити, які гості до нього прийшли.

Психологічна вправа «Передача інструкції»

Хід роботи. Обираються два експерта і капітан команди, інші виходять за двері.

Інструкція для капітана: Я зараз розповім тобі, як повинна буде діяти остання людина, яка увійде. Ти цю інструкцію передаси тому учаснику, який увійде в кімнату першим. Він передасть її другому та ін. Отже, всіх учасників потрібно

розставити за другими буквами їх повних імен. Якщо другі букви однакові, то за третіми і т.д. (Наприклад, Аліна – Дмитро – Анна).

Завдання експертів – відзначати, як передається інструкція і які допускаються помилки.

Можливі помилки: розставляють імена, а не людей; допускаються помилки в самій розстановці; втрачається інформація з інструкції.

Вкінці гри слід зробити висновок про спотворення інформації (навіть при передачі інструкції «слово в слово» хтось зрозумів, наприклад, що імена розставляються за першими літерами).

Психологічна вправа «Організовані мурашки»

Мета: розвиток організованості, злагоженості та дисциплінованості у виконанні важливих справ.

Хід роботи. Відомо, що мурахи будують мурашники у 500 разів вищі за свій зріст. У той час як висота п'ятиповерхового будинку лише у 10 разів перевищує зріст людини. Якими невтомними необхідно бути, щоб побудувати таку домівку? Мурашки живуть колоніями з чітким розподілом ролей між членами. Їх величезна працездатність досягається завдяки організованості мурашиної колонії та чіткому розподілу праці. А чи можемо ми навчитись у них працелюбності, організованості, дисципліни? Давайте спробуємо.

Завдання 1. У кожного класу є шкільна присадибна ділянка. Уявіть, що сьогодні суботник і всі школярі вийшли садити весняні квіти. У класі багато учнів, а інструментів обмаль: всього дві лопати, сапка і віник. Проте виконати роботу необхідно лише за одну годину, тому що потім – екскурсія до весняного лісу. Давайте спробуємо за допомогою чіткої організації праці, як це відбувається у мурашиній колонії, швидко і якісно виконати поставлене завдання.

Завдання 2. Уявіть, що вам необхідно підготувати сценарій до шкільного свята (дітям вказують тему). Як у підготовці, так у виступі повинні бути задіяні всі учні класу. Отже, розпочали!

Діти пропонують свої пропозиції щодо розподілу праці. Ведучий стежить за чіткою організацією роботи. Важливою є позиція зміни лідера. Необхідно, щоб

кожна дитина побувала у якості лідера і продемонструвала свій стиль організації праці.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Мурашник»

Заняття №26

Мета: Виховання наполегливості у спілкуванні.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «На шляху до мети».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Такт – це розум серця»

Мета: самодіагностика дезадаптивної поведінки, проведення експерименту з подолання деструктивних особистісних якостей.

Хід роботи. Як позбутись негативних якостей у поведінці? Це питання часто постає перед кожним з нас. Для розв'язання цього завдання ведучий пропонує груповий експеримент. Він полягає у забороні застосовувати негативну рису у поведінці протягом тижня (до наступного заняття). Кожна дитина визначає і звітує перед групою, над якою особистісною якістю вона буде працювати. Учні стримують себе протягом певного часу у виявленні обраної ними якості і дивляться, як змінилось ставлення до них однолітків, батьків, вчителів. Експеримент проводиться у групі, тому на наступному занятті враховується думка однолітків. Роблять висновок, наскільки змінилась кожна дитина, що покращилось у поведінці? Чи немає, навпаки, погіршень? У колі однокласників вирішують, чи продовжувати далі експеримент.

Психологічна вправа «Добре» перетворення»

Мета: визначення позитивних якостей у негативних героїв.

Хід роботи. Давайте перетворимо «злих» героїв у «добрих». Разом придумаємо казку як Бабця Яга стала доброю (або як змія-добродійка допомогла дівчинці знайти дорогу з лісових хащ). Учні разом з ведучим придумують «добре» перетворення. Так отримують зразок для майбутньої розповіді.

А тепер згадайте героїв сьогодення – ваших однолітків. Є такі, з якими ви відчуваєте дискомфорт, які вас пригнічують і провокують на конфлікти. Запишіть їх ім'я на аркуші паперу. Змалюйте в уяві, як вони зі злих стали добрими. Для початку охарактеризуйте їх позитивні якості характеру, потім опишіть як вони допомогли вам вийти зі скрутної ситуації – придумайте цікаву історію про вашого нового доброго друга.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Крутий схил»

Заняття №27

Мета: Формування самостійності поглядів як стилю комунікативної поведінки.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Мильні бульбашки».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Групова дискусія «Шкільні правила і свобода»

Мета: диференціювання понять «вседозволеність» і «свобода».

Хід роботи. У статті 14 Конвенції про права дитини, затвердженою постановою Верховної Ради №789-12 від 27.02.91, сказано, що кожна дитина має

право на свободу думки, совісті і релігії. Стаття 29 зазначає, що освіта має поважати права людини та основні свободи. Та чи не утискується свобода шкільними правилами?

З дітьми обговорюють питання дисципліни, організації навчання і відпочинку у школі. Ведучий шляхом короткого анкетування визначає, які правила шкільного розпорядку вважаються дітьми незрозумілими чи непотрібними. Після завершення анкетування він мотивує доцільність цих правил і підводить школярів до самостійного висновку про необхідність їх дотримання. Учні пропонується уявити, що сталось, як би у школі дозволялось робити все: запізнюватись на уроки, грубіянити вчителям, забирати сніданки в молодших вихованців. Разом з дітьми визначають відмінність між поняттями «вседозволеність» і «свобода».

Психологічна вправа «Класичний стиль комунікації»

Мета: порівняльний аналіз стилів комунікації, в основі яких – залежність або самостійність поглядів

Хід роботи. Учасникам пропонується відобразити у рольовій грі ситуацію, пов'язану із такими ситуаціями спілкування:

«Підлітки курили за школою і їхній вчитель це помітив»;

«Школяр навмисне зірвав урок у класі і його викликали на педагогічну раду для обговорення».

Пропоновані стилі для відображення описаних ситуацій: авторитарний, демократичний, ліберальний.

Психологічна вправа «Індивідуальний стиль комунікації»

Мета: порівняльний аналіз стилів комунікації, в основі яких – залежність або самостійність поглядів

Хід роботи. Зосередження уваги на індивідуальних стилях спілкування може допомогти у комунікативній взаємодії керувати впливами, забезпечувати креативність у стосунках із однолітками. Використовуючи природне спілкування, вирішення проблем краще пов'язати із сильними сторонами підлітків.

I етап. Всі учасники по черзі називають позитивні сторони своїх однолітків, які ті фіксують на аркуші паперу.

II етап. Кожний із учнів створює та презентує свій індивідуальний стиль спілкування, враховуючи індивідуальні позитивні сторони особистості. Це здійснюється за таким алгоритмом:

1. Мій життєвий девіз;
2. Три моїх життєвих принципи;
3. Назва мого комунікативного стилю (наприклад, «дружелюбний рейнджер», «стильна Кетрін», «талановитий містер Ріплі», «життєрадісний мандрівник» та ін.);
4. Комунікативні ситуації, у яких цей стиль проявився.

Отже, при формуванні лінгвістичного компоненту мовлення дітей підліткового віку із підвищеною соціальною тривожністю ми виокремлюємо три найбільш важливі умови організації корекційного процесу, якими є самопізнання, особистий контроль, лінгвістичне комунікативне середовище. Вони забезпечують ефективний перебіг психокорекційної роботи.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Наше Я».

Блок 3. Розвиток соціально-відповідального конструктивної складової вольового регулювання комунікації

Заняття №28

Мета: Усвідомлення необхідності соціальної відповідальності під час комунікативної взаємодії.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Один за всіх, а всі – за одного».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа-змагання «Я – учень»

Мета: встановлення кола прав та обов'язків школяра.

Хід роботи. Учнів поділяють на дві команди і влаштовують змагання. Одна називає права, інша – обов'язки. Наприклад, перша команда розпочинає: «Діти мають право на повагу до власної гідності». Друга продовжує: «Школярі зобов'язані регулярно відвідувати школу». Обрана суддівська колегія фіксує висловлювання на дошці. Виграє та команда, яка придумала більше фраз і завершить виконання завдання останньою. Орієнтовно визначають такі права та обов'язки:

Мої права як учня:

1. Всі діти мають право на освіту.
2. Діти мають право на виховання, яке відображає повагу до людської гідності.
3. Діти мають право вільно висловлювати свої погляди.
4. Діти мають право на інформацію.
5. Учніам надають рівні можливості для участі у культурному і творчому житті школи.
6. Жодна дитина не повинна бути скривджена і зневажена.
7. Діти мають право на збереження індивідуальності.
8. Всі школярі мають право на відпочинок.
9. Всі школярі є рівними у правах.

Мої обов'язки як учня:

1. Середня освіта є обов'язковою для кожної дитини.
2. Учні зобов'язані регулярно відвідувати школу.
3. Учні зобов'язані старанно і наполегливо вчитись.
4. Учні зобов'язані систематично виконувати домашні завдання.
5. Школярі повинні дотримуватись шкільної дисципліни та режиму роботи школи.
6. Діти повинні поважати права та свободи інших людей: з повагою ставитись до вчителів, батьків, дорослих та дітей.

Основні права та обов'язки записують до психологічного щоденника.

Психологічна вправа «Мої сімейні права»

Мета: визначення кола прав та обов'язків дитини у сім'ї.

Хід роботи. Це вправа на увагу. Діти стають у коло. Ведучий називає право чи обов'язок, які має дитина у сім'ї. Якщо назване право, учні піднімають руки і двічі плескають у долоні, якщо обов'язок – присідають.

Сімейні права:

1. Всі діти мають право на любов і піклування.
2. Діти мають право на рівень життя, необхідний для повноцінного фізичного і духовного розвитку.
3. Жодна дитина не може бути примусово залученою до праці.
4. Жодна дитина не повинна бути скривджена і зневажена.
5. Дітям надається захист від усіх форм фізичного і психологічного насильства, образи, відсутності піклування, недбалого чи брутального поводження.
6. Діти мають право на повноцінне харчування.
7. Діти мають право на вільне спілкування з друзями.
8. Діти мають право на відпочинок і дозвілля.

Сімейні обов'язки:

1. Всі діти зобов'язані поважати своїх батьків.
2. Кожна дитина шкільного віку повинна сама себе обслуговувати.
3. Діти зобов'язані виконувати посильні і доступні віку домашні доручення.
4. Діти повинні утримувати в чистоті та охайності свою кімнату чи куточок.
5. Діти повинні дотримуватись правил домашнього розпорядку.
6. Діти повинні допомагати батькам.

Сімейні права та обов'язки занотовують до психологічного щоденника.

Психологічна вправа «Правильна» дружба»

Мета: визначення кола прав та обов'язків друзів.

Хід роботи. У середині кола на килимі – зображення двох квіток. В однієї з них сині пелюстки, в іншої – червоні. На пелюстках записують права та обов'язки школярів.

I етап. Школярі отримують завдання назвати обов'язки друзів і записати їх на пелюстках синьої квітки. Кожний по черзі висловлює припущення. Якщо група схвалює його, дитина виходить до центру кола і записує його на пелюстці ромашки. По черзі завдання виконують усі школярі.

II етап проводиться аналогічно. Діти по черзі визначають права школярів і записують їх на пелюстках червоної квітки.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Дружний колектив»

Заняття №29

Мета: Посилення здатності до самоконтролю у спілкуванні.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Водоспад у лісі».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Психологічна вправа «Малюємо стрес»

Мета: відшукати внутрішні ресурси особистості для подолання стресових реакцій, відобразити у малюнку негативні блоки, пов'язані з емоційною напругою.

Час: 10 хвилин.

Зміст вправи: 1. Учасникам пропонують взяти олівець будь-якого кольору і намалювати стрес у безпредметній формі у вигляді форм і ліній.

2. Далі пропонується на другому аркуші паперу описати ситуацію, яка викликає стрес, і назвати емоцію, яка викликає напругу.

3. Продовжуємо малювати: пропонується представити який колір, і яка форма може допомогти позбавитися від негативної емоції. Змінюємо, малюнок так щоб від стресу не залишилося і сліду.

4. Після малювання важливо проаналізувати, які емоції викликає другий малюнок. Як змінилися емоції.

Психологічна вправа «Брейн-ринг»

Мета. Навчитись контролювати свої емоції у ситуаціях вербальної агресії

Обладнання: Скринька із записками, в яких занотовано образи (наприклад, «ти – бочка», «ти худий оселедець» та ін.)

Хід роботи. Діти наосліп витягують записки із скриньки, зачитують образи і відповідають на них

Психологічна вправа «Контраст»

Мета: навчитись володіти собою мобілізувати власні сили, зменшити хвилювання.

Ця вправа корисна, якщо потрібно швидко зняти роздратування, знизити агресивність, мобілізуватись у ситуаціях розгубленості, сильного хвилювання. Її також можна використовувати у будь-якій обстановці непомітно для оточуючих.

Інструкція: сядьте зручно, стисніть праву руку в кулак (з максимальним зусиллям). Тримайте міцно стиснутою близько 12 секунд. Розслабтесь та із заплющеними очима прислухайтеся до відчуття знятої напруги (це може бути тепло, жар, тягар, пульсування). Те саме повторюйте лівою рукою, потім чергуйте напругу та розслаблення двома руками одночасно (руки повинні тремтіти від напруги). Пауза між руками 10 секунд.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Атмосфера добра»

Заняття №30

Мета: Формування впевненості у собі та результатах власних комунікативних дій.

Зміст корекційно-розвивального заняття

I. Підготовча частина

Вітання.

Психорелаксаційна вправа «Мильні бульбашки».

Рефлексія минулого заняття.

Моніторинг емоційного стану за допомогою асоціативних карток.

II. Основна частина

Асоціативний тест можна проводити в парах.

Рольова гра «Інтерв'ю-презентація»

Група розподіляється на пари.

Інструкція: «Уявіть собі, що одна з вас – журналістка популярної телевізійної програми. Візьміть інтерв'ю у вашої партнерки, постарайтеся дізнатися про неї якомога більше». Після взаємного знайомства кожна пара виступає перед групою. «Журналістка» стає за спиною своєї партнерки і представляє її групі. Потім міняються ролями. Питання групі: «Як ви себе почували, коли розповідали про себе малознайомій жінці? Що ви відчували, коли вас представляли? Як розставлені акценти в оповіданні про вас? Що виявилось в центрі уваги: ви – як мати, як фахівець, як дружина, як особистість, як людина? Що ви відчували, коли розповідали про свою партнерку? Що виявилось найбільш значним для вас в її оповіданні?»

Психологічна вправа «Рекламний ролик»

Мета: Розвиток асертивності, впевненої поведінки в спілкуванні, презентації.

Зміст вправи: Всім нам добре відомо, що таке реклама. Щодня ми безліч разів бачимо рекламні ролики на екранах телевізорів і маємо уявлення, якими можуть бути різними презентації того або іншого товару. Оскільки ми всі споживачі рекламованих товарів, то не буде перебільшенням вважати нас фахівцями з реклами. Ось і уявимо собі, що тут ми зібралися для того, щоб створити свій власний ролик

для будь-якого товару. Наше завдання – представити цей товар публіці так, щоб підкреслити його кращі боки, зацікавити їх. Все – як у звичайній діяльності рекламної служби.

Але один нюанс – об'єктом нашої реклами будуть конкретні люди, котрі сидять тут, у цьому колі. Кожний з вас витягне картку, на якій написано ім'я одного з учасників групи. Може виявиться, що вам дістанеться картка з вашим власним ім'ям. Нічого страшного! Значить, вам доведеться рекламувати самого себе. У нашої реклами буде ще одна умова: ви не повинні називати ім'я людини, яку рекламуєте. Більше того, вам пропонується представити людину як якийсь товар або послугу.

III. Заключна частина

Підведення підсумків заняття.

Рефлексія.

Психорелаксаційна вправа «Відкрите спілкування»

Таким чином, методика формування психологічного регулювання комунікації реалізується в умовах соціально-психологічного навчання у формі тренінгу комунікативної компетентності і передбачає опанування низки психологічних знань, умінь та навиків щодо емоційного, інтелектуального та волевого регулювання комунікації. Ці знання стосуються аналізу власних комунікативних якостей, використання активного та пасивного слухання, розуміння простих невербальних форм спілкування, вміння ініціювати нескладні теми для розмов і знаходити спільні інтереси для зближення, уявлень про позитивне спілкування, вміння за допомогою психолога визначати неперспективну поведінку і здійснювати просте прогнозування, прагнення бути наполегливим в оволодінні комунікативною поведінкою та усвідомлювати власну соціальну відповідальність.

5.3. Практичне застосування вмінь та навиків комунікації у повсякденних життєвих ситуаціях

Формування навичок психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку набуває особливої актуальності у зв'язку із необхідністю підвищення їх комунікативної грамотності. В сучасному

комунікативному просторі діти з особливими потребами займають недостатні позиції щодо сформованості основних комунікативних компетенцій. Практика діяльності психолога показує, що підвищенню ефективності роботи з психологічного регулювання комунікації сприяє залучення власного життєвого досвіду дітей і використання набутих знань та умінь в універсальних або нестандартних життєвих ситуаціях.

У житті підлітків щодня виникає безліч життєвих подій, які потребують комунікативної активності щодо вибору й ухвалення рішень, пошуку потрібної інформації, залучення доцільного комунікативного реагування. Але саме в цих ситуаціях, зазвичай, виникають труднощі. Це потребує контролю з боку психолога задля можливості виробити та реалізувати кроки до самостійних дій у типових для повсякденного життя комунікативних ситуаціях.

Комунікативна ситуація як взаємопов'язаний комплекс зовнішніх та внутрішніх чинників, реалізованих у конкретному комунікативному акті і представлених у комунікативній поведінці її учасників, полягає у поєднанні обставин, що впливають на повсякденне спілкування. Для вироблення вміння реагувати на її умови формують необхідні практичні навики. Цьому сприяє низка методів, які зароджувались у різних психотерапевтичних школах. До них відносяться:

1. Техніки умінь, які полягають у репетиції ефективної поведінки.
2. Моделювання ситуацій, що передбачає використання спеціально сконструйованих сценаріїв, які імітують життєві події.
3. Ігрове моделювання – програвання під час ігор ситуацій, що відображають типові життєві взаємини.
4. Репетиція впевненої поведінки – побудова нових стереотипів поведінки, які полягають у здатності відстоювати свої переконання.
5. Десенсибілізація (за Д Вольпе) – поетапне оволодіння бажаними стереотипами поведінки за принципом наростання складності.
6. Домашня робота – перенесення закріпленої поведінки у реальні умови.

Більшість з цих технік відносяться до когнітивної, поведінкової та ігрової психотерапії.

Практичне формування навичок комунікації у повсякденних життєвих ситуаціях передбачає широке використання технік умінь, які полягають у репетиції ефективної поведінки. Такі психологічні вправи як «Відмова», «Знайомство», «Телефонна розмова», «Ініціювання гри» допомагають вдосконалити навички комунікативної взаємодії. До основних видів комунікативних умінь, яким навчають у групі, відносяться уміння слухати, переконувати, планувати стосунки у часі, впливати, приймати доцільні рішення.

Моделювання ситуацій (Modeling Life) використовується для засвоєння моделей поведінки, які раніше були відсутніми у поведінковому репертуарі. Воно полягає у розробленні і реалізації спеціально сконструйованих комунікативних подій, які імітують життєвий сценарій. Наприклад, моделювання вечірки, організації сімейного дозвілля, реалізація комунікативних подій у межах учнівської групи.

Неоціненним ресурсом у роботі з дітьми і підлітками є гра. Вона створює унікальні можливості програвати нові ролі, і це руйнує бар'єри невпевненості. В іграх створюються всі умови для оволодіння низкою комунікативних компетенцій, таких як вміння розпочати бесіду, слухати, вербалізувати свої думки, задавати запитання різного характеру. У її процесі можуть бути залучені всі форми контакту – починаючи з тактильного і завершуючи вербальним.

Не менш значущим є прийом репетиції впевненої поведінки, який полягає у тренуванні нових форм поведінки та комунікативних звичок. Він підтримується технологіями вербальної та невербальної позитивної комунікації, такими як повсякденне привітне спілкування, усмішка та ін.

Важливою для дітей із порушеннями інтелекту є десенсибілізація, яка полягає у поетапному оволодінні необхідними вміннями та навичками комунікації за принципом наростання складності. Необхідність дозування практичного матеріалу для підлітків зумовлена особливостями та обсягом їх інтелектуальних можливостей. Основою техніки є зниження емоційної сприйнятливості за рахунок релаксації та візуалізації.

У контексті практичного застосування вмінь та навиків комунікації у повсякденних життєвих ситуаціях особливої ваги набуває така психологічна поведінкова техніка як домашня робота. Вона сприяє перенесенню закріпленої поведінки у реальні умови. Ця техніка відрізняється від тих домашніх завдань, які пропонуються у школі. Основна її умова – легкість у виконанні та мотиваційна основа дій, яка активізує прагнення дітей до взаємного контакту.

Побудувати практичну модель розв'язання комунікативних ситуацій можна в такій послідовності:

- визначити терміни, що фіксують ту або іншу ситуацію;
- визначити очікуваний результат комунікативної ситуації.

У практичній роботі з підлітками реалізують такі типи ситуацій:

Універсальна – має місце у життєдіяльності всіх людей; це ситуації вибору, виконання доручень, обміну інформацією.

Конфліктна – відрізняється від попередньої мірою напруженості у стосунках та переважанням деструктивних форм комунікативної поведінки (саме це призводить до конфлікту).

Проблемна – характеризується наявністю логічно складних завдань, які потрібно проаналізувати і вирішити.

Відповідно до програми соціально-психологічного тренінгу комунікативної компетентності розроблено приклади проблемно зорієнтованих практичних завдань. Вони застосовуються *не в умовах тренінгу, а в повсякденній життєвій діяльності*.

Блок 1. Розвиток динамічно-модального конструкту як складової емоційного регулювання комунікації.

Заняття №1. Підвищення соціально-емоційної активності як дійової копінг-стратегії особистості, яка визначає темпи і динаміку комунікативного розвитку.

Практичне завдання 1. Розпочни першим розмову (наприклад, запитай продавця у магазині, який товар краще обрати).

Практичне завдання 2. Познайомся протягом дня з трьома новими учнями зі своєї школи (молодшими школярами або старшокласниками на свій вибір).

Заняття №2. Посилення ініціативності та емоційного спрямування на комунікацію.

Практичне завдання 1. Придумай ідею для спільного проведення часу і прояви ініціативу у стосунках з другом.

Практичне завдання 2. Обери тему для розмови з однокласником («Навчання», «Захоплення», «Розваги та ігри», «Улюблені фільми» чи ін.) і поспілкуйся з ним протягом 5-10-ти хвилин.

Блок 2. Розвиток афективно-регулятивного конструкту як складової емоційного регулювання комунікації.

Заняття 2. Оптимізація вміння управляти емоціями та підвищення здатності до саморегуляції у ситуаціях комунікативної взаємодії.

Практичне завдання 1. Навчися налагоджувати доброзичливі стосунки за допомогою ввічливої і щирої усмішки.

Практичне завдання 2. Використай опрацьовані в умовах тренінгу техніки дихальної релаксації у випадку виникнення напружених стосунків у родині чи у школі.

Практичне завдання 3. Використай вербальні техніки («конфліктоген - синтон») для подолання напружених стосунків («Дякую за зауваження», «Твоя порада дуже цінна для мене», «Ти злишся на мене, але я все одно тебе люблю»).

Заняття №5. Усвідомлення необхідності доцільного й адекватного емоційного реагування.

Практичне завдання 1. Напиши на аркуші паперу 3 найбільш типових комунікативних репліки від однолітків на твою адресу, які приносять тобі дискомфорт, і дай на них письмову відповідь. Потренуйся вдома у відповідях.

Заняття №6. Розвиток гнучкості та виразності емоцій.

Практичне завдання 1. Зроби сьогодні увечері компліменти усім своїм рідним. Проаналізуй їхні реакції.

Практичне завдання 2. Коли хтось починає тебе сварити, розпочни розмову з того, що ти з цього приводу відчуваєш (наприклад, «Мені боляче чути від тебе звинувачення», «Я засмучена, що ти розмовляєш зі мною агресивним тоном»).

Заняття №7. Зниження рівня вербальної агресії у спілкуванні.

Практичне завдання 1. Проаналізуй досягнення свого друга і похвали його за це.

Практичне завдання 2. Проаналізуй, що тобі найбільше подобається у твоїх батьках і похвали їх за це.

Блок 3. Розвиток психастенічного конструкту як складової емоційного регулювання комунікації.

Заняття №8. Зниження соціальної тривожності у спілкуванні.

Практичне завдання 1. Напиши на аркуші паперу 20 пунктів, які можуть підвищувати твої позитивні переживання.

Практичне завдання 2. Виконуй щодня по одному з цих пунктів.

Заняття №9. Підвищення емпатійності у спілкуванні.

Практичне завдання 1. Вироби у себе звичку щодня, не менше одного разу на день, говорити батькам про свої почуття. Наприклад: «Сьогодні у школі був чудовий день. Я почувався щасливим, коли вчителька мене похвалила». Так вони будуть більше розуміти твої емоції.

Практичне завдання 2. Не бійся запитувати про емоції в інших: «Ти радієш з цього приводу?», «Мені здається, що у тебе змінився настрій?»

Заняття №10. Подолання сором'язливості у спілкуванні.

Практичне завдання 1. Потренуйся перед дзеркалом у гарній поставі та ході. Плечі мають бути випрямлені, погляд вперед, жести відкриті, хода легка і впевнена.

Практичне завдання 2. Організуй змагання з друзями, у кого більш тривалий і впевнений погляд. Для цього слід дивитись один одному у вічі. Виграє той, хто довше утримує погляд.

II. Формування інтелектуального регулювання комунікації

Блок 1. Розвиток перцептивно-аналітичного конструкту як складової інтелектуального регулювання комунікації.

Заняття №11. Розвиток соціальної перцепції у спілкуванні.

Практичне завдання 1. Спостерігай, з яких слів твої друзі та однолітки розпочинають із тобою спілкування. Записуй ці фрази у свій щоденник навпроти їхніх імен. Роби це так часто, як тобі захочеться.

Практичне завдання 2. Через деякий час проаналізуй, які звертання тобі найбільше подобаються. Які б ти хотів мати у своєму мовленнєвому вжитку?

Заняття №12. Формування аналітичних здібностей як здатності структурувати комунікативну ситуацію та вміння аналізувати поведінку співрозмовників.

Практичне завдання 1. Проаналізуй, хто з твоїх однолітків підтримав тебе у скрутну хвилину.

Практичне завдання 2. Пригадай останню свою розмову з друзями і проаналізуй її за такими позиціями: ініціатива, настрій, взаємоповага. Спробуй застосовувати цю схему у всіх своїх комунікаціях.

Блок 2. Розвиток когнітивно-змістового конструктивної складової інтелектуального регулювання комунікації.

Заняття №13. Формування здатності до прогнозування, підвищення рівня пізнання до передбачень наслідків поведінки.

Практичне завдання 1. Запам'ятай просту схему аналізу своїх комунікативних дій: які наслідки будуть для мене? ...чи сприятливі наслідки для співрозмовників? ...як оцінить це мама (або інша значима людина, яка має для тебе особистий авторитет)?

Заняття №14. Оптимізація пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії в ситуаціях комунікативної взаємодії.

Практичне завдання 1. Навчись розпізнавати у спілкуванні відкриті жести.

Практичне завдання 2. Навчись формувати своє мовлення за допомогою інтонації та пауз.

Заняття №15. Навчання аналізувати вербальну експресію та її зміни, формування основ вербальної комунікації.

Практичне завдання 1. За допомогою виокремлення опорних слів (та/або асоціацій) вчись запам'ятовувати необхідну інформацію.

Практичне завдання 2. У ситуаціях, коли тобі пропонують щось погане, не дратуйся, проте використовуй уточнюючі слова до того часу, поки співрозмовник сам не зрозуміє свою помилку. Наприклад, твій однокласник говорить: «Підмети кімнату замість мене, а я піду з Сергієм грати у футбол». Уточнюючі слова можуть мати такий вигляд: «Я правильно зрозумів, ти хочеш гратись і розважатись, а мене примушуєш працювати?»

Заняття №16. Навчання аналізувати логіку комунікативної поведінки та логічно конструювати вербальну комунікацію.

Практичне завдання 1. За допомогою логічно-візуального (уявного) обмірковування інструкцій вчись запам'ятовувати їх. Наприклад, мама сказала купити хліба у магазині і зайти на пошту за газетою. Отже, в своїй уяві виконай цей маршрут: «Спочатку я вдягну свою синю куртку і вийду з дому. Потім пройду до центру до пошти, вона знаходиться ближче; і вкінці зайду до магазину».

Практичне завдання 2. Хорошим комунікативним тренажером для формування навичок комунікації є настільна гра «Ерудит». Щовечора знаходь час для того, щоб пограти у цю гру з друзями або батьками.

Блок 3. Розвиток операційного конструювання складової інтелектуального регулювання комунікації

Заняття №17. Формування вміння слухати.

Практичне завдання 1. Вживай під час слухання перефразування. Наприклад, співрозмовник: «Я був найпершим серед усіх!», ти: «Ти був першим?».

Практичне завдання 2. Використовуй під час слухання узагальнення. Наприклад, співрозмовник: «Я все робив: і костюми допомагав готувати, і виступав, а мої однокласники взагалі не хотіли брати участь у концерті!», ти: «Отже, ти стверджуєш, що працював за всіх?»

Заняття №18. Підвищення майстерності розуміти вербальну комунікацію оточуючих.

Практичне завдання 1. Спробуй зрозуміти, де, у зверненому до тебе мовленні, фрази-обвинувачення, а де фрази підтримки. Вказуй співрозмовникам на це.

Практичне завдання 2. Протягом 3-ох днів намагайся використовувати переважно ініціативні Я-висловлювання.

Заняття №19. Розвиток уміння впливати на співрозмовника.

Практичне завдання 1. Проаналізуй інтереси й уподобання своїх друзів і враховуй їх під час спілкування.

Практичне завдання 2. Під час комунікативної взаємодії нагадуй іншим про те, що вас об'єднує.

Заняття №20. Розвиток уміння підтримати співрозмовника.

Практичне завдання 1. Щоразу використовуй словесну підтримку під час комунікативної взаємодії зі своїми однолітками: «Ти молодець!», «У цьому ти неперевершений!».

Заняття №21. Розвиток уміння реагувати на провокаційну поведінку.

Практичне завдання 1. Використовуй під час суперечок прийом «так, але...». Наприклад, співрозмовник: «Ти незграба, дивись яку чашку розбив!», ти: «Так, я дійсно розбив чашку, але це не дає права тобі говорити, що я незграба».

Практичне завдання 2. Не допускай поганого ставлення до себе. Завжди відповідай на хамство, наприклад: «Я, мабуть, зроблю вигляд, що не розчув твою останню фразу, хоча це, звичайно, хамство».

III. Формування вольового регулювання комунікації

Блок 1. Розвиток мотиваційно-вольового конструкту як складової вольового регулювання комунікації.

Заняття №22. Посилення мотивації досягнення суспільної мети.

Практичне завдання 1. Удома візьми аркуш паперу, ручку і подумай, чого ти хочеш досягти у комунікативній взаємодії з однолітками. Напиши свої цілі на аркуші паперу. Записуй тільки те, що для тебе доступно. Наприклад, «Буду говорити «ні», якщо мені не хочеться це робити», «Навчусь тримати погляд і сміливо дивитись прямо у вічі».

Практичне завдання 2. Прикріпи цілі удома над своїм робочим столом і по мірі досягнення викреслюй пункти зі списку.

Завдання до заняття №23. Підвищення соціальної мотивації як складової комунікативної поведінки.

Практичне завдання 1. Поміркуй і придумай кілька цікавих ідей для свого колективу.

Практичне завдання 2. Обери з цих ідей одну, саму вдалу і спробуй мотивувати своїх однолітків на виконання цікавої колективної справи.

Заняття №24. Підвищення прагнення до досягнення результатів в умовах здорової соціально спрямованої конкуренції.

Практичне завдання 1. Під час шкільної прогулянки зі своїми друзями організуйте гру-змагання: «Хто більше хороших слів придумає на адресу один одного».

Блок 2. Розвиток організаційно-вольового конструкту як складової вольового регулювання комунікації.

Заняття №25. Підвищення організованості комунікативної поведінки та діяльності.

Практичне завдання 1. Завжди бери час, щоб поміркувати над ситуацією, що склалась. Мудра людина продумує рішення, а не відразу їх озвучує. Вона говорить: «Я поміркую над цим», «Мені потрібний час, щоб проаналізувати ситуацію».

Практичне завдання 2. Протягом цього тижня у тебе не має бути жодного запізнення на зустрічі з друзями. Твоя організованість і повага до товариша – завжди поряд.

Заняття №26. Виховання наполегливості у спілкуванні.

Практичне завдання 1. Разом з психологом складіть план дій щодо розвитку навичок комунікації.

Практичне завдання 2. Виконуй цей план поетапно і після виконання кожного етапу винагороджуй себе – кидай одну кульку в індивідуальну призову коробку, яка знаходиться у кабінеті психолога.

Заняття №27. Формування самостійності поглядів як стилю комунікативної поведінки.

Практичне завдання 1. Протягом тижня виконай одну справу, яку ти ще ніколи не робив самостійно, але відчуваєш, що у тебе є сили це зробити.

Практичне завдання 2. Протягом трьох днів у спілкуванні з різними людьми використай фразу «А моя думка з цього приводу інакша...».

Блок 3. Розвиток соціально-відповідального конструктивної складової вольового регулювання комунікації.

Заняття №28. Усвідомлення необхідності соціальної відповідальності під час комунікативної взаємодії.

Практичне завдання 1. Дізнайся про інтернальний локус контролю у спілкуванні.

Практичне завдання 2. Обов'язково виконуй дані тобою обіцянки.

Заняття №29. Посилення здатності до самоконтролю у спілкуванні

Практичне завдання 1. Навчись відтермінувати свою вербальну агресію. Якщо твій друг сердиться, відповідай йому: «Ми поговоримо про це після уроку (завтра, через 15 хвилин)». Цей час потрібний, щоб ви прийшли до більш стабільного емоційного стану, який дозволяє конструктивно обговорювати напружену комунікативну подію».

Практичне завдання 2. Формуй у себе позитивні емоційні установки у спілкуванні. Людині, котра виявляє агресивне ставлення до тебе, спокійно відповідай «Я щасливий, незважаючи ні на що».

Заняття №30. Формування впевненості у собі та результатах власних комунікативних дій.

Практичне завдання 1. Демонструй свою впевненість словами. Протягом наступних трьох днів постійно використовуй висловлювання: «Я переконаний...», «Я впевнений у цьому...», «У мене своя чітка позиція...».

Практичне завдання 2. Озвучуй для себе та інших результати своїх дій. Наприклад, «Сьогодні я задоволений своїми досягненнями». Це допоможе осмислити свій успіх.

Виконання цих практичних завдань сприяє формуванню поведінкових автоматизмів, вироблення яких є необхідним етапом розвитку навичок

психологічного регулювання комунікації. Шляхом щоденного тренування підлітки фіксують комунікативні дії, і вони поступово переходять на несвідомий рівень. Тривале тренування й багаторазове повторення мовленнєвих шаблонів дає змогу виробляти більш швидкі вербальні реакції. Це особливо потрібно дітям із порушеннями інтелекту, в яких фізіологічно психічні реакції уповільнені.

Отже, практичне застосування вмінь і навиків комунікації передбачає не лише проведення соціально-психологічного навчання у формі тренінгу, а й тренування навичок психологічного регулювання комунікації у повсякденних життєвих ситуаціях. Щоденне тренування є запорукою вироблення комунікативних автоматизмів. З цією метою використано: техніки умінь, які полягають у репетиції ефективної поведінки, моделювання життєвих ситуацій, ігрове моделювання, репетицію впевненої поведінки, десенсибілізацію як поетапне оволодіння комунікативними автоматизмами, домашню роботу.

Необхідними умовами практичного блоку є: встановлення термінів, що фіксують вироблення того або іншого комунікативного вміння та визначення очікуваного результату комунікативних дій. У практичній роботі з підлітками, котрі мають порушення інтелекту, визначено ефективність роботи з трьома основними типами комунікативних ситуацій: універсальними, конфліктними та проблемними. Найбільше піддаються корекції і розвитку комунікативні дії, які виконуються в умовах універсальних комунікативних ситуацій, і меншою мірою – проблемні ситуації, які потребують детального логічного аналізу.

5.4. Оцінка ефективності методики психологічного регулювання комунікації у роботі з підлітками із порушеннями інтелекту

На основі запропонованої програми формувального експерименту було проведено корекційно-розвивальну роботу з учнями 5–9 класів, які мають порушення інтелектуального розвитку. У формувальному експерименті взяло участь 53 дитини із ППР, які працювали у 5 групах по 9-12 осіб у кожній. Тривалість формувального експерименту становила 4 місяці. За результатами його апробації

було отримано дані, що засвідчили підвищення рівня комунікабельності (див. таблицю 5.3.1).

Таблиця 4.1.1

Динаміка рівнів комунікабельності у підлітків із ППР до і після формувального експерименту (дані представлено у %)

№ з/п	Рівні комунікабельності	К-ть балів	Підлітки з ППР до проведення експерименту	К-ть n=110	Підлітки з ППР після проведення експерименту	К-ть n=53
1	Високий рівень комунікабельності	9-10	0,00%	0	0,00%	0
2	Вищий за середній рівень комунікабельності	7-8	12,73%	14	16,98%	9
3	Середній рівень комунікабельності	4-6	35,46%	39	47,17%	25
4	Нижчий за середній рівень комунікабельності	2-3	34,55%	38	26,42%	14
5	Низький рівень комунікабельності	0-1	17,27%	19	9,43%	5

де, ППР – порушення інтелектуального розвитку, НР – типовий інтелектуальний розвиток.

Як засвідчили дані експерименту, рівні комунікабельності у дітей із ППР підвищились у середньому на 4,25–11,71%.

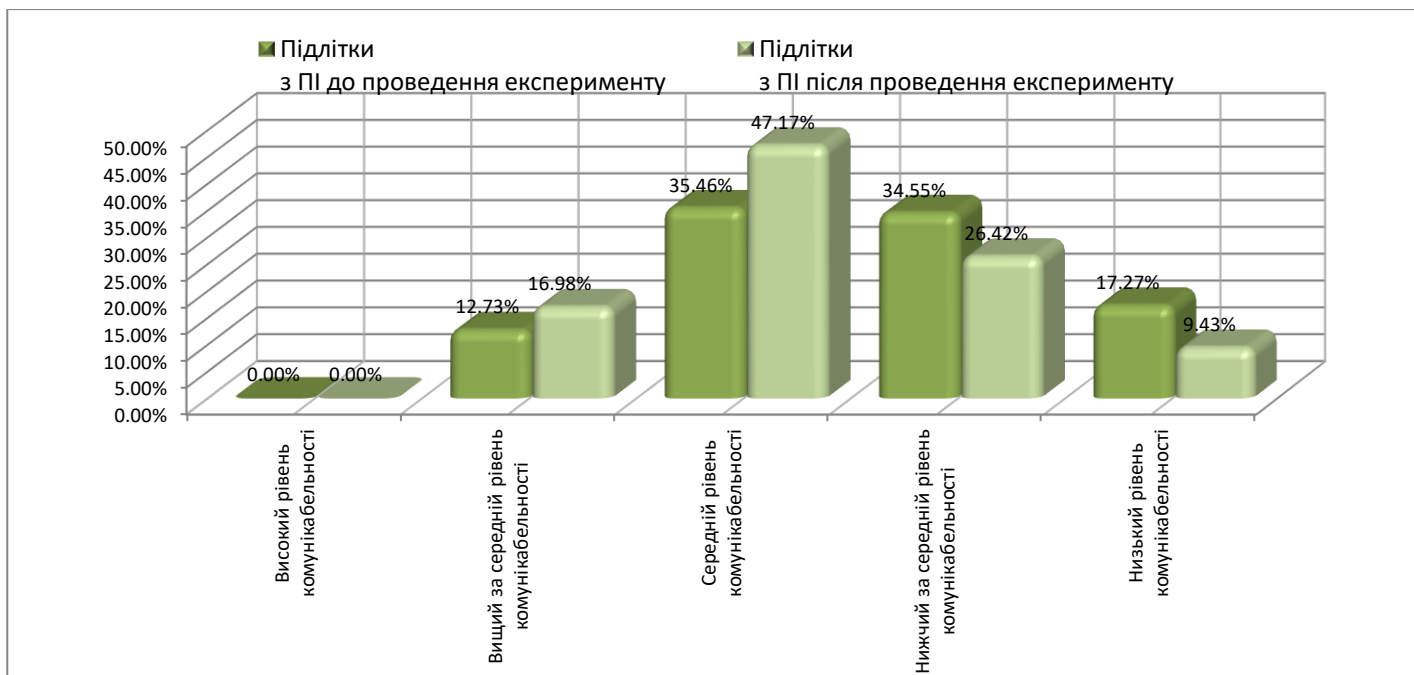


Рис. 5.3.1 Диференційний аналіз комунікабельності у дітей з ППР до і після проведення експерименту (дані подано у %)

Вони більш усвідомлено використовували прийоми психологічного регулювання комунікації, що дозволило зменшити відсоток дітей із низькими (на

7,84), нижчими за середні (на 8,13) рівнями та збільшити частку тих, хто має середній (на 11,71) і вищий за середній (на 4,25) рівні.

Отже, найбільша частка дітей опанувала комунікативні навички на середньому рівні: підвищилось розуміння необхідності позитивного спілкування для встановлення сприятливих взаєностосунків, поліпшилось вміння будувати комунікативне висловлювання, сформованість діалогічного та монологічного мовлення, підвищилась емпатійність, етична спрямованість і зменшилися випадки конфліктного спілкування, що наочно відображено у таблиці.

Чисельні зрушення було виділено за результатами апробування методів, спрямованих на формування емоційного, інтелектуального та емоційного регулювання комунікації (дані представлено у таблицях 5.3.2–5.3.4).

Таблиця 5.3.2

Динаміка емоційного регулювання комунікації у підлітків із ПІР до і після формувального експерименту (дані представлено у %)

Комунікативні конструкти	Показники емоційного регулювання комунікації	В	ВС	С	НС	Н
Динамічно-модальний конструкт комунікації	Соціальна активність (ДФЕ)	0,00%	23,64%	50,91%	16,36%	9,09%
	Соціальна активність (ПФЕ)	1,82%	34,55%	51,81%	11,82%	0,00%
	Ініціативність (ДФЕ)	0,00%	18,18%	47,27%	20,00%	14,55%
	Ініціативність (ПФЕ)	0,00%	25,45%	52,73%	14,55%	7,27%
	Позитивна комунікація (ДФЕ)	0,00%	29,09%	49,09%	18,18%	3,64%
	Позитивна комунікація (ПФЕ)	3,64%	25,45%	52,73%	16,36%	1,82%
Афективно-регулятивний конструкт комунікації	Управління емоціями (ДФЕ)	0,00%	14,55%	54,55%	23,64%	5,45%
	Управління емоціями (ПФЕ)	0,00%	15,58%	63,39%	15,58%	5,45%
	Адекватність емоцій (ДФЕ)	1,82%	16,36%	56,37%	20,00%	5,45%
	Адекватність емоцій (ПФЕ)	3,64%	27,27%	56,36%	12,72%	0,00%
	Гнучкість емоцій (ДФЕ)	0,00%	21,82%	41,82%	30,91%	5,45%
	Гнучкість емоцій (ПФЕ)	0,00%	21,82%	50,91%	23,63%	3,64%
	Вербальна агресія (ДФЕ)	0,00%	12,73%	25,45%	34,55%	27,27%
	Вербальна агресія (ПФЕ)	0,00%	12,73%	21,82%	27,27%	38,18%
Психастенічний конструкт комунікації	Соціальна тривожність (ДФЕ)	9,09%	27,27%	34,55%	16,36%	12,73%
	Соціальна тривожність (ПФЕ)	5,45%	12,73%	32,73%	29,09%	20,00%
	Емпатійність у спілк. (ДФЕ)	0,00%	14,55%	45,45%	21,82%	18,18%
	Емпатійність у спілк. (ПФЕ)	1,82%	18,18%	50,91%	23,64%	5,45%
	Сором'язливість (ДФЕ)	3,64%	23,64%	36,36%	18,18%	16,36%
	Сором'язливість (ПФЕ)	2,73%	16,36%	34,55%	21,82%	8,18%

де, ПІР – порушення інтелекту, НР – нормотиповий розвиток;

ДФЕ – до формувального експерименту; ПФЕ – після формувального експерименту;

В – високий рівень, ВС – вищий за середній рівень, С – середній рівень, НС – нижчий за середній рівень, Н – низький рівень.

Результати вказують на те, що у дітей підліткового віку виявляється різна міра пластичності у щодо корекційно-розвивальних впливів.

Найкращі показники динаміки стосувались підвищення емоційного регулювання комунікації, що представлено у таблиці 5.3.2.

У дітей підвищилась соціально-емоційна активність, ініціативність та більш виразним стало домінування позитивних емоцій у спілкуванні. Дещо меншою, але також позитивною є динаміка щодо вміння управляти емоціями, адекватністю, гнучкістю та виразністю емоційних реакцій. Зросли показники за шкалами емпатійності та знизились за шкалами соціальної та сором'язливості у спілкуванні.

Вдалося також покращити показники за інтелектуальним регулюванням комунікації, що відображено у таблиці 5.3.3.

У дітей із ППР після експерименту підвищився рівень інтелектуального регулювання за усіма досліджуваними конструктами: перцептивно-аналітичним, когнітивно-змістовим, операційним. Позитивна динаміка виявилась за здатністю до перцептивного аналізу експресії, невербальних сигналів, поведінки співрозмовників.

Таблиця 5.3.3

Динаміка інтелектуального регулювання комунікації у підлітків із ППР до і після формуального експерименту (дані представлено у %)

Комунікативні конструкти	Показники інтелектуального регулювання комунікації	В	ВС	С	НС	Н
Перцептивно-аналітичний конструкт комунікації	Перцепція зовнішніх ознак (ДФЕ)	0,00%	5,45%	32,73%	34,55%	27,27%
	Перцепція зовнішніх ознак (ПФЕ)	1,82%	10,91%	36,36%	34,55%	16,36%
	Перцепція особистісних рис і намірів (ДФЕ)	0,00%	0,00%	21,82%	45,45%	32,73%
	Перцепція особистісних рис і намірів (ПФЕ)	0,00%	9,09%	32,73%	30,91%	27,27%
	Комунікативний аналіз (ДФЕ)	0,00%	0,00%	20,00%	47,27%	32,73%
	Комунікативний аналіз (ПФЕ)	0,00%	5,45%	30,91%	40,00%	23,64%
Когнітивно-змістовий конструкт комунікації	Пізнання до передбачень наслідків поведінки (ДФЕ)	0,00%	0,00%	16,36%	43,64%	40,00%
	Пізнання до передбачень наслідків поведінки (ПФЕ)	0,00%	3,64%	29,08%	43,64%	23,64%
	Пізнання невербальних сигналів (ДФЕ)	0,00%	0,00%	21,82%	47,27%	30,91%
	Пізнання невербальних сигналів (ПФЕ)	0,00%	5,45%	32,73%	40,00%	21,82%
	Пізнання вербальної експресії (ДФЕ)	0,00%	0,00%	20,00%	47,27%	32,73%

Продовження таблиці 5.3.3:

	Пізнання вербальної експресії (ПФЕ)	0,00%	3,64%	34,55%	38,19%	23,64%
	Пізнання логіки комунікативної поведінки (ДФЕ)	0,00%	0,00%	16,36%	41,82%	41,82%
	Пізнання логіки комунікативної поведінки (ПФЕ)	0,00%	1,82%	29,09%	38,18%	30,91%
Операційний конструкт комунікації	Вміння слухати (ДФЕ)	0,00%	10,91%	45,45%	45,45%	21,82%
	Вміння слухати (ПФЕ)	0,00%	12,73%	52,73%	18,96%	15,58%
	Майстерність розуміти інших (ДФЕ)	0,00%	9,09%	38,19%	29,08%	23,64%
	Майстерність розуміти інших (ПФЕ)	9,09%	10,91%	45,45%	29,08%	14,55%
	Вміння впливати на співрозмовника (ДФЕ)	0,00%	3,64%	19,09%	43,63%	33,64%
	Вміння впливати на співрозмовника (ПФЕ)	0,00%	5,64%	30,91%	41,82%	21,82%
	Уміння підтримати співрозмовника (ДФЕ)	0,00%	4,55%	41,82%	38,19%	15,44%
	Уміння підтримати співрозмовника (ПФЕ)	2,73%	10,91%	47,27%	34,55%	7,27%
	Уміння реагувати на провокац. поведінку (ДФЕ)	0,00%	5,45%	40,00%	30,91%	28,64%
	Уміння реагувати на провокац. поведінку (ПФЕ)	0,00%	5,45%	47,27%	25,46%	21,82%

де, ППР – порушення інтелекту, НР – нормотиповий розвиток;

ДФЕ – до формувального експерименту; ПФЕ – після формувального експерименту;

В – високий рівень, ВС– вищий за середній рівень, С– середній рівень, НС– нижчий за середній рівень, Н– низький рівень.

Більш ефективним стало інтелектуальне регулювання змістових характеристик комунікативної взаємодії, яке полягає у пізнанні, прогнозуванні, осмисленні комунікативних ситуацій. Підвищився рівень сформованості комунікативних компетенцій таких як вміння слухати, розуміти інших, впливати на співрозмовників, підтримувати інших, реагувати на провокаційну поведінку.

При проведенні контрольних зрізів було констатовано позитивні тенденції, які засвідчили про оптимізування механізмів вольового регулювання комунікації у підлітків із ППР. Дані апробації представлено у таблиці 5.3.4.

Як ілюструють табличні дані, підвищення показників вольового регулювання комунікації мало місце за усіма конструктами: мотиваційно-вольовим, організаційно-вольовим, соціально-відповідальнісним. Зокрема, відмічено, що підвищились цілемотиваційні характеристики комунікативної поведінки школярів,

що відображено у спрямованості на успішне досягнення суспільної мети, здобуття авторитету у соціально значимій діяльності.

Таблиця 5.3.4

Динаміка вольового регулювання комунікації у підлітків із ПІР до і після формульовального експерименту (дані представлено у %)

Комунікативні конструкти	Показники вольового регулювання комунікації	В	ВС	С	НС	Н
Мотиваційно-вольовий конструкт комунікації	Мотивація досягнення суспільної мети (ДФЕ)	0,00%	12,73%	41,82%	25,45%	20,00%
	Мотивація досягнення суспільної мети (ПФЕ)	1,82%	16,36%	45,45%	21,82%	14,55%
	Прагнення до соціального авторитету (ДФЕ)	3,64%	16,36%	34,55%	27,27%	18,18%
	Прагнення до соціального авторитету (ПФЕ)	3,64%	20,00%	38,19%	25,44%	12,73%
	Прагнення до суперництва (ДФЕ)	1,82%	18,18%	40,00%	21,82%	18,18%
	Прагнення до суперництва (ПФЕ)	1,82%	21,82%	43,64%	17,14%	15,58%
Організаційно-вольовий конструкт комунікації	Організованість комунікативної поведінки (ДФЕ)	0,00%	7,27%	34,55%	34,55%	23,64%
	Організованість комунікативної поведінки (ПФЕ)	0,00%	10,91%	35,46%	34,55%	18,18%
	Наполегливість у спілкуванні (ДФЕ)	0,00%	18,18%	34,55%	38,18%	9,09%
	Наполегливість у спілкуванні (ПФЕ)	0,00%	18,18%	36,36%	40,00%	5,45%
	Самостійність поглядів (ДФЕ)	0,00%	5,45%	41,82%	27,28%	25,45%
	Самостійність поглядів (ПФЕ)	0,00%	9,09%	47,27%	27,28%	16,36%
Соціально-відповідальнісний конструкт комунікації	Самоконтроль у спілкуванні (ДФЕ)	0,00%	16,36%	25,45%	36,36%	21,82%
	Самоконтроль у спілкуванні (ПФЕ)	0,00%	16,36%	32,73%	36,36%	14,55%
	Соціальна відповідальність (ДФЕ)	0,00%	18,18%	38,18%	16,36%	27,27%
	Соціальна відповідальність (ПФЕ)	1,82%	16,36%	43,64%	21,82%	16,36%
	Впевненість у собі (ДФЕ)	0,00%	20,00%	47,27%	21,82%	10,91%
	Впевненість у собі (ПФЕ)	0,00%	21,82%	45,45%	21,82%	10,91%

де, ПІР – порушення інтелекту, НР – норма типовий розвиток;

ДФЕ – до формульовального експерименту; ПФЕ – до формульовального експерименту;

В – високий рівень, ВС– вищий за середній рівень, С– середній рівень, НС– нижчий за середній рівень, Н– низький рівень.

Більш регульованими стали процесуально-вольові аспекти комунікації, представлені організованістю, наполегливістю, самостійністю. Підвищилась функція свідомого ставлення до вимог комунікативної взаємодії, описана категоріями соціальної відповідальності та самоконтролю у спілкуванні.

Отже, аналіз ефективності методики формувального експерименту з психологічного регулювання комунікації дав змогу констатувати таку динаміку у роботі з підлітками із порушеннями інтелектуального розвитку.

Визначено підвищення рівнів комунікабельності у дітей із ППР у діапазоні від 4,25 до 11,71%. Найбільша частка досягнень стосувалась динаміки комунікативних навичок із низьких до середніх рівнів. У дітей оптимізувались емоційні, інтелектуальні та вольові характеристики спілкування, представлені механізмами психологічного регулювання комунікації. Найбільші успіхи у підлітків було зафіксовано у становленні емоційного регулювання комунікації, що зумовлено його відносною збереженістю стосовно інтелектуального та вольового. У дітей зроста соціально-емоційна активність, ініціативність, більш виразним стало домінування позитивних емоцій у спілкуванні, підвищилось уміння управляти власними емоціями у ситуації комунікативної взаємодії.

Менш виразною, але також позитивною виявилась динаміка інтелектуального регулювання: здатність до перцептивного аналізу, пізнання та прогнозування сутності комунікативних ситуацій. Було сформовано комунікативні компетенції, представлені вмінням слухати, розуміти інших, впливати, підтримувати інших, реагувати на провокаційну поведінку. Чисельні зрушення було отримано за результатами формування вольового компонента психологічного регулювання комунікації. Вони стосувались цілемотиваційного аспекту та процесуально-вольових характеристик, представлених організованістю, наполегливістю, самостійністю, соціальною відповідальністю, самоконтролем у спілкуванні.

Таким чином, підсумовуючи вищезазначене можна стверджувати, що розроблена методика формувального експерименту, представлена у формі тренінгу комунікативної компетентності з психологічного регулювання комунікації,

зумовила позитивні зміни і може бути рекомендованою до використання у роботі з дітьми підліткового віку із порушеннями інтелектуального розвитку

Висновки до п'ятого розділу

Підсумовуючи отримані дані щодо формування вмінь і навиків психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту, можемо зробити такі висновки.

Згідно з визначеними теоретико-методологічними засадами проблеми розроблено структуру, програму та послідовність експерименту. Структура передбачає виокремлення компонентів дослідження, представлених трьома основними ланками психологічної роботи: 1) формування емоційного регулювання комунікації; 2) формування інтелектуального регулювання комунікації; 3) формування вольового регулювання комунікації. На цій основі розроблено програму формувального експерименту, яка представлена окремими блоками, що включають формування комунікативних конструктів у послідовному їх поєднанні: блок 1: динамічно-модальний конструкт; блок 2: афективно-регулятивний конструкт; блок 3: психастенічний конструкт; блок 4: перцептивно-аналітичний конструкт; блок 5: когнітивно-змістовий конструкт; блок 6: операційний конструкт; блок 7: мотиваційно-вольовий конструкт; блок 8: організаційно-вольовий конструкт; блок 9: соціально-відповідальнісний конструкт.

Представлено методику формування психологічного регулювання комунікації, яка реалізується в умовах соціально-психологічного навчання у формі тренінгу комунікативної компетентності. Її метою є соціально-психологічне навчання підлітків із порушеннями інтелекту вмінням та навикам психологічного регулювання комунікації. За результатами соціально-психологічного навчання учні отримали соціально-психологічні компетенції, виражені у знаннях, вміннях і навиках: аналізували власні комунікативні якості; використовували активне та пасивне слухання у спілкуванні з однолітками; знали про невербальні форми спілкування; ініціювали нескладні теми для розмов; знаходили спільні інтереси для зближення; знали про позитивне спілкування; знали способи саморегуляції у ситуаціях

комунікативної взаємодії і використовували нескладні прийоми управління власними емоціями; визначали хибну поведінку; добирали мовні засоби для зміни своїх негативних установок на позитивні та ін.

Оцінка ефективності методики здійснювалася на основі психологічного аналізу здатності до регулювання комунікації, критерії оцінки включали як кількісний так і якісний розбір результатів на основі отриманих об'єктивно-експериментальних показників формувальної методики, перевірку здатності до регулювання комунікації після завершення корекційно-розвивальної роботи, враховувалися експертні оцінки вчителів, психологів, які брали участь у психокорекційному процесі.

Визначено ефективність формувальної методики щодо психологічного регулювання комунікації підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку.

У результаті цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи щодо розвитку комунікативних компетенцій школярів виявлено позитивну динаміку змін у всіх складових компетенцій. Зокрема, спостерігається підвищення рівнів комунікабельності у дітей, про що свідчить збільшення показників інтелектуального, емоційного та волевого регулювання комунікації. Сформовано вищий рівень емоційного регулювання, що підтверджується позитивними змінами у сформованості динамічно-модального, афективно-регулятивного, психастенічного конструктів. За показниками динамічно-модального конструкту виявлено стійке підвищення соціально-емоційної активності, ініціативності та формування позитивної спрямованості на спілкування. Аналіз афективно-регулятивного – демонструє сформованість здатності до управління власними емоціями, підвищення адекватності, гнучкості та виразності емоційних реакцій. Оцінка психастенічного конструкту дає змогу стверджувати про зростання показників емпатійності та зниження рівнів соціальної тривожності і сором'язливості у спілкуванні підлітків з ППР.

З'ясування змін інтелектуального регулювання комунікації, уможливило засвідчити вагомі зрушення за перцептивно-аналітичним конструктом і задовільні за когнітивно-змістовим та операційним. Щодо перцептивно-аналітичного, –

спостерігається позитивна динаміка, яка виявилась у здатності до соціальної перцепції та аналізу комунікативних ситуацій. У межах когнітивно-змістового – більші зрушення виявилися у пізнанні невербальних сигналів та вербальній експресії. Повільніше формувались компетенції «пізнання до передбачень наслідків поведінки», «пізнання логіки комунікативної поведінки». У операційному конструкті спостерігається позитивна динаміка за такими комунікативними компетенціями як «вміння слухати», «вміння підтримувати інших», «вміння розуміти інших», і дещо нижча – за критеріями «уміння впливати на співрозмовників», «здатність реагувати на провокаційну поведінку».

Сформовано вищий рівень вольового регулювання комунікації за усіма конструктами: мотиваційно-вольовим, організаційно-вольовим, соціально-відповідальнісним. Якісний аналіз мотиваційно-вольового конструкту дає змогу стверджувати про оптимізацію цілемотиваційних характеристик комунікативної поведінки. Показники організаційно-вольового засвідчують зростання рівня організованості у спілкуванні, наполегливості у формуванні комунікативних якостей, самостійності у відстоюванні власних поглядів. Розподіл оцінних значень за соціально-відповідальнісним конструктом говорить про підвищення соціальної відповідальності та самоконтролю у спілкуванні.

Отже, можна стверджувати, що у дітей експериментальної групи було сформовано всі структурні механізми психологічного регулювання комунікації (емоційного, інтелектуального та вольового регулювання).

Підсумовуючи вищезазначене, можна констатувати, що розроблена корекційно-розвивальна програма психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту дала позитивні результати, а відтак, розроблена система психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту може з успіхом використовуватися на практиці.

Матеріали п'ятого розділу висвітлено у публікаціях автора: «Psychological support of the work of a psychologist on the development of communication in children with intelligent disorders in special schools of general secondary education»; «Формування компетенцій емоційного регулювання комунікації у підлітків із

порушеннями інтелектуального розвитку»; «Психологічні засади формування вольового регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку»; «Проблема схильності до ледарювання у психологічних дослідженнях»; «Специфіка формування комунікативних навичок у дітей із різними психологічними проблемами»; «Характеристика інноваційних методів соціально-психологічної та фізичної реабілітації дітей із особливими освітніми потребами»; «Соціально-психологічні підходи до планування корекційної роботи з формування комунікативних вмінь у дітей із порушеннями інтелекту»; «Функціонально-рольові аспекти проблеми психологічного регулювання в умовах комунікативної взаємодії»; «Напрями психологічної корекції агресивної поведінки»; «Деякі прийоми психологічної корекції ледарювання, зумовлені різними етіологічними чинниками»; «Напрями формування навичок соціально-психологічної адаптації до умов шкільного навчання»; «Спеціальна методика виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення»; «Методика організації роботи практичного психолога».

ВИСНОВКИ

Аналітичне зіставлення результатів теоретико-експериментального дослідження з окресленими завданнями наукового пошуку, зумовленими актуальністю проблеми у психологічній науці, дає підстави вважати мету дослідження досягнутою і зробити такі висновки.

1. На основі теоретичного аналізу інтерпретовано поняття «комунікація», яке представлено багатогранною структурою, що охоплює мовленнєво-лінгвістичні, інтелектуальні, особистісні (цілемотиваційні, емоційні, вольові), інтерактивні аспекти міжособистісної взаємодії. Психологічне регулювання розглядається як механізм формування комунікативних дій, який забезпечує організаційну структуру взаємодії та її динамічні аспекти, представлені послідовністю станів, процесів, системою управління та особистісними характеристиками спілкування.

На основі узагальнення різних наукових підходів розроблено структурно-функціональну модель психологічного регулювання комунікації, яка містить інтелектуальний, емоційний та вольовий компоненти. Інтелектуальне регулювання комунікації розглядається з позицій організаційно-управлінського підходу як здатність усвідомлено продукувати та опрацьовувати отриману інформацію у межах міжособистісної взаємодії та забезпечувати структурну організацію процесу спілкування. Розгляд особливостей емоційного регулювання в ситуаціях комунікативної взаємодії дає змогу охарактеризувати його як цілеспрямований процес організації емоційної поведінки в умовах комунікативної взаємодії на основі знань про її особливості. Вольове регулювання характеризується як свідоме управління власною комунікативною поведінкою, що полягає у здатності мобілізувати зусилля на забезпечення ефективної взаємодії та вміння справлятися з деструктивними чинниками комунікативної поведінки (наявними труднощами, спонтанними імпульсами).

2. Аналіз психологічних особливостей комунікації підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку дає змогу стверджувати про несформованість лінгвопсихологічних, інтелектуально-когнітивних, емоційно-комунікативних та

вольових конструктів, що виявляється у: сповільненості мовленнєвого розвитку, недорозвиненні фонетико-фонематичного боку мовлення, недостатності пасивного та активного словника, несформованості граматичного порядку, порушені стану зв'язного мовлення, відтвореного у діалогічному та монологічному спілкуванні. Шляхом теоретичного аналізу встановлено несформованість інтелектуальних, емоційних та вольових передумов, які відповідають за забезпечення комунікації, зокрема, з'ясовано: а) низький рівень соціальної обізнаності, нездатність опрацьовувати отриману інформацію, несформованість поведінкового аналізу; б) недостатній рівень соціальної активності, емпатійності, нездатність самостійно опановувати емоційний досвід; в) невміння приймати рішення в умовах вибору, неспроможність до подолання перешкод, недостатність вольових якостей, важливих для становлення комунікативної поведінки. Означені чинники перешкоджають повноцінному оволодінню комунікацією.

3. На підґрунті положень системно-особистісного, організаційно-управлінського й управлінсько-регулятивного підходів обґрунтовано вихідні теоретико-методологічні основи дослідження та розроблено систему психологічного регулювання процесу комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку, що містить: а) концептуальну складову, яка полягає у розробленні теоретико-методологічної моделі дослідження і включає мету, завдання, принципи, засоби, оцінку проведення констатувального і формувального експериментів; б) змістову складову, яка об'єднує у своїй структурі діагностичний блок спрямований на вивчення особливостей психологічного регулювання комунікації; формувальний блок, який передбачає розвиток компетенцій психологічного регулювання комунікації на основі апробування методик, які спрямовані розкриття й реалізацію внутрішнього комунікативного потенціалу підлітків; практичний блок, який полягає у моделюванні життєвих ситуацій та застосуванні практичних навичок у повсякденних ситуаціях комунікативної взаємодії; результативний блок, який спрямовано на оцінку змін показників психологічного регулювання в учнів експериментальної та контрольної групи; в) операційну складову, яка стала підґрунтям для методологічного забезпечення комунікації. У її межах розроблено

систему експериментальних методів дослідження, корекційно-розвивальну програму формування психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту, засоби оцінки ефективності програми на комунікативну поведінку підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку.

4. З'ясовано особливості психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. Визначено особливості комунікабельності як складової комунікативної поведінки та відносну збереженість у дітей із ППР компетенцій, пов'язаних із спрямованістю на спілкування, вміння слухати, діалогічного мовлення, і порушення таких компетенцій як комунікативна активність, монологічне мовлення, вміння впливати на людей, здатність відстоювати власну позицію у спілкуванні. Сформованість цих навичок зумовлює розподіл за рівнями комунікабельності: підлітки із ППР демонструють переважно нижчий за середній та низький рівні, школярі із НР – середній та вищий за середній рівні.

Визначено три основні конструкти: а) перцептивно-аналітичний; б) когнітивно-змістовий; в) операційний. Емоційне регулювання вивчалось за такими конструктами: а) динамічно-модальним; б) афективно-регулятивним; в) психастенічним. Аналіз вольового регулювання комунікативної поведінки передбачав вивчення таких конструктів: а) мотиваційно-вольового; б) організаційно-вольового; в) соціально-відповідальнісного.

За результатами констатувального експерименту констатовано несформованість основних психологічних механізмів регулювання комунікації (інтелектуального, емоційного та вольового).

До особливостей інтелектуального регулювання комунікації в учнів з ППР віднесено: знижені здібності щодо когнітивно-змістового та операційного регулювання комунікації. Досліджувані з ППР виявляють нижчий за середній та низький рівні комунікативних вмінь та навичок за шкалами «пізнання до передбачень наслідків поведінки», «пізнання вербальної експресії та її змін», «пізнання логіки комунікативної поведінки», «вміння впливати на співрозмовника», «уміння реагувати на провокаційну поведінку». Констатовано

найбільшу збереженість перцептивно-аналітичного конструкту в обох категорій дітей, що вказує на відносну здатність до соціальної перцепції, розуміння експресії, поведінки та невербальних сигналів співрозмовників.

Особливості емоційного регулювання комунікації (конструкти: динамічно-модальний, афективно-регулятивний, психастенічний) склали: динамічно-модальний конструкт – недостатній рівень соціальної активності, ініціативності, спостерігається відносна збереженість показників за шкалою «позитивна спрямованість комунікативної поведінки»; афективно-регулятивний – низький рівень здатності управляти своїми емоціями у напружених комунікативних ситуаціях, несформованість гнучкості емоційних реакцій (сприятливим показником є відсутність особистісного підґрунтя для вербальної агресії і констатування лише ситуативних її проявів); психастенічний конструкт – недостатня сформованість емпатійних тенденцій.

До основних характеристик вольового регулювання комунікації віднесено: несформованість мотиваційно-вольового, організаційно-вольового, соціально-відповідальнісного конструктів. Мотиваційно-вольовий конструкту дітей із ППР характеризується слабкою мотивацією досягнення, зниженим прагненням до соціального престижу, ситуативним проявом мотивації до суперництва, що засвідчує недостатність мотивоформувальних стимулів комунікативної поведінки. Оцінка організаційно-вольового конструкту дає змогу стверджувати, що діти з ППР недостатньо організовані у ситуаціях комунікативної взаємодії, проявляють низьку наполегливість у роботі над формуванням стосунків, не проявляють самостійності у спілкуванні. Особливостями соціально-відповідальнісного конструкту є недостатність у дітей із ППР самоконтролю у спілкуванні, соціальної відповідальності. Втім, спостерігається відносна збереженість показника «впевненість у собі та результатах комунікативних дій». Отримані дані підтверджені результатами регресійної статистики.

5. На підґрунті вихідних теоретико-методологічних засад розроблено корекційно-розвивальну програму формування психологічного регулювання комунікації психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями

інтелекту, яка передбачає виокремлення компонентів дослідження, представлених трьома основними ланками психологічної роботи: 1) формування емоційного регулювання комунікації; 2) формування інтелектуального регулювання комунікації; 3) формування вольового регулювання комунікації у послідовному поєднанні комунікативних конструктів, які їх визначають. Конструкти згруповано в окремі модулі: 1: динамічно-модальний; 2: афективно-регулятивний; 3: психастенічний; 4: перцептивно-аналітичний; 5: когнітивно-змістовий; 6: операційний; 7: мотиваційно-вольовий; 8: організаційно-вольовий; 9: соціально-відповідальнісний.

Розроблено методику формування психологічного регулювання комунікації, яку реалізовано в умовах соціально-психологічного навчання у формі тренінгу комунікативної компетентності. Її метою є опанування дітьми підліткового віку з порушеннями інтелекту вміннями та навиками психологічного регулювання комунікації.

6. Експериментально перевірено ефективність застосування корекційно-розвивальної програми формування психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту. З'ясовано позитивну динаміку змін таких комунікативних компетенцій школярів: динамічно-модального, афективно-регулятивного, психастенічного конструктів. За показниками динамічно-модального констатовано стійке підвищення соціально-емоційної активності, ініціативності та формування позитивної спрямованості на спілкування. Аналіз афективно-регулятивного демонструє посилення здатності до управління власними емоціями, підвищення адекватності, гнучкості та виразності емоційних реакцій. Дані оцінки психастенічного конструкту вказують на зростання показників емпатійності та зниження рівнів соціальної тривожності і сором'язливості у спілкуванні.

Визначення змін інтелектуального регулювання комунікації уможливило засвідчити вагомі зрушення за перцептивно-аналітичним конструктом і задовільні за когнітивно-змістовим та операційним. Отримані результати дослідження перцептивно-аналітичного конструкту засвідчили позитивну динаміку за здатністю до соціальної перцепції та аналізу комунікативних ситуацій. У межах когнітивно-

змістового – більші зрушення стосувались пізнання невербальних сигналів та вербальної експресії. Повільніше формувались компетенції «пізнання до передбачень наслідків поведінки», «пізнання логіки комунікативної поведінки». Дані дослідження операційного конструкту виявили позитивну динаміку до таких комунікативних компетенцій як «вміння слухати», «вміння підтримувати інших», «вміння розуміти інших», і дещо нижчою – «уміння впливати на співрозмовників», «здатність реагувати на провокаційну поведінку».

Зафіксовано підвищення рівня вольового регулювання комунікації за усіма конструктами: мотиваційно-вольовим, організаційно-вольовим, соціально-відповідальнісним. Дані дослідження мотиваційно-вольового конструкту вказують на оптимізацію цілемотиваційних характеристик комунікативної поведінки, показники організаційно-вольового – засвідчують зростання рівня організованості у спілкуванні, наполегливості у формуванні комунікативних якостей, самостійності у відстоюванні власних поглядів. Аналіз даних щодо розподілу оцінних значень за соціально-відповідальнісним конструктом дає змогу стверджувати про підвищення соціальної відповідальності та самоконтролю у спілкуванні.

Оцінка ефективності впровадження корекційно-розвивальної програми формування психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту засвідчує, що цілеспрямоване формування динамічно-модального, афективно-регулятивного, психастенічного, перцептивно-аналітичного, когнітивно-змістового, операційного, мотиваційно-вольового, організаційно-вольового, соціально-відповідальнісного конструктів психологічного регулювання сприяє позитивним зрушенням у розвитку здатності до регулювання комунікації цих дітей.

У контексті цієї проблематики перспективними напрямками подальших наукових досліджень є вивчення психолінгвістичних аспектів регулювання комунікації дітей із порушеннями інтелекту, а також специфіки їхнього комунікативного розвитку на різних етапах онтогенезу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенбарт М.М. Сутність поняття «соціально-комунікативна компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Young Scientist*. 2017. №4.3 (44.3). С.1–4. URL : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/4.3/1.pdf> (датазвернення: 18.08.2018).
2. Акимова Ю.Н. Психология управления : учеб. и практикум для вузов. Москва : Юрайт, 2019. 320 с.
3. Алексеев А.А., Рупчев Г.Е. Понятие об исполнительных функциях в психологических исследованиях: перспективы и противоречия. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2010. № 4(12). URL : <http://psystudy.ru> (дата звернення: 15.03.2020)
4. Алієва І.А. Профілактика та корекція фонетико-фонематичного недорозвинення в учнів допоміжної школи. *Таврійський вісник освіти*. 2015. №3. С.137–145.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Москва : Высшая школа, 1969. 384 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология Москва : Аспект Пресс, 2001. 384 с.
7. Андреева И.Н. Когнитивные стратегии эмоциональной саморегуляции в педагогической деятельности. *Вести БДПУ*. 2008. №4. С.31–35.
8. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена. *Вопросы психологии*. 2006. №3. С.78–86.
9. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк : ПГУ, 2011. 388 с.
10. Андронникова О.О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Новосибирск, 2005. 213 с.
11. Андросова И.В. Структура и модель коммуникативной компетентности менеджера. *Молодой ученый*. 2015. №9. С.498–500.
12. Анцупов А.Я., Баклановский С.В. Конфликтология в схемах и комментариях : учеб. пособ. Москва : Проспект, 2016. 336 с.

13. Анцупов А.Я, Шипилов А.И. Конфликтология : учеб. для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 496 с.
14. Ахметзянова А.И., Артищева Л.В. Субъективный опыт психических состояний в условиях семейной депривации. *Ученые записки казанского университета. Гуманитарные науки*. 2018. Т.160. Кн.4. С.998–1007.
15. Бабяк О.О. Формування когнітивного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в шкільній групі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. Вип. 5. С.167–175.
16. Балахтар В.В. Соціально-психологічний тренінг і маніпуляція : навч.-метод. посіб. Вижниця : Черемош, 2015. 432 с.
17. Басов Н.В. Создание знания в социальной интеракции. *Социологический журнал*. 2012. №1. С. 67–90.
18. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики : підруч. Київ: Академія, 2009. 376 с.
19. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 205 с.
20. Балашов Е.М. Особливості соціально-психологічних настанов студентів у мотиваційно-потребовій сфері. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія і педагогіка*. 2014. Вип.30. С.8–13.
21. Балл Г.О. Аналіз поведінки у складних соціальних ситуаціях як сфера застосування теоретичних положень філософії. *Педагогіка і психологія*. 2016. №3. С.9–15.
22. Баль Н.Н. Характеристика нарушений речи при интеллектуальной недостаточности и направлений коррекционной работы : учеб-метод. пособ. Минск : БГПУ, 2009. 104 с.
23. Басов М.Я. Воля как предмет функциональной психологии. Москва : Алетейя, 2007. 544 с.

24. Безчотнікова С.В. Корпоративна соціальна відповідальність в системі PR-комунікацій бізнесу: український досвід та перспективи. *Інформаційне суспільство*. 2013. Вип.18. С.45–49.
25. Бердников Д.В., Апчел В.Я., Бобынцев И.И. Психофизиологические основы организации регуляции целенаправленной деятельности (обзор литературы). *Экология человека*. 2016. №10. С.37–46.
26. Березовська І.В. Основні тенденції дослідження проблеми волі. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України*. 2005. №3–4. С.4–6.
27. Бехтерева Н.П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека. Москва : Книга по Требованию, 2013. 152 с.
28. Бистров А.Є. Індивідуально-психологічні фактори віктимізації поведінки розумово відсталих підлітків. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер.19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип.26. С.286–290.
29. Блеч Г.О. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» : програма ознайомлення з навколишнім, метод. реком., дидакт. матер. Київ, 2012. 96 с.
30. Блеч Г.О. Методичні поради щодо формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дошкільників. С.105–109. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/3673/1/article5.pdf>(дата звернення: 21.03.2019).
31. Блеч Г.О. Розвиток мовлення як складова психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу : навч.-метод. посіб. Київ : ІСП НАПН України, 2016. С.15–27.
32. Блеч Г.О. Система корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення дошкільників із розумовою відсталістю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип.8. С.18–26.

33. Блумер Г. Общество как символическая интеракция. Современная зарубежная социальная психология. Москва : Изд-во Моск. университета, 1984. С. 173–179.
34. Брецько І.І., Кравченко Т.М. Діалогічне мовлення – основа для розвитку здібностей міжособистісного спілкування. *International scientific journal*. 2016. №1(1). С. 39–42.
35. Бобошко Т.М. Діалогічне мовлення як предмет лінгвістичних досліджень. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. Вип. 62. С.191–194.
36. Бовть О. Віктимна поведінка як психологічна проблема. *Соціальна психологія*. 2004. №4(6). С.14–22.
37. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте. Санкт-Петербург : Питер, 2004. С.124–127.
38. Болотнов А.В. Коммуникативный стиль языковой личности (на материале публичного дискурса ведущего радиостанции). *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*. 2013. №3(131). С.179–181.
39. Бондар В.І., Ільченко А.М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі : навч. посіб. Полтава : РВВ ПДАА, 2009. 252 с.
40. Бондаренко Н.В. Ситуаційні вправи на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2017. №2. С.2–7.
41. Боряк О.В. Структура дефекту при системному недорозвиненні мовлення, обумовленого розумовою відсталістю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип.10. С.25–32.
42. Боряк О.В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 548 с.
43. Боряк О.В. Формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих молодших школярів: теорія і практика. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 2(9). С.112–121.

44. Боряк О.В. Характеристика когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дітей. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. Том 1. №2. С.19–21.
45. Боснюк В. Ф. Математичні методи в психології: курс лекцій. Харків : б/в, 2016. 55 с.
46. Брюховских Л.А. Особенности понимания речи у детей с умственной отсталостью. *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Психология*. 2009. №1. С.82–87.
47. Бугерко Я.М. Процеси розгортання інтелектуальної рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі. *Психологія і суспільство*. 2003. №4. С.46–53.
48. Бугерко Я.М. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2009. 255 с.
49. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. 340 с.
50. Буслаева Е.Н., Павлова Т.П. Особенности развития фонематического восприятия у детей с нарушением интеллекта. *Современные инновации: фундаментальные и прикладные исследования*. 2015. №1(1). С.34–41. URL : http://www.elibrary_24926671_44491250.pdf (дата звернення: 18.08.2018).
51. Бурдін В.М. Вольова регуляція та її кримінально-правове значення. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2012. №1. С.269–279.
52. Бутенко О.Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підруч. Київ : КНЕУ, 2006. 384 с.
53. Быстров А.Е. Специфика трактовки понятия «девиантное поведение» в психологии, дефектологии и криминологии. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2008. №12 (151). С.46–49
54. Важинський С.Е., Щербак Т.І. Методика та організація наукових досліджень : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. 260 с.
55. Варій М.Й. Загальна психологія: навч. посіб. Львів : Край, 2005. 752 с.

56. Варій М.Й. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
57. Васюра С.А. Коммуникативная активность человека: общение с другими людьми и с собой. *Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта*. №11. С.51–59.
58. Веккер Л.М. Психика и реальность : единая теория психических процессов. Москва : Смысл, 1998. 685 с.
59. Верещагина Л.А., Карелина И.М. Психология потребностей и мотивация персонала. Харьков : Гуманитар. центр, 2005.
60. Вержиховська О.М. Особливості використання невербальних засобів спілкування при роботі з молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. Вип. 11. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. С.48–58.
61. Верітова О.С. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук :13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Запоріжжя 2019. 235 с.
62. Видолоб Н.О. Актуальні аспекти міжособистісних взаємин у колективі студентів-психологів. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С.79–89.
63. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. Москва : Просвещение, 2007. 116 с.
64. Виноградова А.Д. и др. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учеб. пособ. / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасови др ; сост. А.Д. Виноградова. Москва : Просвещение, 1985. 144 с.
65. Вітенко І.С., Вітенко Т.І. Основи психології : підруч. Вінниця : Нова Книга, 2008. 256 с.
66. Вітюк Н.Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07. Рівне, 2002. 20 с.
67. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 272 с.

68. Волинець Н.В. Психологічний аналіз переживання психологічного благополуччя особистістю. *Психологічні перспективи*. 2018. Вип.31. С.22–44.
69. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : Академія, 2006. 867 с.
70. Волянчук Н.Ю., Ложкін Г.В. Інтегративні психічні процеси регулювання діяльності. *Вісник НТУУ КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2015. №3 (45). URL : <http://journal-phipsyped.kpi.ua/article/view/59804>
71. Методичні їв С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Науч. доклады высшей школы. Филологические науки*. 2001. №1. С.64–72.
72. Вундт В. Введение в психологию / предисл. Н.Самсонова. Москва : КомКнига, 2007. 168 с.
73. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / сост.Т.М. Лифанова. Москва : Просвещение, 1995. 527 с.
74. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва : Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
75. Выготский Л.С. Трудное детство. URL: http://az.lib.ru/w/wygotskij_1_s/text_1928_trudnoe_detstvo.shtml(дата звернення: 11.11.2019).
76. Габеева Л.Н. Развитие самоконтроля у младших школьников как фактор успешности их учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Улан-Удэ, 2007. 171 с.
77. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
78. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников : кн. для воспитателя. Москва : Просвещение, 1985. 72 с.
79. Гаврилушкина О.П. Социальная компетентность нормально развивающихся детей и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья в современной социокультурной бреду. *Бюллетень учебно-методического*

объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2012. №2. С.121–132.

80. Галієва О.М. Теоретичний аналіз поняття самоконтроль. *Проблеми соціальної та життєвої практики в сучасному просторі : Зб. наук. праць Хортицького ННРБЦ. Запоріжжя : Вид-во Хортицького ННРБЦ Запорізької обласної ради, 2014. Вип. 3. С.36–49.*
81. Галян І. Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності. *Філософія, соціологія, психологія: Зб. наук. праць. 2015. Вип.20 (1). С.154–161.*
82. Гарифуллина Э.И. Переменные коммуникационного процесса. *Вопросы теории и практики. Филологические науки. 2014. №8(38) Ч.1. С.47.*
83. Гасанова П.Г. Коммуникативная компетентность и самосознание личности. *Педагогическое образование и наука. 2011. №7. С.30–35.*
84. Герасимчук А.А., Палеха Ю.І., Шиян О.М. Соціологія : навч. посіб. Київ : Вид-во когнитивной психологии и нейронауки. «Общество, техника и мышление: тенденции, перспективы и достижения» : материалы Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 10 октяб. 2019 г.) Екатеринбург : Профессиональная наука, 2019. С.53–59.
85. Геращенко С.І. Стан сформованості монологічного мовлення у розумово відсталих учнів 7–9 класів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2011. №19. С.25–28.*
86. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта. *Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. Москва : Прогресс, 1965. С.433–456.*
87. Глебова М.В. Регуляция интеллектуальной деятельности с позиций когнитивной психологии и нейронауки. *International Journal Of Professional Science. Психология. 2019. С.53–58.*
88. Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. Москва : Просвещение, 1965. 272 с.
89. Гнездилов М.Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников. Москва-Ленинград : Учпедгиз, 1947. 135 с.

90. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. Киев : Политиздат, 1989. 190 с.
91. Голуб І.І. Психологічні умови розвитку інтелектуальної складової духовної культури педагогічного персоналу : метод. рекомендації. Київ : б/в, 2012. 48 с.
92. Гончарова О.Л. Взаимосвязь особенностей Я-концепции и антиципационной состоятельности у подростков с ограниченными физическими возможностями: дисс. ... канд. наук : 19.00.01.Казань, 2003. 176 с.
93. Горбатюк М.М. Міжособистісні стосунки як чинник соціального становлення особистості. *«Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я» : матеріали конференції Донецького національного університету імені Василя Стуса* (Донецьк, 2019). Донецьк, 2019. С.60–64.
94. Горго Ю.П., Маліков М.В., Богдановська Н.В. Оцінка та керування функціональними станами людини : навч. посіб. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2005. 135 с.
95. Горох Г.В., Карпалюк В.С. Комунікативна лінгвістика : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Зволейко, 2009. 283 с.
96. Григорьева В.Н., Ковязина М.С., Тхостов А.Ш. Когнитивная нейрореабилитация больных с очаговыми поражениями головного мозга : учеб. пособ. Москва : Психология ; Изд-во МПСИ, 2006. 256 с.
97. Гринців М. Саморегуляція як компонент професійної підготовки майбутнього фахівця. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. Вип.4. С.238–245.
98. Гришин В.В., Лушин П.В. Методики психодіагностики в учебно-воспитательном процессе. Москва : ИКА «Москва», 2010. 63с.
99. Гуд Г.О. Емоційна сфера особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження. *Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. XIV: Методологія і теорія психології*. Київ–Ніжин : Лисенко М.М., 2018. С.84–94.
100. Данчук Ю.П. Вольове зусилля як одна з ланок реалізації рухової функції людини. *Проблеми сучасної психології*. 2012. №15. С.143–152.

101. Даскалюк О. Мовні засоби волевиявлення у творах Лесі Українки. *Лінгвостилістичні студії*. 2014. Вип.1. С.80–87.
102. Дегтярьова Г.С., Руденко Л.А. Теоретичні та методичні основи розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування : навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2010. 192 с.
103. Дегтярьова К.В. Основи теорії мовної комунікації : навч.-метод. посіб. Полтава, 2012. 70 с.
104. Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация : сборник работ/ сост. В.В. Петров ; пер. с англ. В.И. Герасимов. Москва : Прогресс, 1989. 310 с.
105. Демидовец В.П. Информация и коммуникации в системе менеджмента : тексты лекций. 2010. URL: https://elib.belstu.by/bitstream/123456789/9950/1/lekcija-7_tom.pdf (дата звернення: 26.09.2020).
106. Демина В.Э. Исследование эмоциональной сферы подростков с умственной отсталостью. «Воспитание и обучение детей младшего возраста» : материалы междунар. науч.-практ. конференции(Москва, 2015). Москва, 2015. Вып.3–4. С.20. URL : <file:///D:/Downloads/issledovanie-emotsionalnoy-sfer-podrostkov-s-umstvennoy-otstalostyu.pdf> (дата звернення: 3.06.2021).
107. Демченко Н.Ю. Особенности формирования связной монологической речи у детей дошкольного возраста с интеллектуальным недоразвитием. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. №18. С.54–59.
108. Денисюк Е.В. Манипулятивное речевое воздействие: коммуникативно-прагматический аспект : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Екатеринбург, 2003. 200 с.
109. Дерев'янку С.П. Роль емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Психологічні науки* : у 2-х т., Т.1. Чернігів : ЧДПУ, 2008. Вип.59. С.94–98.

110. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : постанова КМУ від 23.11.2011 р. №1392 URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/28030/ (дата звернення : 05.04.2020)
111. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : метод. посіб. ; уклад Л.О. Прядко, О.О.Фурман. Суми : РВВ СОІППО, 2015. 114 с.
112. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників : навч.-метод. посіб. / Н.О. Макарчук, А.М. Висоцька, О.В. Чеботарьова та ін. Київ, 2014. 337 с.
113. Діти, жінки та сім'я в Україні : статист. збір. / відп. за вип. О.О. Кармазіна ; Державна служба статистики України. 2018. 320 с.
114. Дмитрієва І.В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи : монографія. Слов'янськ, 2008. 373 с.
115. Дмитриева Л.И. Особенности коррекционной работы по формированию словаря у учащихся младших классов школ для детей с нарушением интеллекта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Екатеринбург, 2000. 159 с.
116. Дмитріюк Н.С. Вплив емоцій на формування та становлення особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2010. №8. С.261–271.
117. Дрешпак В.М. Комунікації в публічному управлінні : навч. посіб. Дніпропетровськ : ДРІДУ НАДУ. 2015. 168 с.
118. Довгалюк Т.А., Волошина В.О. Поняття мислення як метакогнітивного процесу у психологічній науці. *Молодий вчений*. 2015. №10(25). Част. 2. С.184–188.
119. Додонов Б.И. В мире эмоций. Москва : Политиздат, 1987. 140 с.
120. Долженко А.І. Вплив особливостей мовлення й пізнавальних процесів розумово відсталих дітей на їх соціально-трудова адаптацію. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21. С. 72–76.
121. Дорошенко С.І. Загальне мовознавство : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 288 с.

122. Драб Я.М. Психічна саморегуляція у формуванні готовності до роботи оперативного персоналу електроенергетичного підприємства. *Вісник Національного університету оборони України*. №2 (27). 2012. С.153–158.
123. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе : пособ. для учителя / под ред. Т.А. Власовой, В.Г. Петровой. Москва : Просвещение, 1981. 176 с.
124. Духневич В.М. Соціальний діалог з позиції когнітивного спілкування. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Психологічні науки*. 2013. Вип.114. С.80–84.
125. Дьоміна Г.А. Комуникабельність майбутніх фахівців соціальної сфери, що працюватимуть з девіантами. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Том XI. Вип.13. С.52–59.
126. Дьяченко О.М. Веракса Н.Е. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста. *Вопросы психологии*. 1996. №3. С.14–26.
127. Егидес А.П. Лабиринты общения, или Как научиться ладить с людьми. Москва : АСТ-Пресс книга, 2003. 363 с.
128. Егорова А.В. Наглядные способы семантизации в коррекционно-логопедической работе по актуализации словаря детей с интеллектуальной недостаточностью. *Образовательные технологии в коррекционном процессе*. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. С. 179–183.
129. Ендеберя І.В., Сивопляс Н.В., Новік І.І. Психологічні механізми та чинники формування пізнавальної самостійності. *Молодий вчений*. 2018. №10.1 (62.1). С. 34–38.
130. Емельянова И.А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта. *Образование и наука*. 2008. №1 (58). С.86–94.
131. Емішянц О.Б. Психологічні особливості самоконтролю особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. №15. С.127–134. URL : http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob15_127.pdf
132. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. Київ : Высшая школа, 1985. 327 с.

133. Єрмакова З.І. Місце комунікативного потенціалу індивіда в розвитку моральних норм і відносин між людьми. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2012. №2(18). С. 58–61.
134. Єщенко Т.А. Категорія «інформативність» («змістовність»), її мовне вираження у тексті. *Філологічні студії : Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2011. Вип. 6. С. 172–180.
135. Жданова І.В., Буракова Н.В. Емоційна саморегуляція в контексті проблеми психічного здоров'я поліцейського. *«Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві» : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Львів, 19 жовт. 2018 р.). Львів : ЛьвДУВС, 2018. С.134–139.
136. Жданова І.В. Проблема саморегуляції в контексті девіантної поведінки особистості: психологічні аспекти. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім.Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків: ХНПУ, 2012. Вип. 43. Част.ІІ. С. 101–106.
137. Желанова В.В. Морально-вольові якості особистості як суттєва детермінанта формування навичок ХХІ століття. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогіка. Соціальна робота*. 2017. Вип. 2 (41). С. 99–101.
138. Журавлев Б.В. Реверберационная цикличность между клетками мозга как механизм саморегуляционных систем организма. Москва : НИИ Нормальной физиологии им. П.К. Анохина, 2006. 194 с.
139. Загальна психологія : підруч. / за ред. О.В. Скрипченко, Л.В. Долинської, З.В. Огороднійчук. Київ : Каравела, 2019. 464 с.
140. Загорная Е.В. Основы патопсихологии : учеб. пособ. Москва : Мир науки, 2018. 209 с.
141. Занков Л.В. Облик умственно отсталого школьника. *Известия АПН РСФСР*. Москва, 1951. Вып. 37. С.88.
142. Зарицька В.В. Самоконтроль емоцій як детермінанта стресостійкості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2015. Вип. 50. С. 101–113.

143. Засади когнітивної психології спілкування: монографія ; за наук. ред. В.П. Казміренка. Кіровоград : Імекс ЛТД, 2013. 390 с.
144. Запрягаев Г.Г. Психологическая характеристика подростков с трудностями поведения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1986. 18 с.
145. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. Санкт-Петербург : Союз, 2000. 448 с.
146. Защирина О.В. Теоретические проблемы дизонтогенеза в изучении умственной отсталости. *Вестник Санкт-Петербурга*. 2012. Вып.12(4). С.93–100.
147. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии. *Психологический журнал*. 1989. №2. С.122–132.
148. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва : Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж : Модек, 2001. 432 с.
149. Золоткова Е.В., Цыплякова И.В. Формирование эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. Вып. 61(4). С.115–118.
150. Иванников В.А. Анализ мотивации с позиций теории деятельности. *Национальный психологический журнал*. 2014. №1. С.49–56.
151. Иванов Е.С. Особенности личности умственно отсталых подростков с синдромом гиперактивности. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*. 2009. Вып. 12 (4). С.241–246.
152. Ивашев С.П. Системное квантование мыслительной деятельности человека. Волгоград : Изд-во ВолГМУ, 2005. 236 с.
153. Изард К.Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 464 с.
154. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых учащихся старших классов в процессе обучения русскому языку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Санкт-Петербург, 2006. 548 с.
155. Ильин Е.П. Психология воли. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 368 с.
156. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : 2000. 464 с.

157. Илюхина В.А. Психофизиология функциональных состояний и познавательной деятельности здорового и больного человека. Санкт-Петербург: Н-Л, 2010. 368 с.
158. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Москва : Едиториал УРСС, 2002. 284 с.
159. Кавалеров А.І., Бондаренко А.М. Соціальна адаптація: феномен і прояви. Одеса : Астропринт, 2005. 112 с.
160. Каган М.С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений. Москва : Политиздат, 1988. 319 с.
161. Казанская В.Г. Подросток: социальная адаптация. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 288 с.
162. Казміренко В.П. Активізація когнітивних процесів у спільній пізнавальній діяльності та спілкуванні. Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : метод. посіб. / за ред. В.П. Казміренка. Київ : Міленіум, 2011. 268 с.
163. Казміренко Л.І., Кудерміна О.І., Мойсеєва О.Є. Психологія. Київ. 2015. URL : <http://docplayer.net/37758414-L-i-kazmirenko-o-i-kudermina-o-ie-moysieieva-psihologiya-za-zagalnoyu-redakciieyu-l-i-kazmirenko.html>
164. Кайдалова Л.В., Пляка Л.В. Психологія спілкування : навч. посіб. Харків : НФаУ, 2011. 132 с.
165. Калинин В.К. На путях построения теории воли. *Психологический журнал*. Т.10. №2. 1989. С.46–55.
166. Калинина С.В. Моисеева А.А., Филиппович Е.В. Взаимосвязь коммуникативной компетентности личности с успешностью профессиональной деятельности представителей творческих профессий. *Вестник НовГУ*. 2017. №4(102). С. 56–59.
167. Камишин В.В. Комуникативна активність учнів та її роль у навчально-виховному процесі. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2015. Вип.1. С.79–83.
168. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро. Москва : АСТ, 2014. 656 с.

169. Канеман Д., Тверски А. Рациональный выбор, ценности и фреймы. Психологический журнал, 2003. Т.24. № 4. С. 31–42.
170. Кардаш Л.В. Специфіка монологічного мовлення: психологічний та лінгвістичний аспекти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія філологічна.* 2015. Вип. 57. С. 54–58.
171. Карнеги Д.Б. Як здобувати друзів і впливати на людей. Київ : КМ-Букс, 2020. 256 с.
172. Катаева Е.В. Особенности речевого развития младших школьников с нарушением интеллекта. *Психология, социология и педагогика.* 2012. №10. URL : <http://psychology.snauka.ru/2012/10/1099> (дата звернення: 10.03.2020).
173. Каше Г.А. Логопедическая работа в 1 классе вспомогательной школы. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1957. 83 с.
174. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации : учеб. пособие. Москва : Флинта, 2013. 224 с.
175. Кашуба Л., Сухоцька І. Лінгводидактичні аспекти розвитку мовлення молодших школярів із ЗПР. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* 2016. Вип. 30. С. 54–62.
176. Кекош М.Л. Комунікативна поведінка вчителя на уроках іноземної мови. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2018. Вип. 61. С.106–110.
177. Кидрон А.А. Коммуникативная способность и её совершенствование : дис... канд. психол. наук: 19.00.05. Ленинград, 1981. 19 с.
178. Кирпенко Т.М. Функція волі в процесі саморозвитку особистості. *Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. Т.7. Вип. 43. С.41–48.
179. Клайн В. Как подготовить ребенка к жизни / общ. ред. А.В. Мудрика. Москва-Ленинград : Прогресс, Антарес, 1991. 283 с.

180. Клименко І.С. Особливості діагностики та корекції розвитку дітей молодшого шкільного віку з психоорганічним синдромом : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 : спеціальна психологія. Київ, 2016. 295 с.
181. Климчук В.О. Математичні методи у психології : навч. посіб. Київ : Освіта України. 2009. 288 с.
182. Ключев Е.В. Речевая коммуникация. Москва : ПРИОР, 1998. 224 с.
183. Коберник Г.І. Соціалізація особистості молодшого школяра в умовах інтерактивних технологій навчання. *Збірник наук. праць Уманського державного педагогічного університету*. 2009. Ч.3. С. 89–95.
184. Коберник Г.І. Формування соціально-комунікативної активності учнів сільської початкової школи як соціалізація особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Київ, 2003. Вип.5. С.98–107.
185. Кобильченко В.В. Виховання дитини з особливими освітніми потребами: методичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання : навч.-метод. посіб. Харків : Точка. 2014. 292 с.
186. Коваленко О.О. Воля як філософсько-правова категорія. *Збірник наук. праць Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*. Право. 2013. Вип. 20. С.19–23.
187. Коваль В.Ю. Особливості міжособистісних відносин у студентському колективі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* / відп. ред. С.С. Єрмаков. Харків : ХДАДМ. 2009. Вип. 1. С.82–85.
188. Ковальчук В.А., Попова О.М. Навчання дошкільників з порушенням інтелекту мовленнєвому спілкуванню. *Теорія і практика олігофренопедагогіки*. 2008. Вип. 3. С.141–147.
189. Ковтун Н.М. Воля як основа виховання соціальної активності особистості: соціально-філософський аналіз. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2014. Вип. 56. С. 118–127.
190. Кокун О.М. Психофізіологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 184 с.

191. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. Москва : АСТ, 2010. 446 с.
192. Комина Е.В. Формирование словарного запаса у учащихся с умеренной степенью умственной отсталости. *Сибирский вестник специального образования*. 2015. №2 (15). С.37–41. URL : [http://sibsedu.kspu.ru/upl15-2015vestnik_2\(15\)_2015_10.pdf](http://sibsedu.kspu.ru/upl15-2015vestnik_2(15)_2015_10.pdf) (дата звернення : 02.03.2020).
193. Комуникативно-прагматичні аспекти мовлення : конспект лекцій для студентів факультету лінгвістики / уклад. О.В. Дзикович. Київ : НТУУ КПІ, 2015. 85 с.
194. Конечкая В.П. Социология коммуникации : учеб. Москва : Междунар. ун-т бизнеса и управления, 1997. 304 с.
195. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект). *Вопросы психологии*. 1995. №1. С. 5–12.
196. Конопкин О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека. *Вопросы психологии*. 2006. №3. С.38–48.
197. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій : посіб. / Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, І.В. Луценко та ін. ; за ред. А. Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 247 с.
198. Копець Л.В., Гордієнко В.І. Комуникативний світ особистості та його характеристики. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2013. Т. 149. С. 22–27.
199. Коптєва О.М. Розвиток комуникативних умінь як умова формування соціально-професійної зрілості учнів ПТНЗ. *Innovative solutions in modern science*. 2017. №5(14). С.1–16. URL : <file:D:Downloads1235-4874-1-PB.pdf>
200. Корнев М.Н. Коваленко А.Б. Соціальна психологія. Київ : Київська книжкова фабрика, 1995. 304 с.
201. Корнилова Т.В. Психологическая регуляция принятия интеллектуальных решений : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Москва, 1999 466 с.
202. Корягина Н.А., Антонова Н.В., Овсянникова С.В. Психология общения : учебник и практикум. Москва : Юрайт, 2019. 440 с.

203. Корякина В.Б. Особенности эмоционально–волевой сферы у подростков с умственной отсталостью (теоретический обзор). *Педагогическое майстерство* URL : <https://www.pedm.rucategories10articles1106>
204. Косенко Ю.В. Основы теорії мовної комунікації : навч. посіб. Суми : Сумський державний університет, 2011. 187 с.
205. Коц О.П. Поняття психологічної саморегуляції в психолого-педагогічній науці. «Наукове мислення» : матеріали 21-ої Всеукраїнської практично-пізнавальної інтернет-конференції (Острог, 2020). URL: <https://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/51-dvadtsyat-persha-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/489-ponyattya-psikhologichnoji-samoregulyatsiji-v-psikhologo-pedagogichnij-nausti>
206. Кочерган М.П. Загальне мовознавство : підруч. для студ. філол. спец. Київ : Академія, 2006. 463 с.
207. Кошелева Е.Н., Мартемьянова А.Н. Особенности речевого развития школьников с умственной отсталостью. *Успехи современного естествознания*. 2014. №1. С.19–22.
208. Кошельков Д.А., Мачинская Р.И. Функциональное взаимодействие корковых зон в процессе выработки стратегии когнитивной деятельности. Анализ когерентности тета-ритма ЭЭГ. *Физиология человека*. 2010. Т. 36. №6. С.55–60.
209. Кравець Н.П., Утвенко Н.О. Навчальні програми з української мови для 5–10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями. Київ, 2019. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvitazagalna-serednya-osvitanavchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osvitiosvita-ditej-z-osoblivimi-potrebaminavchalni-programikorekcijni-programidlya-ditej-z-porushennyami-intelektualnogo-rozvitku> (дата звернення 05.04.2020)
210. Краткий психологический словарь ; сост. Л.А. Карпенко. Москва : Политиздат, 1985. 431 с.

211. Кривошея Т.М. Взаємозв'язок розумової і естетичної діяльності в навчально-виховному процесі школи І ступеня : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2003. 240 с.
212. Кричфалушій М. Потреба у спілкуванні як фактор формування особистості майбутнього спортивного педагога в процесі професійної підготовки. Професійна підготовка фахівців фізичної культури та спорту. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2012. №1 (17). С.24–28.
213. Крушельницька Я.В. Фізіологія і психологія праці : підручник. Київ : КНЕУ, 2003. 367 с.
214. Крыжановская О.А. Свобода, воля, власть (философские проблемы социальной и политической воли). Ростов-на-Дону : СКНЦ ВШ, 1996. 166 с.
215. Кузьмінська Є.О. Особливості формування звукової структури слова у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*: В 2 т., Т.1. Кам'янець-Подільський : ПП Медобри-2006, 2015. Вип. V. С. 173–184.
216. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 486 с.
217. Кузнецова Т.Г. До проблеми дослідження мотиваційної сфери учнів з інтелектуальними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. Вип.6. С.190–195.
218. Кузнецов М.А. Вольова регуляції діяльності: основні закономірності, етапи і механізми. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2012. Вип. 43(1). С. 110–128.
219. Кузнецов М.А., Діомідова Н.Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту : монографія. Харків : Діса плюс. 189 с.
220. Кузнецов М.А., Фоменко К.І., Кузнецов О.І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Харків : ХНПУ, 2015. 338 с.

221. Куликова Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме : монография. Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева 2006. 392 с.
222. Кулініч І. О. Психологія управління : електрон. навч. посіб. Київ : Знання, 2011. 415с.URL: http://pidruchniki.com/1584072017415/psihologiyapsihologiya_upravlinnya (дата звернення : 25.04.2020).
223. Кульчицька А.В. Структурно-функціональний підхід до соціальної перцепції в системі підготовки фахівців. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки*. 2012. №1. URL : [file:D:\Downloads\Vnadps_2012_1_35%20\(2\).pdf](file:D:\Downloads\Vnadps_2012_1_35%20(2).pdf) (дата звернення: 23.04.2020).
224. Куприянчук Е.В., Коршикова Л.Ф. Особенности эмоциональной сферы умственно отсталых младших школьников. *«Прикладные исследования в образовании»: материалы XIII Международной науч.-практ. интернет-конференции* (Саратов, 1–18 март.2018 г.). URL:https://www.sgu.rusitesdefaultfilesconf/files2018-03kupriyanchuk_korshikova_osm2018.pdf (дата звернення : 27.04.2020).
225. Лалаева Р.И. Реализация онтогенетического подхода при определении взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина*. 2013. № 1. Т 3. С. 61–69.
226. Латынов В.В. Стили речевого коммуникативного поведения: Структура и детерминанты. *Психологический журнал*. 1995. № 6. С. 90–100.
227. Левин К.Ц. Динамическая психология : избран. тр. Москва : Смысл 2001. 572 с.
228. Левицький В.Е. До питання про стан та розвиток усного зв'язного мовлення учнів молодших класів з порушенням інтелектом. *Корекційна та соціальна педагогіка і психологія* / за ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. Вип. XXIII в 3-ох ч., ч.1. Серія соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. С.257–264.
229. Левченко И.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии. Москва : Коррекционная педагогика, 2015. 205 с.

230. Леонтьев А.А. Деятельность и общение. 1979. №1. С.121–132.
231. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Москва : Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
232. Лисенко Я.О. Психологічна регуляція функціональних станів фахівців. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. Том 1. №2. С.7–13. URL : <http:journals.uran.uaappfoarticleview8291578394>(дата звернення: 7.04.2020).
233. Лисенкова І.П. Детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями : дис.. .. канд.. психол. наук : 19.00.08 – спеціальна психологія. Київ. 2019. 420 с.
234. Лисина М.И. Генезис форм общения у детей. Принцип развития в психологии. Москва : Наука, 1978. С.268–294.
235. Литвиненко В.В. Комунікативна та комунікаційна системи – диференціація понять. *Current issues of mass communication*. 2013. Issue 14. С. 30–32.
236. Літвякова І.А., Ханецька Н.В. Дослідження впливу емоцій на стан особистості. *Young Scientist*. 2017. №11 (51). С.806–809.
237. Логвинова Л.Л. Обучение монологической речи умственно отсталых школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 1983. 22 с.
238. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида. *Психологические проблемы социальной регуляции поведения*. Москва : Наука, 1976. С. 64–93.
239. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности : избранные труды. Москва : ИП РАН, 2006. 624 с.
240. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. Москва : Наука, 1980. 279 с.
241. Лубовский В.И. Специальная психология. Москва : Академия, 2003. 657 с.
242. Лукьяненко О.Д. Обратная связь в дидактическом информационном взаимодействии педагога и учащихся. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2007. №33. С.367–371. URL: <http:cyberleninka.ruarticlenobratnaya-svyaz-v-didakticheskom-informatsionnom-vzaimodeystvii-pedagoga-i-uchaschihsya>(дата звернення: 14.04.2020).

243. Лушин П.В. Экологическая помощь личности в переходной период: экофасилитация : монографія. Київ : б/в, 2013. 296 с.
244. Льошенко О.А. Проблема розвитку емоційної компетентності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. Київ. 2012. №14. С.119–126.
245. Люсин Д.В. Марютина О.О., Степанова А.С. Структура емоціонального інтелекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ. *Социальный интеллект: эмпирический анализ* / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Москва : Институт психологи РАН, 2004. С. 128–140.
246. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. Москва : Гнозис, 2003. 280 с.
247. Максименко С.Д. Загальна психологія : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
248. Максименко С.Д., Коваль І.А., Максименко К.С., Папуча М.В. Медична психологія. Вінниця : Нова книга. 2008. 520 с.
249. Максименко С.Д. Прогнозування психологічного розвитку особистості у генетичній психології. *Актуальні проблеми психології. Том 7 : Екологічна психологія*. №38. 2015. С.13–23. URL : <file:D:Downloads44649-89384-1-SM.pdf> (дата звернення: 5.04.2020).
250. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 400 с.
251. Мамічева О.В. Розвиток і місце мовномисленнєвих операцій у структурі мовної діяльності. *Психолінгвістика*. 2012. Вип. 10. С. 80–85. URL: http:nbu.gov.uaUJRNpsling_2012_10_12 (дата звернення: 1.03.2020).
252. Марчук Л.М. Асертивність як комплексна інтегральна характеристика особистості. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2012. Вип. 5. URL: http:nbu.gov.uaUJRNv nadps_2012_5_43(дата звернення: 12.04.2020).
253. Матвієнко Ю.О. Модель формування умінь самоконтролю студентів економічних спеціальностей в процесі психолого-педагогічної підготовки. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. №1 (26). С.110–118.

254. Матійків І.М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.
255. Матяш О., Гуцало Е. Комунікативна освіта у сучасному світі. *Наукові записки Кіровоградського держ. пед. університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 134. С. 166–169.
256. Мачуська І.М. Культура спілкування як фактор підготовки старшокласників до сімейного життя. «Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал» : матеріали науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України (Івано-Франківськ, 2014). Івано-Франківськ : НАІР, 2014. С. 108–112.
257. Медведева О.М. Особенности эмоциональной сферы умственно отсталых дошкольников и её формирование. *Социальная сеть работников образования*. URL: <https://nsportal.rudetskiy-sadraznoe20120402/statya-osobennosti-emotsionalnoy-sfery-umstvenno-otstalykh> (дата звернення : 27.04.2020).
258. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О.И. Матяш, В.М. Погольша, Н.В. Казаринова, С.А. Биби, Ж.В. Зарицкая; науч. ред. О.И. Матяш. Санкт-Петербург : Речь, 2011. 560 с.
259. Методика викладання української мови : навч. посіб. / С.І. Дорошенко, М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко та ін. Київ : Вища школа, 1992. 398 с.
260. Методичні вказівки до самостійної роботи з дисципліни «Соціальні комунікації в управлінні для студентів всіх спеціальностей заочної форми навчання» / уклад. : О.М. Шеломовська. Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2015. 40 с.
261. Мещерякова И.Н. Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе. *Вестник ТГУ*. 2010. Вып. 1. С.157–161.
262. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
263. Мишина М.М. Феномен интеллектуальной деятельности личности (теоретико-методологические основания и особенности проявления в разновозрастной студенческой среде) : дис. ...докт. психол. наук : 19.00.01; Москва, 2014. 505 с.

264. Мілевська О.П. Вивчення фонетичних умінь у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 27. С.130–135.
265. Міщук І.М. Компоненти професійно-педагогічної комунікативності вчителя. *«Україна наукова» : матеріали п'ятої Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конференції. Педагогіка* (Київ, 23-25 грудня 2008 р.). Київ : Інститут наукового прогнозування, ТК Меганом, 2008. С. 28–30.
266. Молчанова Н.В. Влияние эмоций на коммуникативное взаимодействие : автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.05 – социальная психология. Кострома, 2005. 24 с.
267. Молчанюк О.В., Борзик О.Б. Психолого-педагогічний аналіз дефініції «міжособистісні відносини». *Теорія та методика навчання та виховання*. 2017. Вип. 42. С.125–134.
268. Моляко В.А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления. *Вопросы психологии*. 2000. №5. С.136–141.
269. Мороз В.М., Йолтухівський М.В. Фізіологія. Короткий курс : навч. посіб. 2-ге вид., допов. і перероб. Вінниця : Нова Книга, 2019. 392 с.
270. Муравьева О.И. Психология коммуникативной компетентности : учеб. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 160 с.
271. Надеждина Е.Ю. Формирование самоконтроля как средства активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов: неязыковой вуз, английский язык : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тамбов, 2008. 26 с.
272. Нажмитдинова Б.С. Особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2016. №2. С. 46–49.
273. Намазбаева Ж.И. Некоторые особенности личности учащихся вспомогательной школы. Алма-Ата, 1985. 289 с.

274. Наугольник Л.Б. Психология стрессу : підруч. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
275. Наумова О.Н. Від звука до букви. Розвиток фонематичних процесів. *Логопед.* 2014. №5. С.11–13.
276. Наумова М.М. Коммуникативная ситуация «откровенный разговор». *Вопросы теории и практики.* Филологические науки. 2015. №1 (43). Ч. 1. С.127–130.
277. Невзорова М.С. Коммуникативная ситуация устного профессионального общения в рамках англоязычного медицинского дискурса. *Научный диалог.* 2017. № 3. С.68–80.
278. Нестерова Н.Г. Реализация коммуникативных стратегий и тактик в радиодискурсе как отражение новых дискурсивных практик. Современная речевая коммуникация: новые дискурсивные практики : монография / отв. ред. О.С. Иссерс. Омск : Изд-во ОГУ, С.186–199.
279. Нещерет В.К. Саморегуляція як системно організований процес внутрішньої психічної активності студентів. *Молодий вчений.* 2017. № 4 (44). С.405–409.
280. Никандров В.В. Психология. Москва : ТК Велби; Изд-во Проспект, 2008. 912 с.
281. Ніколаєнко С., Ніколаєнко С. Проблема спілкування як діяльності. *Світогляд. Філософія. Релігія :Зб. наукових праць.* Суми : УАБС НБУ, 2012. Вип. 2. С.85–93.
282. Новоскольцева Л.О. Проблема формування громадянського суспільства в незалежній Україні : монографія. Луганськ, 2012. 244 с.
283. Носенко Е.Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003. 159 с.
284. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Киев : Лыбидь, 1990. 191 с.
285. Ойгензихт В.А. Воля и волеизъявление (очерки теории, философии и психологии права) / отв. ред. С.А. Раджабов. Душанбе : Дониш, 1983. 256 с.
286. Олександров Ю.М. Саморегулювання як чинник психологічного благополуччя студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2010. 19 с.

287. Олефір В.О. Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2016. 428 с.
288. Олешков М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса : монографія. Нижний Тагил : Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия, 2006. 335 с.
289. Олійник В.В. Особистість як самокерована система: психологічний аспект. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип.1.
URL:https://scholar.google.com.ua/scholar?cluster=13160064232195668182&hl=uk&as_sdt=0,5&sciodt=0,5 (дата звернення : 15.02.2020).
290. Омарова П.О. Генезис проблемы общения умственно отсталых детей в коррекционной педагогике и психологии. *Сибирский педагогический журнал*. 2008. № 9. С. 232–248.
291. Омельченко І.М. Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія : монографія. Полтава : Техсервіс, 2018. 498 с.
292. Омельченко І.М. Особливості формування соціальної перцепції у дітей старшого дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2010. 20 с.
293. Омельченко І.М. Технологія формування спілкування дітей із затримкою психічного розвитку : навч.-метод. посіб. Полтава: Техсервіс, 2017. 133 с.
294. Омеляненко В.В. Критерії успішності саморегуляції особистості в напружених ситуаціях професійного спілкування. *Актуальні проблеми психології*. Том 7. Вип. 34. С.130–137.
295. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної комунікації : навч. посіб. Чернівці : Книги-XXI, 2010. 528 с.
296. Осадько О.Ю. Критерії ефективності когнітивної регуляції міжособистісного спілкування. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2011. Вип. 29. С.118–127.
297. Остин Дж. Избранное / пер. с англ. Л.Б. Макеевой, В.П. Руднева. Москва : Идея-Пресс : Дом интеллектуальной книги, 1999. 332 с.

298. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский, И.М. Соловьев и др. ; под ред. Ж.И. Шиф. Москва : Просвещение, 1965. 342 с.
299. Особистісні детермінанти еколого-орієнтованої життєдіяльності : монографія / за ред. Ю.М. Швалба. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 330 с.
300. Осорина М.В., Щербакова О.В., Аванесян М.О. Проблемы метакогнитивной регуляции: нормативные требования и непродуктивные паттерны интеллектуальной деятельности. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика.* 2011. №2. С.32–43.
301. Охотникова В.В. Развитие коммуникативной компетентности студентов образовательного процесса в высших учебных заведениях : автореф. дис. ...канд. пед. н., Омск, 2000. 22 с.
302. Оценка потребностей детей и их семей в социальных службах и услугах : отчет / Центр исследований Сандж. Астана : б/и, 2008, 504 с. URL: <https://www.unicef.org/kazakhstanmedia2491fileПубликация%20.pdf> (дата звернення: 16.01.2020).
303. Павелків Р.В. Загальна психологія : підруч. Київ : Кондор, 2009. 576 с.
304. Павлюк Н.В. Педагогічна характеристика осіб з розумовою відсталістю. URL : <http://www.sworld.com.ua/index.php/rupedagogy-psychology-and-sociology-411corrective-and-social-pedagogy-41111058-411-0152> (дата звернення : 23.12.2019).
305. Падун М.А. Регуляций эмоций и ее нарушения. Психологические исследования. 2015. Т.8. №39. С.5. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num2015v8n391089-padun39.html> (дата звернення 24.03.2020)
306. Палій А.А. Когнітивно-стильові детермінанти індивідуальності. *Проблеми сучасної психології. Зб. наук. праць КіПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України.* 2011. Вип. 11. С. 584–596.

307. Панфилова А.П., Долматов А.В. Взаимодействие участников образовательного процесса : учеб. и практикум / под. ред. А.П. Панфиловой. Москва : Юрайт, 2018. 487 с.
308. Парыгин Б.Д. Анатомия общения : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В.А., 1999. 301 с.
309. Пасічник І.Д., Каламаж Р.В., Августюк М.М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект мета пізнання. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Психологія*. 2014. Вип. 28. С.3–16.
310. Пастушеня А.Н. Криминогенная сущность личности преступника (психологический аспект) : дис. ... д-ра юрид. наук : 19.00.06. Москва, 2000. 551 с.
311. Пашко Л.А., Ларіна Н.Б., Руденко О.М. Комуникативна компетентність керівника : навч.-метод. матеріали / упоряд. Г.І. Бондаренко. Київ : НАДУ, 2013. 76 с.
312. Пелюх Ю.С., Посвістак О.М. Основні напрямки і методи корекційної роботи з усунення мовленнєвих порушень у дітей, які потребують корекції розумового розвитку: Практичний аспект. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2011. Вип.2. С.193–199. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pko_2011_2_25 (дата звернення : 17.11.2019).
313. Періг І.М., Дроздюк В.Д. Емоційна саморегуляція у підлітковому віці. *«Актуальні задачі сучасних технологій» : матеріали VI Міжн. наук.-тех. конференції молодих учених та студентів* (Тернопіль, 16-17 лист. 2017 р.). Тернопіль. С.212–213.
314. Періг І.М., Дроздюк В.Д. Емоційна саморегуляція у підлітковому віці. *«Актуальні задачі сучасних технологій» : матеріали VI Міжнародної наук.-тех. конференції молодих учених та студентів* (Тернопіль, 16-17 лист. 2017 р.). Тернопіль, 2017. С. 212–213.
315. Петренко І.В. Особливості регулятивної сфери у школярів з різними навчальними досягненнями : навч. посіб. Київ : Міленіум, 2016. 160 с.

316. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? Москва : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 2008. 188 с.
317. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. Москва : Педагогика, 2007. 730 с.
318. Петрова В.Г. Умственно отсталые дети. Москва : Академия, 2013. 81 с.
319. Петров Л.В. Массовая коммуникация и культура. Введение в теорию и историю. Санкт-Петербург : СПбГАК, 1999. 211 с.
320. Петровская Л.А. Общение-компетентность-тренинг. Избранные труды. Москва : Смысл, 2007. 387 с.
321. Петько Л.В. Психолого-педагогічна сутність соціально-комунікативної активності особистості. *Педагогіка вищої та середньої школи* / гол. ред. В.К.Буряк. Кривий Ріг: КДПУ, 2006. Вип. 15. С.315–328.
322. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Москва, 1994. URL: http://elib.gnpbu.rutextpiazhe_izbrannye-psihologicheskie-trudy_1969fs,1 (дата звернення: 12.11.2015).
323. Пиаже Ж.В. Речь и мышление ребенка. Москва : Директ-Медиа, 2008. 848 с.
324. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. Москва : Просвещение, 1975. 276 с.
325. Пирс Ч.С. Что такое знак? *Вестник Томского государственного ун-та. Философия. Социология. Политология*. 2009. №3(7). С.88–95.
326. Плікус Я.О. Проблема регуляції психічних станів студентів в навчальному процесі. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2011. Вип. 38. С. 142–150.
327. Погоріла С.Г. Комунікативна активність студентів як сутність навчальної діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця : Вінниця, 2008. Вип. 19. С.444–448.
328. Подласый И.П. Педагогика. Москва : Просвещение, ВЛАДОС, 1996. 324 с.
329. Подоксёнова Е.А. Развитие связной письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью во внеклассной работе посредством сочинения и

- написання сказок. «Актуальные вопросы современной педагогики» : материалы VII Междунар. науч. конференции (Самара, август 2015 г.). Самара : АСГАРД, 2015. С.133–136. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/2028535> (дата звернення: 10.03.2020).
330. Полілуєва І.В. Основні підходи до аналізу закономірностей емоційно-вольової регуляції діяльності людини. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2016. Вип. 53. С. 186–194.
331. Політанський В.С. Принципи інформаційно-правових відносин. *Часопис Київського університету права*. 2013. №1. С.55–60.
332. Помиткіна Л.В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень : монографія. Київ : Кафедра, 2013. 381 с.
333. Попович Н. Аргументативні аспекти стратегій комунікативної взаємодії. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2012. Вип. 1. С. 303–311.
334. Поташова И.И., Кремнева С.Н. Психолого-педагогические условия профессиональной ориентации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в практике инклюзивного образования : метод. пособ. 2019. Москва : б/и. 32 с.
335. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. Москва : Рефл-бук; Київ : Ваклер, 2001. 656 с.
336. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. Москва : Рефл-бук, Київ : Ваклер, 1999. 349 с.
337. Прикладная конфликтология : хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. Минск : Харвест, 1999. 624 с.
338. Проворотова Н.В. Психологічна готовність до спілкування як чинник успішної професійної діяльності державних службовців. 2012. URL : http://vuzlib.com.ua/articles/book12587-Psikhologichna_gotovnist_do_1.html(дата звернення : 22.05.2020).
339. Прозорова Е.В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности. *Мир психологии*. 2003. №10. С.23–31.

340. Прокопенко О.А. Психологічні особливості розвитку емпатії підлітків з розумовою відсталістю. *Вісник післядипломної освіти*. 2011. Вип.3. С.435–440.
341. Проскурняк О.І. Роль активності у формуванні комунікативної діяльності особистості. *Наука і освіта*. 2011. №10. С. 54–57.
342. Прохоров А.О. Психология состояний. Москва : Когито-Центр, 2011. 624 с.
343. Практический интеллект / под. общ. ред. Р. Стенберга. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.
344. Прохоренко Л.І. Формування саморегуляції на уроках математики у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Чернівці : Букрек, 2015. 190 с.
345. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. Москва : ПЕР СЭ, 2005. 352 с.
346. Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний. Москва : Институт психологии РАН, 2009. 352 с.
347. Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Ментальная регуляция познавательных состояний в интеллектуальной деятельности подростков. *Сибирский психологический журнал*. 2018. №70. С.6–16.
348. Психологічні засади організаційного розвитку : монографія / за наук. ред. Л.М. Карамушки. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 206 с.
349. Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості : монографія / за ред. С.Д. Максименка, С.Б. Кузікової, В.Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2019. 540 с.
350. Психологія мовлення і психолінгвістика : навч. посіб. / Л.О. Калмикова, Г.В. Калмиков, І.М. Лапшина та ін. ; за заг. ред. Л.О. Калмикової. Київ : Фенікс, 2008. 245 с.
351. Психологія спілкування : навч. посіб. / Л.О. Савенкова, В.В. Сгадова, Л.Л. Борисенко та ін. ; за заг. ред. Л.О. Савенкової. Київ : КНЕУ, 2015. 309 с.
352. Резван О.О. Соціально-комунікативна активність як чинник перетворення професійно-особистісної позиції майбутнього фахівця. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2017. Вип.58. С.149–156.

353. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології. Київ : ІПППО АПН України, 2006. 530 с.
354. Рібцун Ю.В. Урахування класифікацій мовленнєвих порушень у диференційній діагностиці. *Український логопедичний вісник*. Вип. 3. 2012. С. 51–58.
355. Рібцун Ю.В. Формування фонетико-фонематичної компетентності мовлення у дітей дошкільного віку. *Логопед*. 2012. №10. С.2.
356. [Рогоза А.П. Мовленнєва системність в термінах комунікативної лінгвістики. «Сучасний вимір філологічних наук» : матеріали міжнародної науково-практичної конференції \(Львів, 30-31 травня 2014 р.\) URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/01_%20Rogoza_Movlenneva.pdf](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/01_%20Rogoza_Movlenneva.pdf) (дата звернення: 10.04.2020).
357. Родермель Т.А. Основные аспекты развития эмоциональной сферы у умственно отсталых детей, находящихся под опекой: психологический анализ. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017. №8(62). Ч.2. С.121–124. URL : <https://research-journal.org/psychology/osnovnye-aspekty-razvitiya-emocionalnoj-sfery-u-umstvenno-otstalyx-detej-nahodyashhixsya-pod-opekoj-psixologicheskij-analiz> (дата звернення : 26.04.2020).
358. Розвиток дитини. *Практичні завдання*. 2018. URL : <https://childdevelop.com.ua/articles/develop6511> (дата звернення : 16.02.2020).
359. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи / за ред. Н.В. Лук'янчук, Н.А. Климової. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 132 с.
360. Романенко О.В. Антиципація в структурі психічної діяльності дітей з церебральним паралічем : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08. Київ, 2013. 430 с.
361. Романенко О.В. Типологізація поняття антиципація в сучасній психологічній науці. *Юридична психологія*. 2015. №2. С.40–52.
362. Романенко Т.Л. Моделювання комунікативних ситуацій для формування вмінь іноземного ділового спілкування. «Українська наука в мережі Інтернет» : матеріали Всеукр. науково-практ. інтернет-конференції. URL : <http://intkonf.org/romanenko-tl-modelyuvannya-komunikativnih-situatsiy-dlya->

formuvannya-vmin-inozemnogo-dilovogo-spilkuvannya/ (дата звернення : 19.04.2020).

363. Ростікус Н.П. Система ситуаційних вправ як засіб формування діалогічного мовлення учнів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2019. 20 с.
364. Рубинштейн С.Л. Психология умственно отсталого школьника. Москва : Просвещение, 2006. 345 с.
365. Руденко Л.А. Міжособистісні стосунки як чинник соціального становлення особистості. *Наукові записки УКУ. Педагогіка. Психологія*: в 4-х ч., Ч.4. 2014. Вип. 1. С.198–207.
366. Руднев Ю. Концепция дискурса как элемента литературоведческого метаязыка. Философский проект. *Научные записки из желтого дома*. URL : <http:zhelty-dom.narod.ruliteraturetxtdiscours> (дата звернення : 16.02.2020).
367. Рудницька Г.В. Факт, подія, новина – взаємозв'язок понять у сучасному журналістикознавстві. *Інформаційне суспільство*. №15. 2012. С.13–17.
368. Рябоконт Н.В. Детерминация социального действия. Минск : Университетское, 1992. 148 с.
369. Савенкова Л.О. Система комунікативних умінь викладача. *Наукові праці: Науково-методичний журнал. Педагогічні науки*. Т.24. 2002. Миколаїв : ЧДУ імені Петра Могили. Вип 11: С.7–14. URL : <http:lib.chdu.edu.uapdfnaukpracipedagogika200224-11-1.pdf> (дата звернення : 27.04.2020).
370. Сазонова С.Л. Развитие эмоционально-волевой сферы личности (с учетом психофизиологических особенностей детей с ОВЗ). Социально-реабилитационное сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : метод. реком. Москва, 2012. 15 с. URL: https:ksu10.mskobr.rufilesovz_metrazr_sazonova.pdf.
371. Сальникова О.А. Что включает в себя коммуникативная компетенция? *Начальная школа плюс до и после*. 2012. №7. С.66–70.

372. Самопроекування особистості у дискурсивному просторі : монографія / Н.В. Чепелева, М.Л. Смульсон, О.В. Зазимко та ін. ; за ред. Н.В. Чепелевої. Київ : Педагогічна думка, 2016. 232 с.
373. Саржевський С.Н. Психологія та патологія емоцій, волі, уваги : навч.-метод. посіб. Запоріжжя, 2017. 72 с.
374. Сборник психологических тестов : в 2-х ч., Ч.І / сост. Е.Е. Миронова. Минск : Женский институт ЭНВИЛА, 2005. 155 с.
375. Селезнева Л.В. Дискурс и коммуникативное событие. *Lingua mobilis*. 2014. №4(50). С.49–53.
376. Селіванова О.О. Проблема комунікативного впливу в сучасному мовознавстві. *Мовознавчий вісник*. 2010. Вип. 11. С.195–199.
377. Селиванов В.И. Волевая регуляция активности личности. *Психологический журнал*. 1982. Т.3. № 4. С. 14–24.
378. Селиванов В.И. Избранные психологические произведения (воля, ее развитие и воспитание). Рязань : Рязанский пед. Институт, 1992. 576 с.
379. Семенюк О.А. Основи теорії мовної комунікації : навч. посібник. Київ : Академія, 2010. 240 с.
380. Семенюк І.С. Типологія комунікативних ситуацій. *Наукові записки Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологія*. 2008. Вип.10. С.190–194.
381. Сердюк Л.З. Особистісний модус самореалізації майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти : Зб. наук. пр. Ун-т. менедж. освіти НАПН України* / голов. ред. В.В. Олійник. Київ : АТОПОЛ, 2014. Вип.10(23). С.239–248.
382. Серьогін Ю.В. Роль психічної саморегуляції та її стильові особливості у процесах оволодіння студентами фахом у професіях типу Людина-людина. *Проблеми сучасної психології : Зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. 2009. Вип. 3. С. 362–387.
383. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. Москва : АСТ, 2015. 352 с.
384. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 208 с.

385. Силкина О.С. Коммуникативная компетентность личности: психолого-педагогический аспект. *Личность, семья и общество. Вопросы педагогики и психологии*. 2015. №58. С.24–28.
386. Симкин М.Ф. Особенности взаимоотношений умственно отсталых учащихся в коллективе. *Сибирский психол. журн.* 2007. №25. С.204–209.
387. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини : підруч. Київ : Знання, 2008. 359 с.
388. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.03. Москва, 1988. 44 с.
389. Сіліна Н.А. Педагогічна інтеграція розумової та естетичної діяльності як актуальна проблема сучасної корекційної психопедагогіки. *Зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка* : в 2-х ч., Ч. 2 / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. Вип. XXI. С.214–221.
390. Сімко Р.Т. Психологічна підготовка і готовність працівників патрульно-постової служби міліції до професійної діяльності. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 12. С.777–787.
391. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи. Київ : Радянська школа, 1989. 158 с.
392. Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию. Київ : Радянська школа, 1983. 119 с.
393. Серебренникова Ю.В., Малых И.И. Особенности эмоционального развития умственно отсталых детей младшего школьного возраста. *Психологическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения*. 2014. №1. С.115–120.
394. Словник української мови / за ред. В.В. Жайворонка. Київ: Просвіта, 2012. 1320 с.
395. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1990. №3. С.49–58.

396. Смит П., Бэрри К., Пулфорд А. Коммуникации стратегического маркетинга : учеб. пособие / под ред. Л. Ф. Никулина. Москва : Юнити-Дана, 2001. 415 с.
397. Соботович Є.Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2003. №2. С. 2–11.
398. Соботович Е.Ф. Механизмы речевой деятельности в норме и патологии. *Дети с проблемами в развитии*. 2004. №2. С. 4–6.
399. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). Москва : Классикс стиль, 2003. 160 с.
400. Соботович Е.Ф. Структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. Киев : ИЗМН, 1997. 44 с.
401. Собченко О.М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2010. №4. С.84–87.
402. Соковнин В.М. О природе человеческого общения: опыт философского анализа. Фрунзе : Мектеп, 1974. 146 с.
403. Соколов А.В. Введение в теорию социальной коммуникации. Санкт-Петербург : ЛОПИ, 1996. 228 с.
404. Соловей О.А. Теоретичні аспекти дослідження комунікативного потенціалу особистості. *Психологічні перспективи*. 2013. Вип. 21. С.212–220.
405. Соловйова Л.І. Дослідження індивідуальних характеристик проявів вольової поведінки старших дошкільників. *Актуальні проблеми психології : Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ : Срібна хвиля, 2012. Т.IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 8. С. 254–268.
406. Солодовникова О.С. Особенности эмоционально-волевой сферы у детей с нарушением интеллекта. *Вопросы студенческой науки*. 2019. Вып. №12(40). С.146–151.
407. Соломянюк Н.М., Молдаховська Ю.В. Теоретичні основи визначення поняття «інтегровані маркетингові комунікації». *«Наука, теорія і практика»* :

матеріали міжнародної науково-практ. інтернет-конференції. Політика і практика маркетинга на виробництві (Київ, 28-30 груд. 2011). URL : <http://www.конференция.com.ua/pages/view/187>

408. Сорокіна Л.Є. Комунікативна стратегія vs. маніпулятивна стратегія. *Актуальні питання іноземної філології*. 2015. № 2. С.187–191.
409. Сосюр Ф. Курс загальної лінгвістики / пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. Київ : Основи, 1998. 324 с.
410. Специальная психология : в 2 т., Том 1 / В.И. Лубовский и др. Москва : Юрайт, 2020. 428 с.
411. Специальная психология в 2 т., Том 2 : / В.И. Лубовский и др. Москва : Юрайт, 2019. 274 с.
412. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г., Жук Т.В. Діагностика відхилень в розумовому розвитку учнів. Київ : Освіта, 1991. 95 с.
413. Стадненко Н.М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы. Киев : Рад. школа, 1980. 143 с.
414. Стасюк М.М. Теоретичний аналіз впливу емоційного інтелекту на процес соціальної адаптації. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Психологія*. 2017. Вип.5. С.158–169.
415. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж : Полиграф, 2001. 252 с.
416. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж : Гарант, 2015. 52 с.
417. Стиліану Х.І. Комунікативні ситуації як засіб формування культури мовлення старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів. *Зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. №4. С.156–160.
418. Струганець Л.В. Культура мови : словник термінів. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2000. 88 с.
419. Сухотерин Л.Я., Юдинцев И.В. Информационная работа в государственном аппарате. Москва : Европа, 2007. 480 с.

420. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье школьника : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07. Нижний Новгород, 2000. 40 с.
421. Таранов П.С. Приемы влияния на людей. Москва : ГРАНД : Фаир пресс, 2006. 603 с.
422. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління* / за заг. ред. Л.І. Даниленко, Київ : 2007. 128 с.
423. Тарасенко А.В. Диалоговая модель принятия управленческих решений руководителем : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Москва, 2003. 162 с.
424. Татарникова Н.М. Допрос как дискурс: коммуникативное поведение следователя. *Проблемы социально-экономического развития Сибири. Психология, педагогика, филология*. 2011. № 1 (3). С.95–101.
425. Телейко А.Б., Чорней Р.К. Математико-статистичні методи в соціології та психології : навч. посіб. Київ : МАУП. 2007. 421 с.
426. Теплюк А.А. Проблема розвитку довільної поведінки дитини дошкільного віку. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. Вип 39. С.265–271.
427. Тесленко В.И., Латынцев С.В. Коммуникативная компетентность в контексте продуктивного взаимодействия : монография. Красноярск : Изд-во КГПУ. 2016. 252 с.
428. Тесленко В.И., Латынцев С.В. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание : монография. Красноярск : КГПУ, 2007. 255 с.
429. Тетерук С.П. Формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 21 с.
430. Типова освітня програма спеціальних закладів загальної середньої освіти II ступеня для дітей з особливими освітніми потребами : наказ МОН України від 12.06.2018 р. №627. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv61118 (дата звернення 05.04.2020)

431. Тищенко В.В. Зміст інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2005. Вип. 2. Ч.І. С.129–141.
432. Товстокопа Ю. Комуникативна поведінка особистості: особливості взаємозв'язків між компонентами. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. Вип.1. С.69–75.
433. Толстикова О.Н. Динамика учебной мотивации умственно отсталых учащихся от второго к четвертому классу. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2012. №1. Т.2. С.147–151.
434. Тополенко О.О. Модель впливу психологічних чинників на процес прийняття управлінських рішень самоконтролю. *Вісник Національного технічного університету України Київський політехнічний інститут. Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2008. №2(23). URL : https://novyn.kpi.ua/2008-310_Topolenko.pdf (дата звернення : 27.04.2020).
435. Трикоз С.В., Блеч Г.О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків : Ранок ; Кенгуру, 2018. 40 с.
436. Трофимова Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты. Ижевск : Удмуртский университет, 2012. 115 с.
437. Туржанська В.Д., Сахнова Н.М, Кушнерова І.П., Клик Б.О. Онтологія соціальних комунікацій. Соціальні комунікації в контексті історико-культурного розвитку і сучасних цивілізаційних процесів : колективна монографія / наук. ред. О.Є. Чебанова. Київ : КиМУ, 2021. С.69–128.
438. Туровская А.Е. Регуляторные механизмы психической активности. Таллин : Валгус, 1992. 226 с.
439. Угляр М.В., Штих І.І. Соціальний та емоційний інтелект соціальних працівників. *Наука майбутнього : Зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених*. 2019. Вип. 1(3). С.171–177.
440. Уланович О.И. Психолінгвістика : учеб. пособ. Минск : Изд-во Гревцова, 2010. 240 с.

441. Учащиеся вспомогательной школы (клинико-психологическое изучение) / под ред. М.С. Певзнер, К.С. Лебединской. Москва : Педагогика, 1979. 232 с.
442. Фалькович Т.А. Толстоухова Н.С., Высоцкая Н.В. Подростки XXI века. Психолого-педагогическая работа в кризисных ситуациях: 8–11 классы. Москва : ВАКО, 2007. 256 с.
443. Федорчук В.М. Емоційна компетентність психолога. *Проблеми сучасної психології : Зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. 2012. Вип. 17. С. 623–630.
444. Федосеева О.А. Особенности развития эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка. *Молодой ученый*. 2013. №3(50). С.446–447. URL: <https://moluch.ru/archive/50/6372> (дата звернення: 26.04.2020).
445. Федяева М.В., Волчкова Н.И. Исследование коммуникативных свойств личности в подростковом возрасте. *Психология, социология и педагогика*. 2012. №6. URL : <http://psychology.snauka.ru/2012/06/834> (дата звернення : 11.04.2020).
446. Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Діагностика комунікативної соціальної компетентності (КСК). *Соціально-психологічна діагностика розвитку особистості і малих груп*. Москва : 2002. С. 138–149.
447. Філіпчева Г.О., Сундукова О.О. Деструктивні складові емоційної сфери особистості розумово відсталих підлітків як передумова соціальної дезадаптації. *Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка і психологія*. 2009. Вип. 15. С.109–115.
448. Філоненко М.М. Психологія спілкування : підруч. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 224 с.
449. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. Москва : Русский язык, 2002. 465 с.
450. Фруктова Я.С. Сучасні підходи щодо окреслення соціально-комунікативної компетентності фахівців. *Вища освіта України*. 2012. №1(3). С. 76–79.
451. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта : учеб. пособ. Москва ; Санкт-Петербург : Питер, 2009. 304 с.

452. Химиця Н.О., Морушко О.О. Ділова комунікація : навч. посіб. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2016. 208 с.
453. Хлыстова Е.В. Особенности социально-перцептивных процессов у подростков с интеллектуальной недостаточностью : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Шадринск : Шадр. гос. пед. ин-т., 2002. 219 с.
454. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 383 с.
455. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск : Изд-во Томского ун-та; Москва : Барс, 1997. 392 с.
456. Хохліна О.П., Хохліна І.В. Саморегуляція як показник особистісного зростання учнів спеціальних освітніх закладів. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія* / за ред. О.М. Вержиховської, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2013. Вип. 4. С. 226–231.
457. Хохліна О.П. Проблема змісту особистості як базової категорії психології. *Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології.* Київ-Ніжин : Видавець Лисенко М.М. 2019. Вип.2. С.388–397.
458. Чеканська О.А., Данчук Ю.П. Особливості психічної регуляції рухової активності в підлітків. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* 2015. Вип. 2. Том 1. С.23–27.
459. Черезова І.О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки.* 2014. Вип. 1(1). С.103–107.
460. Черенева Е.А. Проблема воли и произвольности в детском возрасте. *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество.* 2011. Вып. 5. С. 39–43.
461. Черненко Н.М. Підготовка майбутніх менеджерів до діалогової комунікації в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2004. 174 с.

462. Чигринова И.А. Интеллектуальная и ценностная регуляция личностного выбора (на материале моральных дилемм) : дисс. ... канд. наук : 19.00.01. Москва, 2015. 216 с.
463. Чмига В.О., Руденко О.М. Комунікативний процес у місцевому самоврядуванні : навч.-метод. матеріали / уклад. В.В. Святненко. Київ : НАДУ, 2013. 84 с.
464. Чудакова В.П. Інформаційно-смісловий компонент дослідження вольового самоконтролю – показник сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності й конкурентоздатності особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 12. С. 45–53.
465. Шабалина В.А. Половые различия восприятия эмоций по лицевой экспрессии при алекситимии. *Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика*. 2017. Т.5. №3(17). URL: <http://medpsy.ruclimp> (дата звернення: 28.03.2020).
466. Шабат-Савка С.Т. Дискурс як релевантний спосіб втілення комунікативних інтенцій. «Українська мова у ХХІ столітті: традиції і новаторство» : матеріали ІІ Всеукраїнського лінгвістичного форуму молодих учених (Київ, 24–26 квіт. 2012 р.). Київ, С.451–458.
467. Шабат-Савка С.Т. Комунікативна інтенція як міжрівнева лінгвістична категорія. *Мовознавчий вісник*. 2015. Вип.20. С.114–120.
468. Шавиро Г. Психологічні чинники саморегуляції поведінки студентської молоді в процесі соціалізації. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2014. № 1(1). С.86–90.
469. Шамлян К.М. Проблема волі як проблема самосуб'єктних відносин. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2015. №3. С.431–439.
470. Шаповалова О.Е. Особенности интеллектуальной регуляции эмоциональных проявлений при умственной отсталости. *Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии*. 2005. №1. С.60–63.
471. Швалб Ю.М. Возвращение к забытой теме: проблема воли в психологии. *Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць. Том VII. Екологічна психологія*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Вип. 37. С.186–199.

472. Швалб Ю.М. Свідомість як ставлення людини до світу. *Психологія і суспільство*. 2004. №4. С.160–169.
473. Шевченко Н.Ф. Розвиток емоційно-вольової саморегуляції студентів в умовах вищого навчального закладу *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. №1(3). С.270–280.
474. Шевякова Н.Л. Проблема співвідношення емоційної та вольової регуляції: теоретичний аналіз. *Зб. наук. праць ДВНЗ Університет менеджменту освіти НАПН України*. 2010. №3. С.20–28.
475. Шибецька В.В., Кравець Н.П. Формування та корекція емоційної сфери розумово відсталих учнів молодшого шкільного віку. *Молодий вчений*. 2015. №5 (20). Част.4. С.15–18.
476. Шипова Л.В. Нарушения поведения умственно отсталых подростков : учеб. пособ. Саратов : б/и, 2016. 63 с.
477. Шкляр Н.В. Изучение особенностей эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса. *Вестник ДВГСГА. Гуманитарные науки*. 2011. №12(8). С.102–117.
478. Шмаргун В.М. Інтелектуальні якості людини. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*. 2014. №4 (41). С.344–349.
479. Шльонська О.О. Розгляд поняття адаптація з погляду системного підходу. *Актуальні проблеми психології. Т.ІІІ : Консультативна психологія і психотерапія* / за ред. С.Д. Максименка. Ніжин : Видавець Лисенко М.М., 2013. Вип.9. URL : <http://neurocorrection.com.ua/publikatsii/item75-rozglyad-ponyattya-adaptatsiya-z-poglyadu-sistemnogo-pidkhodu> (дата звернення: 19.11.2019 р.)
480. Шибецька В.В., Кравець Н.П. Особливості розвитку усного монологічного мовлення у розумово відсталих учнів 7-го класу на уроках літератури. *Молодий вчений*. 2017. №3(43). С.506–512.
481. Шишкова М.И. Практико-ориентированная методика развития коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников на уроках литературного чтения. *Коррекционная педагогика*. 2005. №3. С.24.

482. Шишкова М.И. Пути развития коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников. *Дефектология*. 1999. №6. С.21–24.
483. Шеремет М.К., Прокопенко А.В. Особливості розуміння мовленнєвого висловлювання у підлітків з афазією. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. Вип. 17. С.286–288. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2011_17_72
484. Шкляр Н.В. Изучение особенностей эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса. *Вестник ДВГСГА. Гуманитарные науки*. 2011. №12(8). С.102–117.
485. Шляпников В.Н. Динамика волевой регуляции в процессе профессиональной адаптации личности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2008. 25 с.
486. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития : монография. Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. 324 с.
487. Шульженко Д.І., Шульженко О.Є. Емоційна стабільність як чинник особистісної готовності майбутнього психолога до роботи з аутичними дітьми. *Корекційна та соціальна педагогіка і психологія*. 2015. Вип.5. С.122–131.
488. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958. 116 с.
489. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи. Москва : Интор, 1998. 112 с.
490. Юрков О.С., Фельцан М.І. Особливості волевої сфери підлітка. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Гуманітарні і суспільні науки*. 2015. №18(13). С.171–178.
491. Як надати конструктивний зворотний зв'язок своїм співробітникам. TOB Baker Tilly Ukraine. 2018. URL : <https://bakertilly.ua/news/45165> (дата звернення: 12.01.2020)

492. Янковский С.В. Моделі соціальних комунікацій. *Вісник Маріупольського державного університету. Філософія, культурологія, соціологія*. 2011. Вип.1. С.12–19.
493. Ярич О.Я. Довільність як головна характеристика формування вольової поведінки дитини дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2017. №3.2(43.2). С.84–88.
494. Ярош Н.С. Саногенне мислення як чинник стрес-долаючої поведінки особистості : дис.. ... канд.. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2018. 235 с.
495. Aldao A., Nolen-Hoeksema S. & Schweizer S. Emotion-regulation strategies across psychopathology : A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*. 2010. Vol.30(2). P.217–237.
496. Aldao A. & Nolen-Hoeksema S. Specificity of cognitive emotion regulation strategies: a transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*. 2010. Vol.48(10). P.974–983.
497. *Automatyzmy w regulacji psychicznej. Nowe perspektywy* / red. M. Jarymowicz, O.R. Krzysztof. Warszawa : WIP PAN, 2003. 150 s.
498. Balker N.E. & Holroyd C.B. Dissociated roles of the anterior cingulate cortex in reward and conflict processing as revealed by the feedback error-related negativity. *Psychol*. 2011. Vol.87. №1. P.25–34.
499. Barnlund D.C. *Communicative Styles of Japanese and Americans*. Belmont, Ca. : Wadsworth. 1989.
500. Bar-On R. & Parker J.D. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco : Jossey-Bass, 2000. P.363–388.
501. Bar-On R. *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto : Multi-Health Systems, 1997. 232 p.
502. Bhasin H. 10 Features of Communication you should know. *Marketing 91 : Management articles*. 2019. URL: <https://www.marketing91.com/features-of-communication>

503. Bradberry T., Greaves J. *Emotional Intelligence 2.0*. San Diego, California : Talent Smart, 2009. 255 p.
504. Burman J.T, Green C. D & Shanker S. On the Meanings of Self-Regulation: Digital Humanities in Service of Conceptual Clarity. *Child Development*. 2015. Vol.86(5). P.1507–1521.
505. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. New York : McGraw-Hill, 1997. 56 p.
506. Chomsky N.A. *Language and Mind*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 190 p.
507. Cole P.M., Michel M.K. & Teti L.D. The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective : Monographs of the society for research in child development. 1994. Vol.59(23). P.73–100. doi:10.1111/j.1540-5834.1994.tb01278.x. JSTOR 1166139
508. De Luca C.R. & Leventer R.J. Developmental trajectories of executive functions across the lifespan. *Executive functions and the frontal lobes: a lifespan perspective*. Washington, DC: Taylor & Francis. 2008. P.24–47.
509. Diamond A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*. 2013. P.135–168.
510. Dubin F. Situating literacy within traditions of communicative competence. *Applied linguistics*. 1989. Vol.10. Issue 2. P.171–181.
511. Efklides A. The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*. 2009. Vol.21. №1. P.76–82.
512. Ekman P. *Emotions in the Human Face*. Cambridge : Cambridge University Press, 1982.
513. Fabes R.A., Eisenberg N. & Jones S. Regulation, emotionality and pre-schoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*. 1999. Vol.70(2)/ P. 432–442.
514. Fixer G. Different types of communication behaviour. URL: <https://gradesfixer.com/free-essay-examples/different-types-of-communication-behaviour/>, 2018.

515. Frith Ch.D. The psychology of volition. *Experimental Brain Research. PubMed*. 2013. P.289–299.
516. Fujimoto M. & Daibo I. Attempt to integrate various factors related to communication skills into the hierarchical structure. *Personality Research*. 2007. Vol.15. №3. P.347–361.
517. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York : Basic Books, 1983. 345 p.
518. Guilford J.P. The Nature of Human Intelligence. New York : McGraw-Hill, 1967. 538 p. URL : <https://trove.nla.gov.au/work/32625196?q&versionId=39730082> (дата звернення : 10.04.2020).
519. Guilford J.P. & Hoepfner R. The Analysis of Intelligence. New York : McGraw-Hill, 1971.
520. Gudykunst W.B., Ting-Toomey S. & Chua E. Culture and Interpersonal Communication. Newbury Park, CA : Sage. 1988, 120p.
521. Guseva S., Dombrovskis V. & Capulis S. Personality type and peculiarities of teacher's professional motivation in the context of sustainable education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol.112. P.133–140 URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата звернення : 5.03.2020).
522. Hall M. On the reflexe functions of the medulla oblongata and medulla spinalis. London, 1833. URL: <https://babel.hathitrust.org/cgipt?id=uc1.31822038206363&view=1up&seq=4>(дата звернення : 10.05.2020).
523. Hendricks M., Guilford J. & Hoepfner R. Measuring creative social intelligence. *Reports from the Psychological Laboratory, University of Southern California*. 1969. №42.
524. Hockenbury S.E., Nolan S.A. & Hockenbury D.H. Discovering Psychology. New York, NY : Worth Publishers, 2018. 800 p.
525. Husserl E. & Schutz A. The Phenomenology of the Social World. *Illinois*. 1997. Vol.XV. P.58.

526. Hymes D.H. On communicative competence. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth : Penguin. 1972. P.269–293.
527. Hymes D.H. The emergence of sociolinguistics: A reply to Samarin. *Dialogue*. 2000. P.312–315.
528. Josse E. Les techniques de communication dans la relation d'aide psychologique. Notions de base. Nancy : Pôle universitaire européen de Lorraine. 2019. 19 p. URL : <http://www.resilience-psy.comspip.php?article377>(датазвернення : 19.05.2020).
529. Karoly P. Mechanisms of self-regulation: a view systems. *Annual Review of Psychology*. 1993. Vol.44. P.23–51.
530. Kehr H.M. Implicit Explicit Motive Discrepancies and Volitional Depletion Among Managers. Motives and volition. *Personality and social psychology bulletin*. 2003. P.315–327.
531. Koole S.L. The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*. 2009. Vol.23(1). P.4–41.
532. Koutsombogera M. & Vogel C. Observing Collaboration in Small-Group Interaction. *Multimodal Technologies Interact*. 2019. Vol.№3(3). P.45. URL : <https://www.mdpi.com/2414-4088/3/3/45> (doi.org/10.3390/mti3030045)
533. Kowalczyk D. Emotion regulation: definition, theory & strategies. Introduction to psychology: homework help resource. URL : <https://study.com/academy/lesson/emotion-regulation-definition-theory-strategies.html> (дата звернення: 29.03.2020)
534. Lakoff R. The logic of politeness or minding your p's and q's. *Papers from the 9th Regional meeting of the Chicago Linguistic society*. Chicago : Chicago Linguistic Society, 1973. P. 292–305.
535. Lazarus R.S., Kanner A.D. & S. Folkman. Emotions: A Cognitive Phenomenological Analysis. *Theory, Research and Experience* / ed. by R. Plutchik and H. Kellerman. New York : Academic Press, 1980. P. 189–218.
536. Lazarus R., Parirokh D.&Hamideh J. Stress Treatment and Management, 2019.
537. Leary M.R., Landel J.L. & Patton K.M. The motivated expression of embarrassment following a self-presentational predicament. *Journal of Personality*. 1996. Vol.64. P.619–636.

538. Levelt W.J. Models of word production. *Trends in Cognitive Sciences*. 1999. №3(6). P.223–232.
539. Leventhal H., Leventhal E.A. & Contrada R.J. Self-regulation, health, and behavior: A perceptual-cognitive approach. *Psychology & Health*. 1998. №13(4). P.717–733.
540. Łoskot M. O zaburzeniach komunikacji językowej. *Polonistyka*. 2017. №4. URL : <https://www.czasopismopolonistyka.plartykulo-zaburzeniach-komunikacji-jezykowej>(дата звернення: 21.03.2020)
541. Łoskot M. Przedszkolak z deficytami kompetencji oraz zaburzeniami sprawności językowych. *Przedszkolak*. 2018. №40. URL : <https://www.wychowaniewprzedszkolu.com.plartykulprzedszkolak-z-deficytami-kompetencji-oraz-zaburzeniami-sprawnosci-jezykowych>(дата звернення: 14.03.2020).
542. Lövheim H. A new three-dimensional model for emotions and monoamine neurotransmitters. Medical hypothesis. 2012. Vol.78. №2. P.341–348.
543. Marrus N. & Hall L. Intellectual Disability and Language Disorder. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*. 2017. №26(3). P.539–554.
544. Matthews G., Emo A.K., Funke G. et al. Emotional intelligence, personality, and task-induced stress. *Journal of Experimental Psychology Applied*. 2006. №12. P.96–107.
545. Matthews G., Emo A., Roberts R.D., & Zeidner M. What is this thing called emotional intelligence? *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* Mahwah, NJ : Erlbaum, 2006. P. 3–6.
546. Matthews G., Zeidner M. & Roberts R.D. The Science of Emotional Intelligence: Current Consensus and Controversies. *European Psychologist*. 2008. №13(1). P.64–78.
547. Moretto G., Walsh E. & Haggard P. Experience of agency and sense of responsibility. *Consciousness and Cognition*. 2011. №20(4). P.1847–1854 doi:10.1016/j.concog.2011.08.014
548. Morossanova V.I. Extraversion and neuroticism: The typical profiles of Self-regulation. *Europ. Psychologist*. 2003. Vol.4. P.279–288.

549. Navaneedhan C. & Kamalanabhan T. What Is Meant by Cognitive Structures? How Does It Influence Teaching – Learning of Psychology? *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*. 2017. №7(2). P. 89–98.
550. Nebylitsyn V.D. Fundamental properties of the human nervous system. New York : Plenum, 1972.
551. Niven K., Totterdell P. & Holman D. A classification of controlled interpersonal affect regulation strategies. *Emotion*. 2009. Vol.9 (4). P.498–509.
552. Parkinson B. Anger on and off the road. *British Journal of Psychology*. 2001. Vol.2. P.507–526.
553. Parkinson B., Fischer A.H., & Manstead A.S. Emotion in social relations: Cultural, group, and interpersonal processes. Philadelphia, PA: Psychology Press, 2005.
554. Parkinson B. How emotions affect other people. Emotion researcher : ISRE's sourcebook for research on emotion and affect. URL : <https://emotionresearcher.com/how-emotions-affect-other-people> (дата звернення: 4.06.2020).
555. Parkinson B. & Simons G. Worry spreads: Interpersonal transfer of problem-related anxiety. *Cognition and Emotion*. 2012. Vol.26. P.462–479.
556. Parrott W.G. Emotions in Social Psychology. Key Readings in Social Psychology. Philadelphia : Psychology Press, 2001. 378 p.
557. Parrott W.G. The Positive Side of Negative Emotions. New York : Guilford Press, 2014. 304 p.
558. Penzeva E. Imperfect role in speech tactics of will expression effect. Current issues of linguistics and didactics. «The interdisciplinary approach in humanities and social sciences» : materials of the international scientific-practical conference (SHS, Web of conferences. 2018). Vol.50. URL : <https://pdfs.semanticscholar.org/40e7e81ca9490f814a7fc32ea922c11229e4e3ad.pdf> (дата звернення: 14.03.2020).
559. Pica T. Communicative competence and literacy. *Literacy Research and Instruction*. 1988. Vol.27. Issue 3. P.1–15.

560. Plutchik R. The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots *American Scientist*. 2001. Vol.89. P.344–350.
561. Potter J. & Wetherell M. *Discourse and Social Psychology*. London : Sage, 1987. https://www.researchgate.net/publication/265273243_Discourse_Analysis_and_Constructionist_Approaches_Theoretical_Background(дата звернення: 14.03.2020).
562. *Psycholinguistics: a survey of theory and research problems* / ed. by Ch. E. Osgood, Th. A. Sebeok. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1965. 307 p.
563. Pulkkinen. L. Self-control and continuity from childhood to late adolescence. *Lifespan development and behavior*. New York: Academic Press, 1982. Vol.4. P.63–105.
564. Rastier F. A Little Glossary of Semantics. *Texts & Cultures* : electronic journal. Ferdinand de Saussure Institute, 2001.
565. Rieber R.W. & Carton A.S. The Problem of Mental Retardation. *The fundamentals of defectology : abnormal psychology and learning disabilities*. New York : Plenum Press, 1993. P. 220–240.
566. Riegler A. The role of anticipation in cognition. *In AIP Conference Proceedings*. 2001. Vol.573. №1. P.534–541.
567. Rice M.L. Language growth and genetics of specific language impairment. *International journal of speech-language pathology*. 2013. №15(3). P.223–233.
568. Ryan R.M. & Deci E.L. Research on intrinsic and extrinsic motivation is alive, well, and reshaping 21st-century management approaches : Brief reply to Locke and Schattke. *Motivation Science*. 2019. №5(4). P. 291–294. doi: 10.1037/mot0000128
569. Saarni C. *The development of emotional competence*. New York ; London : The Guilford Press, 1999. 381 p.
570. Salovey P. & Mayer J.D. Some final thoughts about personality and intelligence. *Personality and intelligence*. Cambridge : Cambridge University Press, 1994. P.303–318.
571. Schraw G., Crippen K.J. & Hartley K.. Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*. 2006. Volume 36 (1–2), P. 111–139.

572. Schunk D.H., Ertmer P.A. Boekaerts M., Pintrich P.R. & Zeidner M. Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA, US : Academic Press, 2000. 783 p.
573. Shami M. & Verhelst W. An evaluation of the robustness of existing supervised machine learning approaches to the classification of emotions in speech. *Speech Communication*. 2007. Vol.49. Issue 3. P.201–212.
574. Slamecka N.J. & Graf P. The Generation Effect: Delineation of a Phenomenon. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*. 1978. №4. P.592–604.
575. Stuss D.T. & Benson D.F. *The Frontal Lobes*. New York : Raven Press, 1986. 303 p.
576. Soler-Adillon J. A profile of the interactive communication professional foundations, current trends and perspectives. *El profesional de la información*. 2016. URL: Elprofesionalde lainformacion.com (дата звернення: 1.07.2020).
577. Strobel A. Mechanisms of volitional control. SFB 9402 – Volition and cognitive control. Dresden University of Technology. 2019. URL: <https://tu-dresden.de/bereich/suebergreifendessfb940/research-a-mechanismen> (дата звернення : 03.04.2020).
578. Thamm R.A. The Classification of Emotions. *Handbook of the Sociology of Emotions*. New York: Springer, 2006 P.11–37.
579. Toews M.W. Normal distribution curve that illustrates standard deviations. 2007. URL : <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1903871> (дата звернення : 19.02.2020).
580. Trease Sh.V. Types of communication behavior. *Relationships & family*. URL : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Standard_deviation_diagram.svg (дата звернення : 15.05.2020).
581. Van Kleef G.A. How emotions regulate social life: The emotions as social information (EASI) model. *Current Directions in Psychological Science*. 2009. №18. P.184–188.
582. Zabrocky K.M. Metacognition and learning. *Encyclopedia of Educational Psychology*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 2008. P. 673–676.

583. Zeidner M., Matthews G., Roberts R. & McCann C. Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*. 2003. Vol.46. P. 69–96.
584. Zeman J., Cassano M., Perry-Parrish C. & Stegall, S. Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 2006. №27(2). P.155–168.
585. Zeman J. & Garber J. Display rules for anger, sadness, and pain: it depends on who is watching. *Child Development*. 1996. №67(3). P.957–973.
586. Zeman. J., Cassano M., Perry-Parrish C. & Stegall S. Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 2006. Vol.27(2). P.155–168.
587. Zimmermann B.J. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*. 2008. Vol.45(1). P.166–183.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для експертного оцінювання рівня комунікабельності

Здатність до конструктивної комунікації та вміння налагоджувати контакти є необхідними якостями сучасної соціально активної людини. У психології вони описуються як комунікативні риси і виступають основою комунікабельності. У психологічній інтерпретації комунікабельність – це одна з найважливіших особистісних рис, яка визначає здатність до комунікації та ефективного встановлення соціальних зв'язків. У межах комунікативної взаємодії вона сприяє успішному прийому, ефективному розумінню та передаванню інформації.

Для з'ясування рівня комунікабельності підлітків нами створено анкету, яка пропонується у якості експертного оцінювання. Вона містить 10 запитань і займає 5-7 хвилин експериментального часу. Анкета пропонується експертам, у якості яких виступають психологи, педагоги, батьки або інші експертні категорії, головною вимогою щодо яких є хороше знання дитини. Їм потрібно прочитати запропоновані твердження та вказати, якою мірою вони стосуються дитини.

Інструкція. Оцініть за десятибальною шкалою рівень комунікабельності дітей. Допомогою Вам стане шкала комунікативних здібностей, у якій описано різні критерії оцінки комунікації. За наявність кожного критерію, визначеного в анкеті, поставте 1 бал, його відсутність оцініть у 0 балів, частковий прояв функції допустимо оцінювати в 0,5 бали.

Текст анкети

1. Дитина чітко висловлює свої думки словами.
2. Вона має свої стійкі особисті погляди та ідеї, які відтворює у мовленні.
3. У спілкуванні проявляє ввічливість, вміє коректно висловити свою незгоду з кимсь, застосовуючи етичні форми комунікації.
4. Здатна словами відображати свої почуття у мовленні і під час розмови спроможна виявляти настрій інших.
5. Часто виступає ініціатором спілкування.
6. Вона хороший оповідач.
7. Вміє впливати на співрозмовника і схилити його до своєї точки зору.
8. Під час комунікативної взаємодії здатна цікаво розповісти історію, пригоду, що свідчить про сформованість її монологічного мовлення.
9. Вміння слухати є одним із позитивних аспектів її комунікації.
10. Дитина рідко конфліктує.

Опрацювання результатів. За кожну відповідність особливостей комунікативної поведінки твердженню, запропонованому в анкеті, нараховується 1 бал, частковий прояв комунікативної функції оцінюється в 0,5 бали, відсутність – у 0 балів.

Усіх підлітків оцінюють 3 (три) експерти, за результатами суджень яких визначають середнє арифметичне. Це середнє значення є оцінкою рівня комунікабельності.

Інтерпретація результатів. За даними анкетування з'ясовують рівень комунікабельності:

- 1) високий рівень комунікабельності – 9-10 балів;
- 2) вищий за середній рівень комунікабельності – 9-10 балів;
- 3) середній рівень комунікабельності – 9-10 балів;
- 4) нижчий за середній рівень комунікабельності – 9-10 балів;
- 5) низький рівень комунікабельності – 9-10 балів.

Додаток Б

**Тест перцептивного аналізу комунікативних ситуацій
(на основі картинок комунікативного змісту)**

Мета: тест спрямований надослідження здатності сприймати та аналізувати комунікативну ситуацію.

Сприймання, або соціальна перцепція передбачає вміння бачити та описувати зовнішні ознаки, мотиви, потреби, інтереси, особистісні якості та соціально-рольові характеристики інших людей.

Комунікативний аналіз спрямований на виділення відомих і невідомих складових комунікативної ситуації та встановлення зв'язків між ними. Відомі компоненти – це наявні характеристики, умови, чинники і фактори, що описують комунікативну ситуацію. Невідомі – пошукові запити, подані у запитаннях.

Для дослідження пропонується 5 картинок, до яких підготовлено 6 запитань різної спрямованості та ступеню складності.

Картинка №1. Комунікативна взаємодія дітей у дворі (зміст: ситуативно-ігрове спілкування дітей у дворі свого будинку).

Інструкція: На картинці граються діти. Враховуючи зображене на картинці, дай відповідь на запитання:

Запитання 1-2: перцепція зовнішніх ознак

7. Який настрій у дітей: радісний чи похмурий? (радісний, оскільки на обличчі в усіх посмішки).

8. Розкажи, хто з цих дітей щойно прийшов зі школи? (відповідь: хлопчики, біля яких шкільні ранці).

Запитання 3-4: перцепція особистісних рис та намірів

9. На твою думку, хто з двох дівчаток, які розмовляють між собою, є більш відкритим у спілкуванні і чому? (дівчинка, яка демонструє відкриті жести та міміку: звернені до співрозмовника долоні, щирі посмішки, нахил обличчя у бік мовця та ін.).

10. Хто з дітей є сором'язливим і виявляє внутрішнє бажання відмежуватися від інших? (дівчинка, котра стоїть, схрестивши ноги, ховаючи руки за спину, спрямовуючи свій погляд у підлогу; вона підсвідомо намагається закрити обличчя комірцем).

Запитання 5-6: перцептивний аналіз

11. На кого чекає покарання вдома? (на хлопчика, який розбив вікно).

12. Хлопчик із синім рюкзаком не живе у цьому дворі. Як ти думаєш, чи далеко йому до свого дому? (так, тому що він купив квиток для проїзду на автобусі).

Картинка №2. Учні спілкуються біля школи (зміст: ситуативне спілкування учнів біля школи)

Інструкція: На картинці зображено школярів, котрі навчаються у цій школі. Розглянь їх уважно і дай відповідь на запитання:

Запитання 1-2: перцепція зовнішніх ознак

7. Покажи на картинці, у кого зі школярів видався поганий день? (у тих, котрі мають похмурий вигляд обличчя).

8. Скільки з них відвідує художній гурток? (четверо: двоє дівчаток із пензлями і художніми папками в руках і двоє дівчаток з мольбертами).

Запитання 3-4: перцепція особистісних рис, намірів та досягнень

9. Хто з дітей неорганізований і незібраний? (дівчинка, в якій різні шкарпетки, розірвана сукня і нерівно заплетені косички);

10. Хто з хлопчиків виграв у футбольному матчі? (ті, котрі знаходяться з лівого боку – вони радіють, хлопчики з правого боку сумні).

Запитання 5-6: перцептивний аналіз

11. Вчитель художнього мистецтва попросив дітей зобразити той календарний місяць, який зараз надворі. Який місяць року малюватимуть діти? (вересень, оскільки пожовкле де-не-де листя свідчить про прихід осені, а птахи, які відлітають у вирій, вказують, що осінь лише починається, отже, надворі перший місяць осені).

12. Скільки учнів обідатиме вдома, а не в школі? (Зараз 2-га година дня, що вказано на шкільному годиннику; відповідно – усі учні, котрі йдуть зі школи).

Картинка №3 Комунікація у родинному колі (зміст: спілкування дітей у колі своєї родини)

Запитання 1-2: перцепція зовнішніх ознак

7. Чи дружні у цій родині діти? (так, тому що вони всі разом граються й отримують задоволення від цього).

8. Чи є у цій родині домашні тварини і які? (так, тому що біля столу стоїть миска для годування цуценят).

Запитання 3-4: перцепція особистісних рис та намірів

9. Кожний із дітей відвідує одну секцію (гурток). Які три гуртки та секції відвідують діти? (гри на гітарі, боксу, малювання: про це свідчать предмети, які знаходяться у кімнаті).

10. Назви три риси характеру дітей, котрих ти бачиш на картинці (комунікабельні, веселі, дружні або ін.).

Запитання 5-6: перцептивний аналіз

11. Скільки, на разі, у домі всіх членів родини? (5, оскільки на столі 5 приборів)

12. Мама порається на кухні і готує обід, а всі інші члени родини на роботі. Як ти думаєш, хто зараз працює? (Батько і дідусь: на родинному портреті їх зображення є, а вдома їх немає, і приборів на столі для них не розраховано, отже, саме вони працюють).

Картинка №4. Спілкування друзів (зміст: спілкування трьох друзів)**Запитання 1-2: перцепція зовнішніх ознак**

7. Чи подобається дівчаткам читати? (так, адже вони знаходяться у бібліотеці).

8. Що може розповісти одяг дітей про їхні уподобання та характер? (спортивний стиль говорить про сміливість, романтичний вказує на мрійливість, етнічний засвідчує любов до своєї країни).

Запитання 3-4: перцепція особистісних рис та намірів

9. На твою думку, хто з цих дітей лідер? (зазвичай, лідер знаходиться у центрі товариства, він часто використовує вказівні директивні жести, які свідчать про прагнення керувати іншими).

10. Хто з них боязливий і тривожний? (дівчинка, яка стиснула руки на рівні обличчя, начебто ховаючи рот, і закусила губи).

Запитання 5-6: перцептивний аналіз

11. Скільки років дівчинці, яка сидить посередині, якщо відомо, що всі діти навчаються у паралельних класах? (дівчинка, яка сидить з правого боку, читає підручники для 8 класу; отже, вона і всі інші навчаються у 8 класі; якщо припустити, що діти йдуть до школи, коли виповниться 6 повних років, то $6+8=14$ років);

12. На якій мові ведеться викладання у тій школі, де навчаються діти? (на французькій – за вікном видно Ейфелеву вежу, отже діти живуть і навчаються у Франції).

Картинка №5. Конфліктна комунікація: школяр і розбишаки (зміст: хлопчика ображають старші хулігани, а інші діти стоять збоку і глузують)

Запитання 1-2: перцепція зовнішніх ознак

7. Опиши зовнішність підлітка, котрого ображають.

8. На твою думку хлопчик, котрого ображають, молодший чи старший за хуліганів? (молодший: він менший зростом; підручники, які випали у нього з портфеля для 6-го класу, а один з хуліганів у руках тримає підручник для 8-го класу).

Запитання 3-4: перцепція особистісних рис та намірів

9. Назви три якості особистості хлопчика та обґрунтуй (беззахисний, безпорадний, слабкий).

10. Назви три якості характеру бешкетників, котрі його ображають. Поясни свою відповідь (розгнівані, агресивні, злі).

Запитання 5-6: перцептивний аналіз

11. Як ти думаєш, підліток ішов до школи чи зі школи? (зі школи: на годиннику третя година дня, а в цей час діти йдуть зі школи).

12. Чи є у хлопчика справжні друзі? (ні – оточуючі тільки глузують і ніхто не прийшов йому на допомогу).

До кожного малюнка пропонується по 6 запитань різного рівня складності. Відповіді на запитання передбачають вміння робити логічні умовисновки, що стосуються сприймання інших людей та аналізу ситуацій комунікативної взаємодії.

Оцінювання результатів виконання завдань здійснюється на основі нарахування балів за такі відповіді:

1 бал – правильна й аргументована відповідь;

0,5 балів – інтуїтивна відповідь, яка не має обґрунтованої аргументації;

0 балів – неправильна відповідь.

Розподіл оцінок за тестом розраховується таким способом:

9-10 балів – високий рівень здатності до перцептивного аналізу комунікативних ситуацій;

7-8 балів – вищий за середній рівень здатності до перцептивного аналізу комунікативних ситуацій;

4-6 балів – середній рівень здатності до перцептивного аналізу комунікативних ситуацій;

2-3 бали – нижчий за середній рівень здатності до перцептивного аналізу комунікативних ситуацій;

0-1 бал – низький рівень здатності до перцептивного аналізу комунікативних ситуацій.

Тест вивчення соціального інтелекту Дж. Гілфорда

Мета: вивчення здатності розуміти наміри, почуття та комунікативну поведінку людини за її вербальними і невербальними ознаками.

Методика розрахована на віковий діапазон, починаючи з 9 років.

Вона передбачає виконання чотирьох субтестів, три з яких складені на основі невербального стимульного матеріалу й один – із використанням вербального. Субтести діагностують чотири здібності у структурі соціального інтелекту: розуміння типів поведінки, реагування на логіку, зміни та наслідки поведінки. Два субтести мають у своїй структурі фактори другорядної ваги, що стосуються здатності розуміти поведінку.

Водночас, відповідно до мети нашого дослідження було виокремлено 4 (чотири) основні комунікативні здібності:

- а) пізнання до передбачень наслідків поведінки (субтест №1);
- б) пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії (субтест №2);
- в) пізнання вербальної експресії та її змін (субтест №3);
- г) пізнання логіки комунікативної поведінки (субтест №4).

Короткий опис субтестів

Субтест № 1. «Історії з завершенням»

Мета: вимірювання здатності передбачати наслідки поведінки.

У субтесті використовуються сцени з персонажем коміксів Барні і його близькими (дружиною, сином, друзями). Кожна історія ґрунтується на першій картинці, що зображує дії персонажів у певній ситуації. Досліджуваний повинний знайти серед трьох інших картинок ту, яка показує, що має відбутися після ситуації, зображеної на першій картинці, з огляду на почуття і наміри дійових осіб.

Таблиця В.1

Взірець виконання завдання №1

Зміст завдання	Варіанти відповідей
	
<p>На малюнку зліва Барні, що зачепився за край даху, переляканий і просить допомоги у свого маленького сина. Хлопчик схвилюваний тим, що бачить</p>	<p>На наступних трьох малюнках зображено такі лінії завершення сюжету: Малюнок 1. Дружина і син Барні приставляють до драбини для допомоги. Малюнок 2. Тримаючись за край даху руками, Барні</p>

батька в такому скрутному становищі.	залазить на дах самостійно. Малюнок 3. Дружина і син насміхаються над Барні.
	Правильна відповідь: Найбільш доцільним є вибір малюнка №1, на якому дружина і син Барні приставляють до даху драбину. Що стосується малюнка №2, то мало ймовірно, що, висячи в повітрі у безпорадному стані, Барні зможе залізти на дах самостійно. Малюнок №3 також не підходить, оскільки в ситуації небезпеки дружина і син не дозволили би собі насміятися над ним.

Інструкція. Користуючись взірцем для виконання завдань (таблиця В.1), доберіть до першої картинки (рисунок В.1) такий варіант відповіді, який демонструє найбільш правдоподібне завершення історії. На виконання субтесту відводиться 6 хвилин. Довго не роздумуйте над завданням, якщо не можете виконати, переходьте до наступного. Вкінці зможете повернутись до тих завдань, які не вдалось виконати відразу.

Стимульний матеріал:

























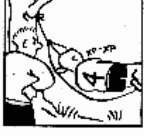































	1					8			
	2					9			
	3					10			
	4					11			
	5					12			
	6					13			
	7					14			

Рисунок В.1. Історії з завершенням

Субтест № 2. «Групи експресії»

Мета: пізнання невербальних сигналів та емоційної експресії, дослідження розуміння типів поведінки.

Стимульний матеріал субтесту складають картинки, які зображують невербальну емоційну експресію: міміку, пози, жести (рисунок В.2). Три малюнки, розташовані зліва, завжди виражають однакові стани людини. Досліджуваний повинний серед чотирьох картинок, розташованих праворуч, знайти ту, яка відображує такі самі емоційні стани, що й картинки ліворуч. Візирець виконання завдання №2 запропонований у таблиці В.2.


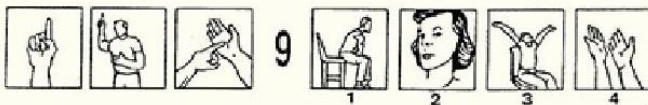


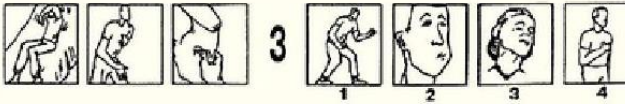
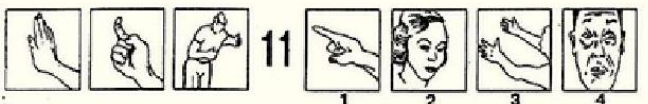

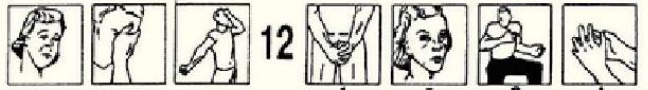
Таблиця В.2

Візірць виконання завдання №2

Зміст завдання	Варіанти відповідей
	
<p>Відповідь: На цих малюнках невербально відображений стан нервування</p>	<p>Правильною відповіддю буде малюнок №2, який виражає такий самий стан (нервування), що й малюнки зліва. Інші зображення відображають стани радості та благополуччя.</p>

Інструкція. Три картинки, розташовані зліва, ілюструють схожі емоційні стани людини. Одна з чотирьох картинок, розташованих справа, описує такий самий стан. Необхідно знайти її. На виконання завдання відводиться 7 хвилин. За хвилину до закінчення роботи Ви будете попереджені.

Стимульний матеріал:

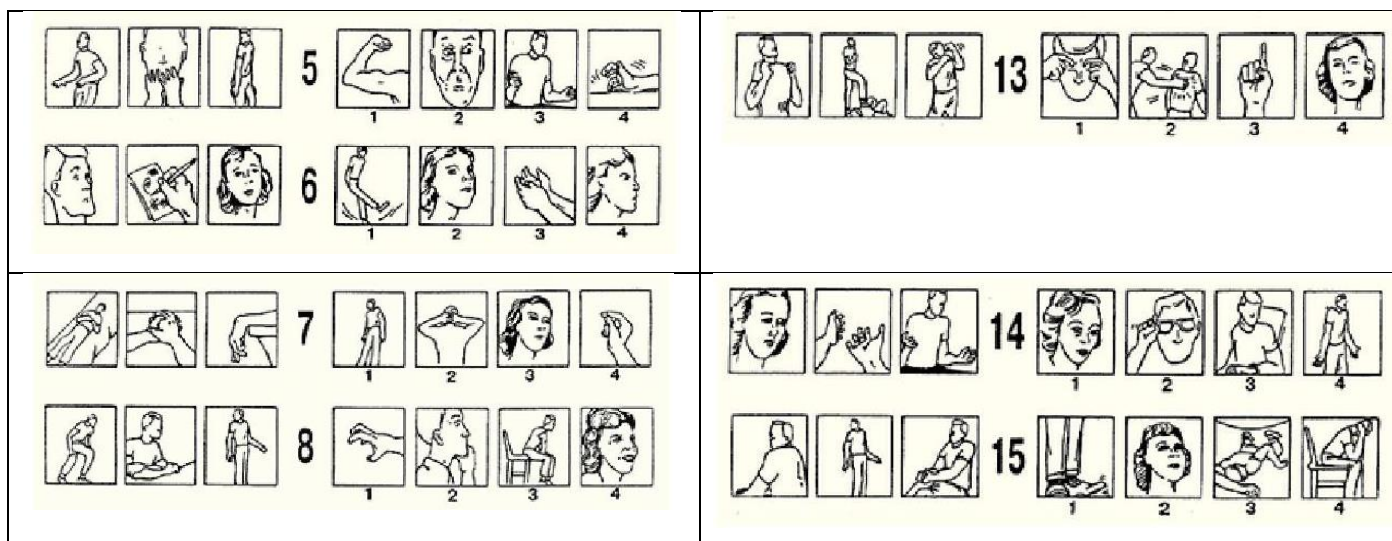


Рисунок В.2. Групи експресії

Субтест №3. «Вербальна експресія»

Мета: пізнання вербальної експресії та її змін, вимірювання здатності реагувати на зміни вербальних реакцій залежно від контексту, який викликала ситуація.

Досліджуваному пропонується стимульний матеріал, який складається з фрази і варіантів її використання. Серед цих варіантів необхідно знайти той, в якому ця фраза набуватиме іншого значення і буде виголошена з іншим наміром. Розглянемо приклад (див. рисунок В.3).

Таблиця В.3

Взірець виконання завдання №3

Зміст завдання	Варіанти відповідей
Людина з порушенням слуху – товаришеві: «Повтори, будь ласка»	1. Ображена людина – знайомому 2. Телефоністка – абоненту 3. Школяр – вчителю
Повідомлення людини з порушенням слуху є ввічливим проханням.	Правильна відповідь: Ця сама фраза у ситуаціях №2, 3 матиме ідентичне значення. І тільки в ситуації №1 в устах ображеної людини вона набуватиме зовсім іншого змісту. Тому слід обрати відповідь №1.

Інструкція. У кожному завданні цього субтесту зліва написана фраза, яку одна людина говорить іншій, а праворуч перераховані три комунікативні ситуації. Водночас, тільки в одній з них фраза, запропонована зліва, набуває іншого сенсу. Слід відшукати цю ситуацію. Час виконання завдання – 5 хвилин.

Стимульний матеріал:

1. Людина – своєму товаришу: «Ви чудовий».
 1. Задоволений службовець – своєму начальнику.
 2. Вдячний учень – своєму викладачеві.
 3. Незадоволена людина – своєму знайомому.
2. Продавець – покупцеві: «Ви отримаєте, що треба».
 1. Усміхнений викладач – студенту.
 2. Лікар – пацієнту.
 3. Розлючений міліціонер – п'яниці, що канючить.
3. Суддя – переможцю: «Вітаю».



1. Батько – переможцю.
2. Друг – переможцю.
3. Переможений – переможцю.
4. *Гордий батько – другу: «Подивися на неї».*
 1. Ревнива дівчина – другу.
 2. Радісний хлопчик – другу.
 3. Захоплена дівчина – другу.
5. *Людина – своєму другові: «Що ти робиш».*
 1. Розсерджена мати – дитині.
 2. Заінтригований перехожий – дитині, що грається.
 3. Вчитель – зразковому учневі.
6. *Лікар – хворій дитині: «Прийми-но це».*
 1. Мати – сину.
 2. Боєць – супротивнику.
 3. Завантажена дружина – чоловікові.
7. *Офіціантка – клієнтові: «Чим я можу Вам допомогти?».*
 1. Психіатр – пацієнтові.
 2. Перехожий – потерпілому в аварії.
 3. Гід – туристу.
8. *Викладач – студентові: «Ти можеш зробити це краще».*
 1. Дружина – чоловіку.
 2. Мати – дитині.
 3. Тренер – спортсменові.
9. *Батько – сину: «Ти мені подобаєшся».*
 1. Брат – сестрі.
 2. Молодий чоловік – подрузі.
 3. Племянник – тітці.
10. *Начальник – працівникові: «Це добре».*
 1. Прихильник – артистові.
 2. Викладач – студентові.
 3. Розгнівана дитина – побитому нею суперникові.
11. *Мати – дитині, яка біжить: «Тихше!».*
 1. Розлючений батько – синові, який кричить.
 2. Пасажир – водію.
 3. Перехожий – необережній дитині.
12. *Страховий агент – клієнтові: «Розпишіть ось тут, будь ласка».*
 1. Адміністратор готелю – клієнтові.
 2. Колекціонер автографів – «зірці».
 3. Касир – вкладнику.

Субтест № 4. «Історії з доповненням»

Мета: вимірювання здатності розуміти логіку розвитку комунікативних ситуацій.

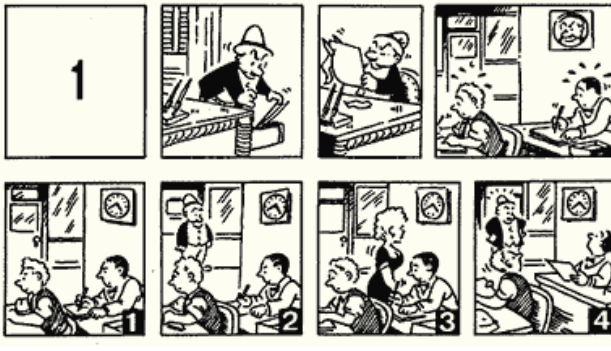
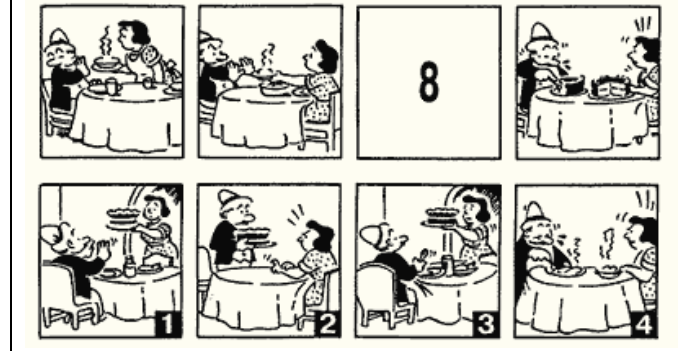
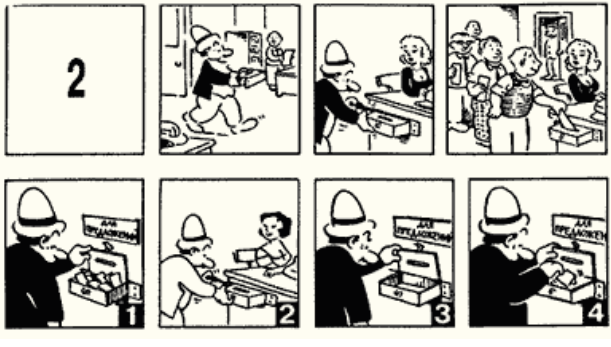
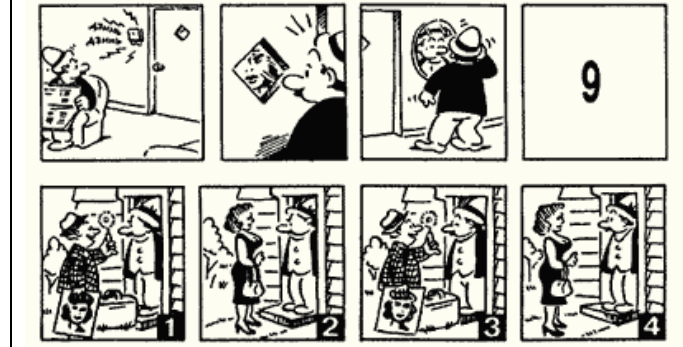
У цьому субтесті з'являються персонажі коміксу «Фердинанд», між якими трапляються сімейні, ділові, дружні контакти (див. рисунок В.3). Кожна історія складається з чотирьох картинок, з яких одна завжди пропущена. Досліджуваний має зрозуміти логіку розвитку сюжету і серед нижніх чотирьох картинок знайти пропущену. Взірець виконання завдання №4 запропонований у таблиці В.4.

Взірець виконання завдання №4

Зміст завдання	Варіанти відповідей
	
<p>У цій історії немає третьої картинки.</p>	<p>Логічним доповненням історії є малюнок №4. Фердинанд, який мріяв про обід, не отримує його всупереч своїм очікуванням і виходить із дому роздратований. Його дружина розсерджена і вчас, що читає синові книгу. Все це пов'язано з тим, що Фердинанд залишив на кухні бруд, що і розлютило його дружину.</p> <p>Малюнки №1, 2, 3 не відповідають історії за змістом.</p>

Інструкція. У кожному завданні необхідно знайти картинку, яка доповнює історію про Фердинанда за змістом. На виконання субтесту відводиться 10 хвилин. Працюйте швидко і не витрачайте багато часу на одне завдання.

Стимульний матеріал:

<p>1</p> 	<p>8</p> 
<p>2</p> 	<p>9</p> 

3							10
			4		11		
	5				12		
			6			13	
		7					14

Рисунок В.3. Історії з доповненням

Опрацювання результатів. Правильні відповіді відображено у ключі до оцінки результатів виконання тесту Дж. Гілфорда (див. таблицю В.5). До кожного завдання у таблиці вказано номер правильної відповіді.

Таблиця В.5

Ключ до оцінки результатів виконання тест Дж. Гілфорда

№	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4
1	2	1	3	4
2	2	4	3	3
3	2	3	3	3
4	3	3	1	2
5	1	2	1	1
6	3	1	2	1
7	3	2	2	4
8	3	2	1	1
9	3	1	2	1
10	3	4	3	2
11	3	1	1	1
12	1	1	2	2
13	1	2		2
14	2	4		1
15		4		

Окрім цього, описано алгоритм зарахування загальних оцінок за кожним субтестом. Для стандартизації опрацювання результатів отримані бали переведено у стандартні оцінки – стени (див. таблицю В.6).

Таблиця В.6

Нормативні дані для визначення стандартних значень ІРК

№ з/п	Рівень когнітивно-змістового компоненту ІРК	Субтести				Переведення у стени
		1	2	3	4	
1	низький	0 – 2	0 – 2	0 – 2	0 – 1	0 – 1
2	нижчий за середній	3 – 5	3 – 5	3 – 5	2 – 4	2 – 3
3	середній	6 – 9	6 – 9	6 – 9	5 – 8	4 – 6
4	вищий за середній	10 – 12	10 – 12	10 – 11	9 – 11	7 – 8
5	високий	13 – 14	13 – 15	12	12 – 14	9 – 10

де ІРК – інтелектуальне регулювання комунікації.

Загальний зміст стандартних значень (стенів) визначено таким чином:

0-1 бал – низька здатність до розуміння поведінки інших людей (низький CI);

2-3 бали – здатність до розуміння поведінки нижча за середню (середньослабкий CI);

4-6 балів – середня здатність до розуміння поведінки (середній CI);

7-8 балів – здатність до розуміння поведінки вища за середню (середньосильний соціальний інтелект);

9-10 балів – висока здатність до розуміння поведінки (високий CI).

Тест комунікативних умінь

(у редакції М. Стіла, Дж. Холловея)

Мета: визначення сформованості комунікативних умінь як операційного компоненту інтелектуального регулювання комунікації.

Все, що людина говорить чи робить, надсилає про неї повідомлення і дозволяє її співрозмовникам скласти свою думку про неї і манеру її спілкування. Щоб дізнатись наскільки вона хороший комунікатор та оцінити міру її комунікабельності, дослідниками М. Стілом та Дж. Холловесем запропоновано інтерактивний опитувальник.

Текст опитувальника

1. Я вважаю за краще не перебивати інших людей, коли вони говорять
 - а) так;
 - б) можливо так, можливо ні;
 - в) ні.
2. Коли я розмовляю, люди зазвичай розуміють, що я маю на увазі
 - а) так;
 - б) можливо так, можливо ні;
 - в) ні.
3. Я, як правило, не вступаю в зоровий контакт з людиною, з якою розмовляю
 - а) так;
 - б) можливо так, можливо ні;
 - в) ні.
4. Зазвичай я чітко уявляю, чого хочу досягти і як висловити це іншим
 - а) так;
 - б) можливо так, можливо ні;
 - в) ні.
5. У розмові я звертаю увагу на невербальні сигнали (мову тіла, поставу, голос і тон інших)
 - а) так;
 - б) можливо так, можливо ні;
 - в) ні.
6. Коли хтось розмовляє зі мною, я часто думаю про щось інше
 - а) так;
 - б) можливо так, можливо ні;
 - в) ні.
7. Я виявляю, що люди часто сприйнятливі до моїх ідей та пропозицій
 - а) так;
 - б) можливо так, можливо ні;
 - в) ні.
8. Я задаю питання, щоб спонукати інших внести свої думки та ідеї в розмову
 - а) так;
 - б) можливо так, можливо ні;
 - в) ні.
10. Мені важко визнати, що не всі сприймають речі так, як я
 - а) так;

- б) можливо так, можливо ні;
в) ні.
11. Час від часу я перевіряю своїх слухачів, чи правильно вони мене зрозуміли
а) так;
б) можливо так, можливо ні;
в) ні.
12. Мене не турбує те, що інші можуть вже знати чи очікувати, і не бачу потреби адаптувати те, що я маю сказати
а) так;
б) можливо так, можливо ні;
в) ні.
13. Інші вважають мене критичним і осудливим
а) так;
б) можливо так, можливо ні;
в) ні.
14. Якщо я зобов'язуюся щось робити, я завжди виконую свою обіцянку
а) так;
б) можливо так, можливо ні;
в) ні.
15. Мені незручно мовчати і швидко заповнювати прогалини в розмові
а) так;
б) можливо так, можливо ні;
в) ні.
16. Я знаю, як запропонувати справедливий і конструктивний відгук, коли інші висловлюють свої думки та ідеї
а) так;
б) можливо так, можливо ні;
в) ні.
17. Я, зазвичай, цікавлюсь іншими людьми та тим, що вони мають сказати
а) так;
б) можливо так, можливо ні;
в) ні.
18. Мені важко досягти консенсусу, коли він необхідний
а) так;
б) можливо так, можливо ні;
в) ні.
19. Мені часто доводиться пояснювати речі кілька разів, щоб отримати те, про що я просив
а) так;
б) можливо так, можливо ні;
в) ні.
20. Те, що я кажу, важливіше, ніж те, як я це кажу
а) так;
б) можливо так, можливо ні;
в) ні.

Опрацювання результатів. За результатами тестування можна визначити сформованість окремих комунікативних операцій:

Вміння слухати: 1, 6, 8, 15, 17;

Майстерність розуміти інших: 2, 4, 5, 10, 11;

Уміння впливати на співрозмовника: 3, 7, 8, 19, 20;

Уміння підтримати співрозмовника: 7, 8, 14, 16, 17;

Уміння реагувати на провокаційну поведінку: 4, 12, 13, 18, 19.

За кожну відповідь «так» нараховується 2 бали, «можливо так, можливо ні» – 1 бал; «ні» – 0 балів.

Вміння слухати дає змогу налагодити контакт зі співрозмовниками та почути про їхні найбільш важливі потреби. Під час слухання підлітки сприймають необхідну інформацію, фіксуючи смислові акценти. Найбільш важливим у слуханні залишається увага до співрозмовників.

Майстерність розуміти інших полягає в усвідомленому аналізуванні думок та поглядів інших людей. Вміння стати на позицію співрозмовників уможливорює більш раціональне пояснення їхніх особистих мотивів поведінки.

Здатність впливати на співрозмовників означає володіння майстерністю схилити їх до своєї точки зору. Важливим є вміння мотивувати опонентів до перегляду власних поглядів та здатність правильно аргументувати переваги своєї позиції.

Уміння підтримати співрозмовників означає прагнення допомогти їм під час кризових ситуацій, які виснажують емоційну сферу та знижують процеси саморегуляції.

Уміння реагувати на провокаційну поведінку є здатністю вирішувати проблеми, породжені неефективною поведінкою опонентів. Вміння раціонально діяти у напружених ситуаціях демонструє високі характеристики комунікативної грамотності та компетентності у ситуаціях спілкування.

Загальний показник операційної складової комунікативних дій дає змогу побачити, наскільки ефективно функціонують комунікативні навички та формується індивідуальний комунікативний стиль в учасників комунікативної взаємодії. Відповідно, було визначено такі загальні рівні:

Високий рівень операційної складової комунікативних дій (32-40 балів) – дітине лише здатні ефективно спілкуватись, але роблять це раціонально та продумано. Вони здатні впливати на співрозмовника, ефективно реагувати на провокаційну поведінку, разом з тим проявляють бажання його слухати, розуміти та підтримувати.

Вищий за середній рівень операційної складової комунікативних дій (24-32 балів) – комунікативні навички у дітей є достатніми, але вміння слухати співрозмовників, розуміти їх, підтримувати переважає над здатністю впливати на інших та спрямовувати у раціональне русло провокаційну поведінку.

Середній рівень операційної складової комунікативних дій (16-24 балів) – вказує на часткову сформованість комунікативних навичок; особливо слід звернути увагу на вдосконалення здатності правильно поводити себе у критичних та напружених ситуаціях.

Нижчий за середній рівень операційної складової комунікативних дій (8-16 балів) – такий показник говорить про те, що комунікативні навички потребують певного вдосконалення, і діти можуть досягти успіхів у комунікативній взаємодії за умови спеціально організованої роботи.

Низький рівень операційної складової комунікативних дій (0-8 балів) – засвідчує, що ефективне спілкування – не найбільша сила таких підлітків, їм потрібно цілеспрямовано і послідовно розвивати свої навички, а також переглянути деякі мотиваційні тенденції про важливість ефективної комунікації.

Таблиця Г.1

Нормативні дані для визначення стандартних значень операційної складової комунікативних дій

№ з/п	Рівень операційного компоненту ІРК	Сирі бали	Переведення у стени
1	низький	32-40	0 – 1
2	нижчий за середній	24-32	2 – 3
3	середній	16-24	4 – 6
4	вищий за середній	8-16	7 – 8
5	високий	0-8	9 – 10

Фрагмент тесту оперативної оцінки самопочуття, активності і настрою (САН) для експертного оцінювання

(автори В.А. Доскін, Н.О. Лаврентьєва, В.Б. Шарай, М.П. Мірошніков; адаптований для роботи з підлітками з особливими освітніми потребами)

Соціально-емоційна активність виступає необхідним чинником комунікативної взаємодії.

Вона полягає у вербальній експресії, комунікабельності, використанні прийомів активного слухання та вмінні впливати на співрозмовників, спрямованості на міжособистісну інтеракцію. Соціально активні підлітки характеризуються як захоплені, емоційні, чуттєві, ініціативні у встановленні нових стосунків, задіяні у колективних справах, із достатньо розвинутими мовленнєвими навичками. Пропонований для дослідження фрагмент опитувальника складається із 10 пар протилежних характеристик, за якими дитину просять оцінити свій стан. Кожна пара являє собою дві модальних характеристики, серед яких необхідно обрати ту, яка більше підходить.

Інструкція: Опишіть свій емоційний стан за допомогою 10 протилежних ознак. У кожній парі оберіть характеристику та обведіть у бланку відповідей оцінку 0 або 1.

Текст опитувальника

1. Пасивний – 0 або 1 – Активний у спілкуванні
2. Безініціативний – 0 або 1 – Ініціативний у встановленні нових контактів
3. Повільне – 0 або 1 – Впевнене мовлення
4. Бездіяльний – 0 або 1 – Діяльний у розв'язанні колективних справ
5. Інертний – 0 або 1 – Захоплений спілкуванням
6. Байдужий – 0 або 1 – Зацікавлений спільними справами
7. Стриманий – 0 або 1 – Емоційний у ситуаціях комунікативної взаємодії
8. Має бажання відпочивати наодинці – 0 або 1 – Має бажання спілкуватись і встановлювати нові контакти
9. Міркувати над проблемою важко – 0 або 1 – Знаходити правильні рішення для проблемних ситуацій легко
10. Розсіяний – 0 або 1 – Уважний до інших

Опрацювання результатів. Негативний полюс пари емоцій оцінюється у 0 (нуль) балів, позитивний полюс – в 1 (один) бал. Втім, слід зважати на те, що полюси шкал постійно змінюються, але позитивні стани завжди отримують високі бали, а негативні – низькі. Якщо здійснюється зворотний підрахунок балів, то замість 0 або 1, виставляються протилежні оцінки: відповідно 1 або 0 балів. Для оцінювання результатів знаходять загальну суму балів. Мінімальна кількість балів за кожним із трьох параметрів становитиме 0, максимальна – 10.

Інтерпретація даних. Рівні визначають за таким розподілом оцінок:

- високий рівень соціально-емоційної активності (9–10 балів);
- вищий за середній рівень соціально-емоційної активності (7–8 балів);
- середній рівень соціально-емоційної активності (4–6 балів);
- нижчий за середній рівень соціально-емоційної активності (2–3 бали);
- низький рівень соціально-емоційної активності (0–1 бал).

Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні (за В.В. Бойко)

Тест розрахований на виявлення негативних емоційних тенденцій та бар'єрів, які виникають під час комунікативної взаємодії. Водночас, протилежний полюс кожної такої тенденції дає змогу засвідчити позитивні емоційні якості співрозмовників.

Інструкція. Читайте наведені нижче судження та відповідайте на них «так» або «ні».

Текст опитувальника

1. Зазвичай, після закінчення уроків на моєму обличчі помітна втома.
 2. Буває, що під час першого знайомства емоції заважають мені справити гарний вплив на співрозмовників – я розгублююся або поведжуся неприродно.
 3. У спілкуванні мені часто не вистачає емоційності.
 4. Мабуть, я здаюся доволішнім надмірно строгим.
 5. Я проти того щоб бути ввічливим, якщо цього не хочеться.
 6. Я вмю приховати від інших спалахи емоцій.
 7. Часто у спілкуванні з однолітками я продовжую думати про щось своє.
 8. Буває, що я надаю другові емоційну підтримку, а він цього не помічає.
 9. Часто на моєму обличчі помітна заклопотаність.
 10. У спілкуванні я намагаюся приховати свої справжні почуття.
 11. Усі мої неприємні переживання можна побачити на моєму обличчі.
 12. Якщо я захоплююся розмовою, то моя міміка стає надмірно виразною.
 13. Під час спілкування я емоційно скутий.
 14. Я часто нервую.
 15. Я відчуваю дискомфорт, коли під час вітання доводиться обмінюватися потисками рук.
 16. Іноді дорослі підказують мені: не напружуй обличчя, не криви губи.
 17. Розмовляючи, я надмірно жестикулюю.
 18. У новій ситуації мені важко бути розкутим.
 19. Моє обличчя часто виражає стурбованість, хоча на душі у мене спокійно.
 20. Мені важко дивитися в очі при спілкуванні з малознайомою людиною.
 21. Якщо я хочу, то завжди можу приховати ворожість до поганої людини.
 22. Мені часто буває радісно без усякої причини.
 23. Мені дуже просто зобразити на прохання інших різні вирази обличчя: сум, радість, переляк, розпач тощо.
 24. Мені говорили, що мій погляд важко витримати.
 25. Мені щось заважає виявляти симпатію до людини, навіть якщо вона мені подобається.
- Опрацювання даних.** За допомогою ключа оцінюють у 2 бали кожний збіг відповіді із пропонованими запитаннями.
- Бажання (небажання) зближуватися з людьми на емоційній основі (відповіді «ні» на запитання 5, 10, 15, 20, 25).
 - Домінування позитивних (негативних) емоцій (відповіді «ні» на запитання 4, 9, 14, 19, 24).
 - Вміння (невміння) управляти емоціями, дозувати їх (відповіді «так» на запитання 6, 21 та «ні» на запитання 1, 11, 16).
 - Конструктивний (неадекватний) прояв емоцій (відповіді «так» на запитання 2 та «ні» на запитання 7, 12, 17, 22).

– Гнучкість (невизначеність) емоцій (відповіді «так» на запитання 23 та «ні» на запитання 3, 8, 13, 18).

Підраховують суму балів за кожним із показників (вона коливається від 0 до 10). Чим більше балів, тим більш очевидними є емоційні проблеми у повсякденному спілкуванні.

Якщо було отримано 0-2 бали, то це свідчить про відсутність емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні. Втім, у деяких випадках оцінка «0» може бути причиною нещирості у відповідях і недостатнього знання себе.

Якщо підлітки отримали 3-4 бали, це означає, що емоції їм не заважають спілкуватися з іншими;

5-6 балів – у школярів є деякі емоційні проблеми у повсякденному спілкуванні;

7-8 балів – свідчення того, що повсякденні емоції ускладнюють взаємодію з людьми;

9-10 балів – емоції шкодять встановленню контактів і в поведінці спостерігаються дезорганізуючі реакції чи стани.

Інтерпретація результатів. Аналізують рівень сформованості кожного компонента емоційного регулювання комунікації

Невміння керувати емоціями, дозувати їх – такі підлітки здатні приховувати свої емоції, ворожу та агресивну поведінку, втому, всі їхні переживання, як правило, зображено на їхньому обличчі. Вони не в змозі керувати своєю мімікою, і саме вона їх видає у складних ситуаціях.

Неадекватний прояв емоцій – школярів виявляють емоції, що не відповідають ситуації: їм іноді буває весело без усякої причини, або, навпаки, коли всі веселяться, вони знаходять найменший шанс зіпсувати усім настрій. У розмові з незнайомими людьми вони губляться, бентежаться, замикаються у собі або, навпаки, багато говорять, поводять себе неприродно. Часто у спілкуванні з іншими вони продовжують думати про щось своє і не звертають найменшої уваги на тих, з ким щойно розмовляли.

Негнучкість та невизначеність емоцій – у спілкуванні таких осіб часто бракує емоційності, виразності; їм дуже складно зобразити емоцію (сум, радість, переляк, розпач та ін.) на прохання оточуючих; у новій ситуації їм важко бути розкутим, природним.

Домінування негативних емоцій – учні постійно мають засмучений вигляд, перебувають у стані нервового напруження, виражають сум або стурбованість. Для довоколишніх вони здаються надмірно строгими, а насправді за допомогою строгих емоцій маскують невпевненість та психологічні захисти.

Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі – підлітки відчувають дискомфорт, коли доводиться здійснювати тактильні рухи: обмінюватися потисками рук у діловій обстановці, поплескувати один одного по плечу. Їм щось заважає виявляти теплоту, симпатію іншій людині, навіть якщо мають до неї почуття. У діловому спілкуванні вони намагаються приховати свої симпатії до партнерів. Їм важко дивитися у вічі під час спілкування з людьми.

Методика експрес-діагностики рівня агресивності у спілкуванні Г. Айзенка

(адаптована для роботи з підлітками з особливими освітніми потребами)

Методика уможлиблює здійснити експрес-дослідження рівня агресивності. З цією метою використовують шкалу «агресивність» із загальної методики Г. Айзенка, яка, крім того, містить шкали «тривожність», «фрустрація», «ригідність».

Інструкція. Вам пропонують оцінити різні форми поведінки. Визначте, чи відповідають вони Вам. Проаналізуйте кожен ознаку за критеріями: а) підходить (відповідь «так»); б) не підходить (відповідь «ні»).

Текст опитувальника

1. У суперечці я завжди залишаю за собою останнє слово.
2. Розмовляючи з кимсь, нерідко його перериваю.
3. Мене можна легко роздратувати необережним словом.
4. Полюбляю робити дошкульні зауваження іншим.
5. Хочу бути авторитетом для моїх товаришів.
6. Не задовольняюсь малим, завжди хочу досягти більшого.
7. Погано стримую своє мовлення, коли гніваюсь.
8. Надаю перевагу бути лідером, а не підпорядкованим.
9. Спілкуючись, я використовую різкі жести.
10. Я мстивий.

Опрацювання результатів. Підраховують суму балів за всіма відповідями. За кожен відповідь «так» нараховується 1 бал, за відповідь «ні» – 0 балів.

Про наявність агресивності у спілкуванні свідчить тенденція провокувати конфліктні ситуації, прагнення завдати шкоди опонентові чи соціальним взаєминам у групі, скоїти неприємність іншій людині. Ознаками підвищеної агресивності у спілкуванні є вербальна активність негативного спрямування, використання образ, прізвиськ, мовленнєвого булінгу, намагання принизити співрозмовників.

Інтерпретація даних. На підставі кінцевого результату визначають рівень агресивності у спілкуванні:

- високий рівень агресивності – 9-10 балів;
- вищий за середній рівень агресивності – 7-8 балів;
- середній рівень агресивності – 4-6 балів;
- нижчий за середній рівень агресивності – 2-3 бали;
- низький рівень агресивності – 0-1 бал.

Методика особистісної тривожності А.М. Прихожан

Особистісна тривожність проявляється стійким занепокоєнням, яке характерно для більшості комунікативних ситуацій. Симптоми тривоги проявляються постійно і загострюються у ситуаціях міжособистісної взаємодії, таких як знайомство, нове товариство, виступ перед аудиторією, критичні зауваження у присутності інших, приниження, відторгнення. Соціально тривожні підлітки панічно бояться критики, дорікань та суспільної оцінки, що примушує їх уникати цих обставин.

Хід дослідження. Досліджуваним пред'являють бланк і просять оцінити кожну запропоновану ситуацію за 2-бальною шкалою: 1 бал, 0 балів.

Інструкція. На бланку перераховано ситуації, з якими ти часто зустрічаєшся у житті. Деякі можуть бути тобі приємні, інші – викликати хвилювання, тривогу, страх. Уважно прочитай речення. Якщо ситуація видається тобі неприємною, обведи слово «так», якщо вона у тебе не викликає тривоги – обведи слово «ні».

Текст опитувальника

1. Піти у дім до незнайомих людей ... «так»... «ні»
2. Тебе критикують, чимось докоряють ... «так»... «ні»
3. За тобою спостерігають, коли ти щось робиш ... «так»... «ні»
4. На тебе не звертають увагу ... «так»... «ні»
5. Чуєш сміх за спиною ... «так»... «ні»
6. На тебе сердяться, не зрозуміло чому ... «так»... «ні»
7. Тобі потрібно виступити перед великою аудиторією ... «так»... «ні»
8. З тобою незгідні, тобі суперечать ... «так»... «ні»
9. На тебе дивляться як на малого ... «так»... «ні»
10. Всі замовчали, коли ти підійшов ... «так»... «ні»

Опрацювання результатів. Підраховують суму балів за показником особистісної тривожності, пов'язаної із ситуаціями спілкування. Визначають рівень тривожності за кількістю стверджувальних відповідей. Кожне твердження «так» оцінюється в 1 бал, кожне «ні» – у 0 балів.

Інтерпретація даних. За результатами опрацювання даних тесту встановлюють рівень тривожності у спілкуванні:

- високий рівень тривожності у спілкуванні – 9-10 балів;
- вищий за середній рівень тривожності у спілкуванні – 7-8 балів;
- середній рівень тривожності у спілкуванні – 4-6 балів;
- нижчий за середній рівень тривожності у спілкуванні – 2-3 бали;
- низький рівень тривожності у спілкуванні – 0-1 бал.

Дослідження рівня емпатійних тенденцій І.М. Юсупова

(адаптована для роботи з підлітками з особливими освітніми потребами)

Емпатійні тенденції є основою емоційного спілкування. Емпатія впливає на здобуття індивідуальних знань, які отримуються шляхом аналізу емоцій опонента, та налагодження позитивних стосунків, які формуються через емоційний обмін. Емпатія – це здатність розуміти ситуацію, в якій проявляються почуття інших людей. Її основою є вміння поставити себе на місце співрозмовників, що сприяє усвідомленню їхніх проблем.

Постійне тренування емпатії як соціально-емоційної якості покращує навички спілкування, оскільки підлітки навчаються відчувати, що переживають інші. Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних стосунків і соціально обумовлює поведінку школярів.

Для виявлення рівня емпатійних тенденцій необхідно відповідати на всі пункти «так» або «ні».

Текст опитувальника

1. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
2. Коли у дитинстві я слухав сумну історію, на мої очі наверталися сльози.
3. Коли я читаю про драматичні події у житті людей, то відчуваю, ніби це відбувається зі мною.
4. Я не звертаю уваги на поганий настрій моїх батьків.
5. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя і поведінкою незнайомих людей.
6. У дитинстві я приводив додому кішок і собак.
7. При вигляді скаліченої тварини я намагаюся їй чимось допомогти.
8. Людині стане легше, якщо уважно слухати її скарги.
9. Якщо дитина плаче, на те є свої причини.
10. Мені хотілось розібратись, чому деякі мої однокласники інколи були задумливі.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Слід підрахувати всі бали, приписані позитивним відповідям за пунктами: 1–3, 5–10 та негативною відповіддю за пунктом 4. Результати зіставити зі шкалою емпатійних тенденцій:

- високий рівень емпатійності у спілкуванні (9-10 балів);
- вищий за середній рівень емпатійності у спілкуванні (7-8 балів);
- середній рівень емпатійності у спілкуванні (4-6 балів);
- нижчий за середній рівень емпатійності у спілкуванні (2-3 бали);
- низький рівень емпатійності у спілкуванні (0-1 бал).

Експрес-шкала сором'язливості у спілкуванні

(автори Дж.М. Чик (J.M. Cheek), Л.А. Меліхор (L.A. Melichor);

адаптована для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами)

Сором'язливість – це модель комунікативної поведінки, яка характеризується стриманістю почуттів, зниженням комунікативної активності та порушенням комунікативних навичок. Часто вона супроводжується психофізіологічними симптомами, такими як прискорене дихання, серцебиття, збліднення або почервоніння обличчя.

Основна симптоматика при сором'язливості стосується самовираження у ситуаціях комунікативної взаємодії. Це, насамперед, наявність труднощів у взаємодії з людьми у різних соціальних ситуаціях, існування бар'єрів під час вираження думок та почуттів, патологічний страх брати участь у групових заходах, публічно виступати, висловлювати свою думку, задавати запитання, говорити з кимсь, хто має владу або статус.

Перевірити наявність симптомів сором'язливості дає змогу представлений опитувальник. Він потребує відповідей, які мають стверджувальний або заперечний характер. Тому на його запитання слід відповідати «так» або «ні».

Текст опитувальника

1. Я відчуваю тривогу в товаристві малознайомих людей.
2. Під час встановлення взаємних контактів я дещо незграбний.
3. Я почуваю себе напруженим на вечірках та інших спільних заходах.
4. Коли я в центрі уваги, мені важко думати про те, що говорити.
5. Я впевнений у своїх комунікативних навиках.
6. Я намагаюся якомога рідше дивитися в очі співрозмовникам.
7. Зазвичай, я виступаю ініціатором розмови.
8. Я часто сумніваюся, чи подобається іншим людям бути зі мною.
9. Іноді знайомство з новими людьми змушує мене відчувати фізичні симптоми (наприклад, розлад шлунку, прискорене серцебиття, спітнілі долоні).
10. Я бентежусь, коли зустрічаю когось із протилежної статі.

Опрацювання результатів. Слід порахувати загальну кількість стверджувальних (№№1–4, 6, 8–10) та заперечних (№№5, 7) відповідей – це і є показник рівня сором'язливості. За тестом може бути визначено:

- високий рівень сором'язливості у спілкуванні (9-10 балів);
- вищий за середній рівень сором'язливості у спілкуванні (7-8 балів);
- середній рівень сором'язливості у спілкуванні (4–7 балів);
- нижчий за середній рівень сором'язливості у спілкуванні (2–3 бали);
- низький рівень сором'язливості у спілкуванні (0–1 бал).

Опитувальник МАС – мотивації азартності та соціального престижу

(автор М.Л. Кубишкіна, адаптовано для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами)

Опитувальник МАС спрямований на дослідження мотиваційної складової комунікації, представленої мотивацією (М), азартністю (А) та соціальним престижем (С) як комунікативними потребами, що зумовлює формування комплексної мети дослідження.

Мета: виявлення мотивації досягнення суспільної мети, прагнення до суперництва (азартності) та соціального престижу.

Опитувальник містить 3 шкали:

- 4) прагнення до соціального престижу;
- 5) прагнення до суперництва;
- 6) прагнення до досягнення суспільно корисної мети.

Інструкція. Прочитай уважно кожне з наведених нижче тверджень і поміть знаком «+», якщо ти згодний із висловлюванням.

Текст опитувальника

1. Мені подобається бути в центрі уваги.
2. Мені важливо, щоб мої результати були кращими, ніж у інших.
3. У ставленні до себе я більш строгий, ніж у ставленні до інших.
4. Я завжди порівнюю свої успіхи з досягненнями своїх товаришів.
5. Я ціную визнання оточуючих.
6. Невдачі і труднощі стимулюють мене сильніше, ніж успіхи.
7. Я готовий активно спілкуватись, ініціювати міжособистісні взаємини, щоб бути кращим за своїх товаришів.
8. Моє сильне прагнення до слави допомагає моїм досягненням.
9. Я не виконую вчасно те, що необхідно було зробити.
10. Я люблю дивитися на спортивні змагання і брати участь у них.
11. Похвала оточуючих мене втішає.
12. Мені подобається налагоджувати зв'язки, ініціювати спілкування з іншими.
13. Я радію, коли мені вдається показати іншим свої сильні якості.
14. Я задоволений тим положенням, яке займаю, і не прагну більшого.
15. Соціальна активність – це джерело мого позитивного настрою.
16. Мені подобаються комунікативні завдання, які вимагають максимальної активності.
17. Для мене важливо стати авторитетним у класі.
18. Коли у мене немає колективних справ, я відчуваю, що мені ніяково.
19. Я зроблю все, щоб інші не могли мене випередити.
20. У мене не має бажання бути командиром.
21. Мої друзі вважають мене ледачим.
22. Мене дивують школярі, котрі витрачають всі сили, щоб бути першим.
23. Траплялося, що я заздрив популярності своїх друзів.
24. Я звертаю мало уваги на свої суспільні досягнення.
25. Мені хотілося би стати відомою людиною.
26. Багато, за що я беруся у класі, я не довожу до кінця.
27. Я завжди прагну випередити інших, досягти кращих результатів.
28. Я зроблю все, щоб домогтися пошани значущих для мене людей.

29. Я заздрю дітям, яким не потрібно виконувати жодних суспільних обов'язків.

30. Успіх інших мене активізує краще за все.

Опрацювання результатів. Твердження опитувальника оцінюються за відповідь «так» 1 балом; за відповідь «ні» – 0 балами. За кожною шкалою підраховується сума балів з урахуванням модальності тверджень:

Шкала «прагнення до соціального престижу»: враховуються бали зі знаком «+» за умови позитивних відповідей за позиціями 1, 5, 8, 11, 17, 23, 25, 28 і зі знаком «-» при позитивних відповідях за позиціями 14 і 20.

Шкала «прагнення до досягнення суспільно корисної мети»: враховуються бали із знаком «+» за позитивними відповідями на запитання 3, 6, 12, 15, 18 і зі знаком «-» при позитивних відповідях на запитання 9, 21, 24, 26, 29.

Шкала «прагнення до суперництва»: враховуються бали із знаком «+» за позитивними відповідями на запитання 2, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 27, 30 і зі знаком «-» за позитивною відповіддю на запитання 22.

Інтерпретація результатів. Шляхом порівняння результатів визначають, за якою шкалою у досліджуваних виявилось найбільше балів – цей мотив стане провідним серед інших:

1. Шкала «прагнення до соціального престижу» досліджує мотиваційно-вольовий конструкт комунікації шляхом аналізу мотиваційних тенденцій соціальної цінності та значимостів суспільній структурі. Соціальний престиж пов'язаний з авторитетом, повагою та впливом. Зрештою, носієм соціального престижу є особа, яка наділена цією якістю суспільством в цілому (наприклад, престижна професія) або окремими групами (лідер угруповання). Важливість соціального престижу впливає із прагнення підлітків здобути повагу в межах свого соціального середовища та їхньої потреби у самоствердженні.

2. Шкала «прагнення до досягнення суспільної мети» спрямована на з'ясування рівня сформованості цілемотиваційного компоненту комунікації. У її межах досліджується сприймання бажаного результату комунікативної взаємодії та внутрішня цінність комунікацій як актів самоефективності. Важливим є те, наскільки комунікативні цілі конкретні та досяжні, що зумовлює здатність відчувати успіх у ході їх реалізації.

3. Шкала «прагнення до суперництва» вивчає наявність потреби у конкурентних взаєминах та, як наслідок, тенденцію до конфліктної поведінки, яка є наслідком таких конкурентних стосунків. Прагнення до суперництва означає потребу у домінуванні та перевазі. Це вказує на те, що підлітки більшою мірою спрямовані не на рівність у взаємостосунках, а на здобуття переваги шляхом антагоністичної взаємодії різної тривалості та інтенсивності.

Тест дає змогу з'ясувати рівень сформованості кожного із мотивів:

1. Високий рівень – 9-10 балів;
2. Вищий за середній рівень – 7-8 балів;
3. Середній рівень – 4-6 балів;
4. Нижчий за середній рівень – 2-3 бали;
5. Низький рівень – 0-1 бал.

Чим вища сума балів за шкалою, тим більш виразним у досліджуваних відповідне прагнення.

Методика дослідження вольової організації особистості

(автор А. Хохлов; в адаптації Н.М. Гончарук для дослідження дітей із особливими освітніми потребами)

Метою є визначення рівня організаторських здібностей у ситуаціях спілкування та вольової самоорганізації особистості.

Організація комунікативної взаємодії включає два вміння: організовувати інших та самоорганізацію (самоменеджмент). Здатність організовувати інших – це майстерність впливати на них словом з метою отримання скоординованих дій задля досягнення спільного результату. Самоорганізація – це впорядковане формування власної комунікативної діяльності. Вона визначається дотриманням правил взаємодії та узгодженим розподілом комунікативних дій.

Для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами було використано лише 3 шкали з 6-ти, запропонованих автором:

- організованість комунікативної поведінки та діяльності;
- наполегливість та здатність до подолання перешкод у спілкуванні;
- самостійність поглядів.

Інструкція. Уважно вислухай запитання, які спрямовані описати деякі особливості твого характеру, і з'ясуй, чи підходять вони тобі.

Текст опитувальника

1. Мої плани на майбутнє рідко виявлялись реальними.
2. Часто через переживання я відкладаю на потім виконання колективних справ.
3. Без сторонньої допомоги я можу відволіктися від якої-небудь спокуси (наприклад, перегляд цікавого фільму) та зайнятися потрібною справою.
4. Я рідко запізнююся на різні колективні заходи.
5. Будь-яке колективне доручення я намагаюся виконати до кінця.
6. Я легко переймаюся настроями інших людей.
7. Мені вдалося позбавитися деяких поганих звичок (наприклад, постійно запізнюватись).
8. Я часто втрачаю інтерес до людини, яка ще недавно здавалася мені цікавою.
9. Найчастіше мене не потрібно підганяти, щоб довести розпочату колективну справу до кінця.
10. Майже завжди мені вдається повністю виконати заплановане на день.
11. У мене багато незавершених справ.
12. Вислухавши думку людини, яка є учасником суперечки, я приймаю її точку зору, а після вислуховування другої сторони вже хочу змінити думку на протилежну.
13. Досить часто я не виконую дані мною обіцянки.
14. Я можу назвати себе людиною з твердим характером.
15. Стосовно своїх товаришів я частіше буваю у ролі підлеглого, ніж лідера.
16. Я завжди пунктуальний у стосунках з людьми і ніколи не запізнююся на зустрічі.
17. Я маю стійкий вплив на своїх друзів.
18. Мені важко самому без погодження з дорослими приймати якісь рішення.
19. Мені важко організувати своїх друзів для спільних ігор.
20. Скільки б часу не потрібно, я завжди доводжу до кінця задумане.
21. Я завжди виконую все, що радять мені мої друзі.

22. Я хотів би досягти у спільних взаєминах високого положення, але погано уявляю, яким саме способом.
23. Наполегливість – це безумовна риса мого характеру.
24. Мені легше живеться, коли хтось із дорослих контролює кожний мій крок.
25. Мені не вистачає зібраності та охайності у справах.
26. У мене лінощів більше, ніж у інших.
27. Жити мудрими думками інших краще, ніж своїми.
28. Я дотримуюся режиму дня навіть у вільний від навчання час.
29. Часто, не закінчивши однієї справи, я беруся за іншу.
30. Я досить часто роблю що-небудь з усіма за компанію, навіть коли не дуже хотів це робити.

Опрацювання результатів. За відповіді діти отримують по 1 балу, якщо вони відповідали

на запитання так:

1. Організованість комунікативної поведінки та діяльності – відповіді на запитання 1 (-), 4 (+), 7 (+), 10 (+), 13 (-), 16 (+), 19 (-), 22 (-), 25 (-), 28 (+).
2. Наполегливість та здатність до подолання перешкод у спілкуванні – відповіді на запитання 2 (-), 5 (+), 8 (-), 11 (-), 14 (+), 17 (+), 20 (-), 23 (+), 26 (-), 29 (-).
3. Самостійність поглядів – відповіді на запитання 3 (+), 6 (-), 9 (+), 12 (-), 15 (+), 18 (-), 21 (-), 24 (-), 27 (+), 30 (-).

Інтерпретація результатів

Шкала «організованість комунікативної поведінки та діяльності» характеризує здатність особистості до структурування, відокремлення головного від другорядного у своїх комунікативних вчинках.

Шкала «наполегливість у спілкуванні» полягає у стійкому слідуванні прийнятої особистістю лінії комунікативної поведінки.

Шкала «самостійність поглядів» визначається мірою незалежності особистості від довколишніх впливів та здатністю до прийняття незалежних рішень.

За тестом визначаються такі організаційно-вольові рівні регулювання комунікативної поведінки:

- 1) високий – 9-10 балів;
- 2) вищий за середній – 7-8 балів;
- 3) середній – 4-6 балів;
- 4) нижчий за середній – 2-3 бали;
- 5) низький – 0-1 бал.

[Джерело: Лемак М.В., Петрище Ю.В. Психологу для роботи: діагностичні методики : методич. посібник. Ужгород, Видавництво А. Гаркуші, 2012, 616 с., с. 135].

Додаток П

Експрес-анкета для експертного оцінювання соціальної відповідальності

Соціальна відповідальність описує ставлення до норм суспільства, що відображається у дотриманні суспільних норм, громадського обов'язку та шкільної дисципліни. Вона характеризує особливості виконання моральних вимог та ставлення до них. Зазвичай, цей аспект характеризує зрілу особистість та опосередковується ціннісними орієнтаціями й установками особистості. Для його дослідження було використано експрес-анкету для експертного оцінювання соціальної відповідальності.

Зміст анкети пропонується трьом незалежним експертам (вчителям, психологам, іншим спеціалістам), котрі оцінюють дітей за різними критеріями, що стосуються соціальної відповідальності. На основі їхніх відповідей вираховують середню оцінку.

Інструкція. Поміркуйте й зробіть висновок, як поводять себе учні Вашого класу в плані соціальної відповідальності. Для цього дайте відповідь на низку запитань щодо кожної дитини. Під час комунікативної взаємодії вона:

1. Займає активну соціальну позицію.
2. Повсякчас виконує покладені на неї суспільні обов'язки.
3. Із розумінням приймає правила комунікативних взаємин, суспільні вимоги та етичні норми.
4. Дотримується своїх обіцянок.
5. Терпима у своєму ставленні до інших людей.
6. Схильна враховувати інтереси своєї групи.
7. На неї завжди можна покластися.
8. За свої вчинки відповідає перед суспільством і приймає покарання за їх невиконання.
9. У багатьох соціальних ситуаціях відчуває безпорадність.
10. Її не хвилюють інші, оскільки вона зосереджена лише на собі.

Опрацювання та інтерпретація результатів. По 1 балу нараховується за відповіді «так» стосовно запитань 1–8 та відповіді «ні» стосовно запитань 9-10. Максимальна оцінка – 10 балів.

За наслідками анкетування з'ясовується рівень соціальної відповідальності у спілкуванні: високий (9-10 балів); вищий за середній (7-8 балів); середній (4-6 балів); нижчий за середній (2-3 бали); низький (0-1 бал).

Шкала соціального самоконтролю у спілкуванні

(автор М. Снайдер, адаптовано для роботи з дітьми
з особливими освітніми потребами)

Соціальний самоконтроль необхідний для регулювання своєї поведінки у ситуаціях комунікації. Він говорить про сформоване у дітей вміння стримувати свої емоції та деструктивні комунікативні дії у напружених обставинах. Здатність регулювати свої емоції та поведінку є ключовим аспектом виконавчої функції, набором вмінь і навичок, які дозволяють підліткам планувати, контролювати й досягати комунікативних цілей.

Модифікований для дітей з особливими освітніми потребами опитувальник включає 10 запитань.

Інструкція. Уважно прочитайте десять речень, які описують реакції на деякі ситуації. Кожне з них ви маєте оцінити як правильне чи неправильне щодо самого себе. Якщо речення здається вам правильним або здебільшого правильним, поставте позначку «+», якщо неправильним або переважно неправильним – позначку «-».

Текст опитувальника

1. Мені здається складним мистецтво наслідувати звички людей.
2. Я здатний на різні витівки або придумую дотепи, щоб привабити увагу оточуючих.
3. Я можу бути непоганим актором.
4. Іншим людям іноді здається, що я переживаю ситуації більш глибоко, ніж це є насправді.
5. У товаристві я рідко опиняюся в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я часто поводжу себе зовсім по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому маю щире переконання.
8. Щоб досягти успіху у взаєминах із людьми, я намагаюсь бути таким, яким мене хочуть бачити.
9. Я можу бути приязним із людьми, яких недолюблюю.
10. Я насправді не завжди такий, яким здаюся.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Максимальна оцінка за тестом становить 10 балів. Її виставляють, якщо досліджуваний відповідає ствердно на запитання №№1, 3, 7 та заперечно на запитання №№2, 4-6, 8-10. За результатами тестування визначають рівень самоконтролю у спілкуванні: високий (9-10 балів); вищий за середній (7-8 балів); середній (4-6 балів); нижчий за середній (2-3 бали); низький (0-1 бал).

(Джерело: Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособ. Москва : Бахрах-М, 2015, 672 с).

Тест на впевненість у собі та результатах спілкування

(автор І. Трофімова)

Впевненість у собі – це стан чіткого розуміння, що власні переконання правильні, а обраний спосіб спілкування є найкращим та найефективнішим. У ситуаціях спілкування впевненість у собі означає мати довіру до себе та своїх комунікативних здібностей, визнання самоефективності, зорієнтованість на успіх та перемогу.

Інструкція. Запропонований тест на впевненість допоможе визначити силу віри у себе як учасника спілкування. Відповідаючи на запитання, намагайтеся не замислюватися довго над відповідями – інтуїтивний вибір тверджень зумовлює вищу достовірність результатів тесту.

Текст опитувальника

1. Я не замислююся над тим, що може статися, коли програю. Мої думки тільки про перемогу.
2. Мені здається, що я зможу впоратися абсолютно з усіма труднощами, які виникають під час спілкування з однолітками.
3. Я недовго засмучуюся через поразки і вважаю за краще рухатися вперед.
4. Чужа критика не робить на мене сильного впливу. Я вірю в себе, незалежно від думки оточуючих.
5. Я вільно висловлюю свою точку зору, навіть якщо мій співрозмовник категорично з нею не згодний.
6. Якщо вчителька у чомусь мене образить, я не побоюся безпосередньо запитати її про причини такого вчинку і попросити справедливого ставлення.
7. Я не соромлюся жартувати у товаристві малознайомих людей.
8. Я можу постояти за себе, навіть якщо мені нагрубмили в громадському місці, серед великої кількості людей.
9. Мені легко ставити свої пріоритети вище за чужі.
10. Я уникаю фраз «Я не вмію», «У мене нічого не вийде», «Краще б я не робив цього».

Опрацювання даних. За кожен відповідь «так» нараховують 1 бал, «ні» – 0 балів. Бали додають, й, на основі цього, підраховують показник впевненості у собі. Він є сумою балів, набраною за всіма твердженнями тесту-опитувальника. Максимальна оцінка за тестом – 10 балів.

Інтерпретація результатів. Рівень упевненості в собі може бути охарактеризований як високий, вищий за середній, середній, нижчий за середній і низький.

ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ



ДОВІДКА № 162

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологія регулювання комунікації у підлітків з порушеннями
інтелектуального розвитку», представлено на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук доцентом кафедри загальної та практичної
психології КПНУ імені Івана Огієнка, кандидатом психологічних наук
Гончарук Наталією Миколаївною

Протягом 2019-2020 рр. Гончарук Наталія Миколаївна здійснювала експериментальне дослідження за темою дисертації «Психологія регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку», що дало змогу отримати наукові висновки для впровадження в освітній процес Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №32.

Під час наукового дослідження було з'ясовано психологічні особливості регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема специфіку здійснення інтелектуального, емоційного та вольового регулювання комунікативної взаємодії, їх відмінності у дітей із типовим та порушеним інтелектуальним розвитком та психологічні особливості формування з урахуванням збережених та порушених аспектів комунікації підлітків з особливими освітніми потребами.

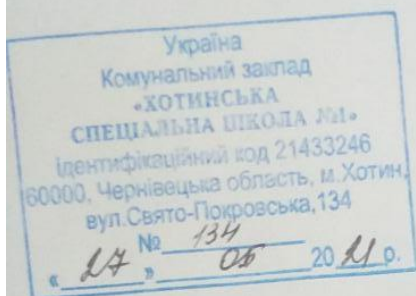
Значимим аспектом дослідження є встановлення кореляційного зв'язку між показниками комунікативного розвитку підлітків, що дало змогу виміряти ступінь впливу факторних ознак на результативні та провести формувальний експеримент. У роботі психолога можуть використовуватись дані, які вказують на відношення між комунікативними навиками та вміннями, які мають передбачуваний характер і тому отримують практичне застосування.

Директор Хмельницької
спеціальної загальноосвітньої
школи №32



Н. В. Красіцька

Красіцька Н. В.



ДОВІДКА № 134

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологія регулювання комунікації у підлітків із порушеннями
інтелектуального розвитку», представленого на здобуття наукового
ступеня доктора психологічних наук доцентом кафедри загальної та
практичної психології КПНУ імені Івана Огієнка, кандидатом
психологічних наук Гончарук Наталією Миколаївною**

У 2021 році Гончарук Наталія Миколаївна проводила експериментальне дослідження за темою дисертації «Психологія регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку», що дало змогу отримати наукові висновки для впровадження в освітній процес комунального закладу «Хотинська спеціальна школа №1».

У процесі наукового експерименту було апробовано експериментальну програму вивчення регулювання комунікації підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку з урахуванням впливу індивідуально-типологічних факторів, здійснено статистичне опрацювання результатів, проаналізовано відмінності комунікативної поведінки дітей із типовим і порушеним розвитком. На основі констатувального дослідження визначено напрями комунікативного розвитку учнів й опрацьовано методичку формувального експерименту.

Практична цінність дослідження полягає у розробленні психологічних технологій діагностики комунікативних навичок, які можуть використовуватися для диференційного вивчення особистісного розвитку дітей підліткового віку із порушеннями інтелекту, й апробуванні прийомів формування комунікативних навичок, які доцільно впроваджувати у практику корекційно-розвивальної роботи психолога комунального закладу «Хотинська спеціальна школа №1». Надані пропозиції щодо регулювання комунікації підлітків із порушеннями інтелекту є актуальними і будуть впроваджені у психологічній роботі комунального закладу.

Директор комунального закладу
«Хотинська спеціальна школа №1»



Курганецький В.І.

ДОВІДКА № 02-12/118

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологія регулювання комунікації у підлітків з порушеннями
інтелектуального розвитку», представленого на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук доцентом кафедри загальної та практичної
психології КПНУ імені Івана Огієнка, кандидатом психологічних наук
Гончарук Наталією Миколаївною

Результати дисертаційного дослідження Гончарук Н.М. за темою
«Психологія регулювання комунікації у підлітків із порушеннями
інтелектуального розвитку» було апробовано впродовж 2020 року, що дало
змогу отримати наукові висновки для впровадження в освітній процес
Кам'янець-Подільської спеціалізованої загальноосвітньої школи №1.

Практичні аспекти наукової проблеми опрацьовано під час емпіричного
дослідження, що передбачало аналіз, систематизацію даних щодо
комунікативного розвитку підлітків, констатувальний та формувальний
експерименти, спрямовані на визначення психологічних особливостей
регулювання комунікації у дітей підліткового віку.

Матеріали дисертаційної роботи є актуальними, мають вагоме теоретичне
та практичне значення для забезпечення психологічної роботи в умовах закладу
середньої освіти. Впровадження розробок дисертанта дало змогу спрямувати
зусилля на забезпечення показників комунікативного розвитку підлітків, які
ґрунтуються на взаємозалежності емоційного, інтелектуального та вольового
чинників регулювання комунікації. У роботі шкільного психолога можуть
використовуватись дані, які вказують на відношення між показниками
комунікативного розвитку та особливостями їх регулювання у підлітків, що
отримало практичне застосування.

Довідка видана для пред'явлення у спеціалізовану вчену раду Інституту
спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Директор Кам'янець-Подільської
спеціалізованої загальноосвітньої
школи №1

Судець В.В.

ДОВІДКА №172

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Психологія регулювання комунікації у підлітків з порушеннями
інтелектуального розвитку», представленого на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук доцентом кафедри загальної та практичної
психології КПНУ імені Івана Огієнка, кандидатом психологічних наук
Гончарук Наталією Миколаївною**

Протягом 2019-2020 рр. Гончарук Наталія Миколаївна здійснювала експериментальне дослідження за темою дисертації «Психологія регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку», що дало змогу отримати наукові висновки для впровадження в освітній процес Кам'янець-Подільського навчально-реабілітаційного центру Хмельницької обласної ради.

Під час наукового дослідження було з'ясовано психологічні особливості регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема специфіку здійснення інтелектуального, емоційного та волевого регулювання комунікативної взаємодії, її відмінності у дітей із типовим та порушеним інтелектуальним розвитком та психологічні особливості формування з урахуванням збережених та порушених аспектів комунікації підлітків з особливими освітніми потребами.

Директор



Ганушкевич І. Б.

УКРАЇНА
 Кам'янець-Подільський навчально-виховний комплекс №3 у складі загальноосвітньої школи I-III ступенів та ліцею Хмельницької області
 32300 Хмельницька область
 м. Кам'янець-Подільський, вул. Перемоги, 11

№ 82 - 24 - 09 2020

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 «Психологія регулювання комунікації у підлітків з порушеннями
 інтелектуального розвитку», представленого на здобуття наукового ступеня
 доктора психологічних наук доцентом кафедри загальної та практичної
 психології КПНУ імені Івана Огієнка, кандидатом психологічних наук
 Гончарук Наталією Миколаївною**

Протягом 2019-2020 рр. Гончарук Наталія Миколаївна здійснювала експериментальне дослідження за темою дисертації «Психологія регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку», що дало змогу отримати наукові висновки для впровадження в освітній процес Кам'янець-Подільського навчально-виховного комплексу №3 у складі загальноосвітньої школи I-III ступенів та ліцею Хмельницької області.

Під час наукового дослідження було з'ясовано психологічні особливості регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема специфіку здійснення інтелектуального, емоційного та вольового регулювання комунікативної взаємодії, її відмінності у дітей із типовим та порушеним інтелектуальним розвитком та психологічні особливості формування з урахуванням збережених та порушених аспектів комунікації підлітків з особливими освітніми потребами.

Директор



Токар О.В.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Монографії

3. Гончарук Н.М. *Теоретичні та методологічні засади психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту* : монографія. Київ: Наша друкарня, 2021. 350 с.
4. Гончарук Н.М. Психологічні особливості емоційно-вольового регулювання особистості підлітків у ситуаціях комунікації. *Актуальні проблеми психології розвитку і самоствердження особистості у навчальному середовищі* : колективна монографія / за ред. Н. Михальчук, Л. Онуфрієвої, Кам'янець-Подільський : Друкарня Рута, 2020. С. 175–210.

Статті в наукових періодичних виданнях інших держав

65. Honcharuk N. Psychological support of the work of a psychologist on the development of communication in children with intelligent disorders in special schools of general secondary education. *American journal of fundamental, applied & experimental research*. 2020. №4 (19), 21–27.

Статті у наукових фахових виданнях України, що включені до міжнародних наукометричних баз Web of Science Core Collection

66. Гончарук Н.М., Онуфрієва Л.А. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Психолінгвістика*. 2018. №24(1).С.97–117.

Статті у наукових фахових виданнях України, що включені до міжнародних наукометричних баз

67. Honcharuk N. Psychological Structure of Communication: Scientific and Methodological Aspect. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2021. №53. С.78–101.
68. Гончарук Н.М. Психологічний аналіз особливостей емоційного регулювання комунікації у дітей із порушеннями інтелекту і нормотиповим розвитком. *Психологія та соціальна робота*. 2021. №1(53). С.18–35.

69. Гончарук Н.М. Формування компетенцій емоційного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. *Психологія та соціальна робота*. 2021. №1 (54).С.23–46.
70. Гончарук Н.М. Науково-теоретичний аналіз проблеми комунікації в сучасних зарубіжних теоріях. *Проблеми сучасної психології*. 2020. Вип. 47. С. 27–48.
71. Гончарук Н.М. Психологічні особливості вольового регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. Вип.15. С. 362–379.
72. Гончарук Н.М. Психологічні засади формування вольового регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*.2020. Вип.16. С. 279–289.
73. Гончарук Н.М., Онуфрієва Л.А. Психологічні засади впливу сімейного виховання на емоційний розвиток дітей. *Психологічний часопис*. 2019. Т.5, №7. С. 148–160.
74. Гончарук Н.М., Онуфрієва Л.А. Особливості формування психологічних захисних механізмів у ситуаціях спілкування в дітей підліткового віку. *Психологічний часопис*. 2018. Вип. 6. С. 52–66.
75. Гончарук Н.М. Дослідження психологічних аспектів комунікації у прикладних лінгвістичних теоріях. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 39. С. 90–101.
76. Гончарук Н.М. Проблеми методології дослідження інтелектуального регулювання комунікації. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 40. С. 80–95.
77. Гончарук Н.М., Онуфрієва Л.А. Особливості формування психологічних захисних механізмів у ситуаціях спілкування в дітей підліткового віку. *Психологічний часопис*. 2018. №6. С. 52–66.
78. Гончарук Н.М. До проблеми класифікації комунікативних актів у психологічних дослідженнях. *Проблеми сучасної психології*.2015. Вип.28.С.94–106.
79. Гончарук Н.М. Психологічний аналіз комунікативних реакцій як складових комунікативної поведінки. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип.29. С.149–158.
80. Гончарук Н.М. Проблема схильності до ледарювання у психологічних

дослідженнях. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 2(8). С.63–68.

81. Гончарук Н.М. Психологічний аналіз комунікативного акту та його логічно-змістової структури. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С. 124–137.
82. Гончарук Н.М. Функціональна організація систем мозку, які забезпечують комунікативні процеси. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2014. Вип. 4. С. 64–72.
83. Гончарук Н.М. Методологічна схема психологічного аналізу комунікативної ситуації. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип.24. С.131–146.
84. Гончарук Н.М. Специфіка формування комунікативних навичок у дітей з різними психологічними проблемами. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Вип. 15. С.134–143.

Статті в електронних наукових виданнях України

85. Honcharuk N., Onufriieva L. Communicative needs in the structure of the intercourse process. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. 2018. №27(3). С. 111–116. URL : <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/373>

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

86. Гончарук Н.Н. Основные направления регулирования коммуникативного взаимодействия в условиях личностного общения. «*Социальная психология здоровья и современные информационные технологии*» : материалы Респ. науч.-практ. семинара с междунар. участием (Брест, Республика Беларусь, 15 апр. 2021 г.). Брест : БрГУ им. А.С. Пушкина, 2021. С. 108–113.
87. Гончарук Н.Н., Куриця Д.И. Структурно-компонентный анализ коммуникации в психологических исследованиях. «*Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе*» : материалы V Международной научно-практической конференции (Брест, Республика Беларусь, 15 мая 2020 г.). Брест : БрГУ им. А.С. Пушкина, 2020. С.
88. Гончарук Н.Н., Онуфриева Л.А. Программа психологической профилактики буллинга в общеобразовательных школах. «*Социальная психология здоровья и*

современные информационные технологии» : материалы IV Междунар. науч.-практ. конференции (Брест, Республіка Білорусь, 15 апр. 2019 г.). Брест : БрГУ ім. А.С. Пушкіна, 2019. С. 151–162.

89. Гончарук Н.М. Вплив ледарювання на становлення психологічної структури особистості. *«Социальная психология здоровья и современные информационные технологии» : материалы II Междунар. науч.-практ. конференции* (Брест, Республіка Білорусь, 7 апр. 2016 г.). Брест : БрГУ ім. А.С. Пушкіна, 2020. С. 36–47.
90. Гончарук Н.М. До проблеми дослідження інтелектуального регулювання комунікації. *«Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» : матеріали VI Міжнародної наук.-практ. конференції* (Кам'янець-Подільський, 19 лист. 2020 р.). Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2020. С. 14–17.
91. Гончарук Н.М. Вольове забезпечення комунікативної взаємодії. *«Актуальні проблеми особистості на Європейському просторі» : матеріали VI Міжнародної наук.-практ. конференції* (Кам'янець-Подільський, 15 лют. 2021 р.). Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В, 2021. С. 39–42.
92. Гончарук Н.М., Секрет А.О. Психологічний аналіз міжособистісної комунікації у системі «вчитель-учень». *«Теорія і практика розвитку наукових знань» : матеріали IV Міжнародної наук.-практ. конференції* (Київ, 19-20 лют. 2020 р.). Київ : Міжнародний центр науки і досліджень, 2020. С. 34–38.
93. Гончарук Н.М. Аналіз лінгвістичних особливостей комунікації у дітей з порушеннями інтелекту. *«Від науки до практики» : науково-методичний альманах за мат. Всеукраїнської наук.-практ. конференції* (Слов'янськ, 2020 р.). Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2020. С. 43–46.
94. Гончарук Н.М., Коложі Ю.В. Деякі теоретичні аспекти мотивації дітей з інтелектуальними порушеннями у перехідний до школи період. *«Актуальні проблеми сучасної психології : перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» : матеріали V Міжнародної наук.-практ.*

конференції (Кам'янець-Подільський, 19 лист. 2019 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. С. 50–54.

95. Гончарук Н.М., Ребрік О.М. Проблема формування навичок вербальної комунікації у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у корекційній педагогіці та психології. *«Актуальні проблеми особистості на Європейському просторі» : матеріали V Міжнародної наук.-практ. конференції (Кам'янець-Подільський, 14 лют. 2020 р.). Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2020. С. 28–31.*
96. Гончарук Н.М., Марковська Ю.В. Корекційна спрямованість навчально-виховної роботи з дітьми із ЗПР в інклюзивних закладах. *«Актуальні проблеми сучасної психології : перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» : матеріали V Міжнародної наук.-практ. конференції (Кам'янець-Подільський, 19 лист. 2019 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2019. С. 54–57.*
97. Гончарук Н.М., Мельник О. Шляхи формування вольового компоненту поведінки у підлітків з девіаціями. *«Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи (на пошану професора А.І. Шинкаряка)» : матеріали V Міжнародної наук.-практ. конференції (Кам'янець-Подільський, 26 жовт., 2019 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2019. С. 20–24.*
98. Гончарук Н.М., Онуфрієва Л.А. До проблеми дослідження емоційного регулювання комунікації. *«Психолінгвістика в сучасному світі – 2019» : матеріали XIV Міжнародної наук.-практ. інтернет-конференції (Переяслав-Хмельницький, 24–25 жовт. 2019 р.). Переяслав-Хмельницький. URL : <https://psycholing-conference.com>*
99. Гончарук Н.М., Гудима О.В. Психічне регулювання у різних типах комунікативних ситуацій. *«Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості» : матеріали II Міжнародної наук.-практ. конференції (Херсон, 26-27 вер. 2019 р.). Херсон : ФОП Вишемирський В.С. С.56–59.*
100. Гончарук Н.М., Гель І.М. Психологічні особливості соціальної адаптації студентів ЗВО. *«Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» : матеріали XI Міжнародної наук.-практ.*

конференції (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2019 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. С. 203–206.

101. Гончарук Н.М., Венгер Ж.О. Напрями психологічної роботи з подолання проблеми булінгу в умовах шкільного середовища. *«Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» : матеріали XI Міжнародної наук.-практ. конференції* (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2019 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006. С. 243–246.
102. Гончарук Н.М. Стратегії мовленнєвої комунікації. *«Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» : матеріали X Міжнародної наук.-практ. конференції* (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2018 р.). Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. С. 72–75.
103. Гончарук Н.М., Гель І.М. Психологічні особливості соціальної адаптації студентів ЗВО. *«Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» : матеріали XI Міжнародної наук.-практ. конференції* (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2019 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2019. С. 203–206.
104. Гончарук Н.М. Психологічний аналіз проблеми інтелектуального регулювання комунікації. *«Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» : матеріали IX Міжнародної наук.-практ. конференції* (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2017 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2017. С. 73–76.
105. Гончарук Н.М. Психологічні проблеми комунікації: сором'язливість. *«Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід і перспективи» : матеріали III Міжнародної наук.-практ. конференції* (Кам'янець-Подільський, 26 жовт. 2017 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2017. С. 27–32.
106. Гончарук Н.М. До проблеми інтелектуального регулювання процесу комунікації. *«Актуальні проблеми сучасної психології : перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» : матеріали II Міжнародної наук.-практ. конференції* (Кам'янець-Подільський, 17 лист. 2016 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. С. 45–48.

107. Гончарук Н.М. Особистісні чинники емоційного вигорання матерів у стосунках з дітьми. *«Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи (на пошану професора А.І. Шинкарюка та до 100-річчя заснування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка)» : матеріали II Кругл. столу із міжнар. участю (Кам'янець-Подільський, 12 жовт. 2016 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, С. 16–21.*
108. Гончарук Н.М. Методи емоційного відреагування у психокорекційній роботі. *«Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» : матеріали VII наук.-практ. конференції (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2015 р.). Кам'янець-Подільський, 2015. С. 256–258.*
109. Гончарук Н.М. Комунікативна позиція у спілкуванні. *«Актуальні проблеми експериментальної психології : досвід та перспективи» : матеріали Кругл. столу з міжнар. участю (Кам'янець-Подільський, 28 жовт. 2015 р.). Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. С. 31–33.*
110. Гончарук Н.М. Психологічна проблема як об'єкт діяльності практичного психолога. *«Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» : матеріали V наук.-практ. конференції (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2013 р.). Кам'янець-Подільський, 2013. С. 192–196.*

Інші публікації

111. Гончарук Н.М., Пихальський І.М. Характеристика інноваційних методів соціально-психологічної та фізичної реабілітації дітей із особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2021. Вип. 16. С. 106–118.
112. Гончарук Н.М., Вержиховська О.М. Соціально-психологічні підходи до планування корекційної роботи з формування комунікативних вмінь у дітей із порушеннями інтелекту. Сучасні проблеми спеціальної та інклюзивної освіти: теорія, досвід, інновації. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2021. Вип. 4. С. 31–47.

113. Гончарук Н.М. Функціонально-рольові аспекти проблеми психологічного регулювання в умовах комунікативної взаємодії. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. Вип. 19. С. 34–41.
114. Гончарук Н.М. Психологічна ситуація у концептуальному вимірі психологічної проблеми. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Психологічні науки. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2020. Вип. 12. С. 13–19.
115. Гончарук Н.М., Грига М.І. Психолого-педагогічні чинники соціальної дезадаптації першокласників з інтелектуальними порушеннями. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Психологічні науки. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2019. Вип. 11. С. 14–20.
116. Гончарук Н.М., Онуфрієва Л.А. Психологічні умови корекції емоційної сфери дітей юнацького віку у ситуаціях, пов'язаних із розлученням батьків. Особистість в умовах суспільних трансформацій: становлення та розвиток. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. С. 44–78.
117. Гончарук Н.М. Теоретико-методологічний аналіз операційного компоненту комунікації. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Серія : Психологічні науки. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 10. С. 26–33.
118. Гончарук Н.М. Напрями психологічної корекції агресивної поведінки. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 17 (1). С. 120–122.
119. Гончарук Н.М. Аналіз мовленнєвої комунікації у психолінгвістичних теоріях. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана

Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 16 (1). С. 95–97.

120. Гончарук Н.М. Психологічні проблеми комунікації: ранній дитячий аутизм. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Психологічні науки. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. Вип. 9. С. 29–37.
121. Гончарук Н.М. Деякі прийоми психологічної корекції ледарювання, зумовлені різними етіологічними чинниками. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. Вип. 15 (1). С. 88–90.
122. Гончарук Н.М. Психологічні особливості впливу сімейного виховання на формування емоційної сфери дошкільників. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016. Вип. 8. С. 25–33.
123. Гончарук Н.М. Роль емоційної регуляції у функціональній системі комунікативних дій. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Психологічні науки. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2014. Вип. 6. С. 22–28.
124. Гончарук Н.М. Напрями формування навичок соціально-психологічної адаптації до умов шкільного навчання. Вісник Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Вип. 5. Серія : Психологічні науки. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2013. С. 5–14.

Посібники

125. Вержиховська О.М., Гончарук Н.М., Рудзевич І.Л. Спеціальна методика виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет, 2017. 272 с.
126. Гончарук Н.М. Методика організації роботи практичного психолога : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2014. 348 с.

СПИСОК ВІДОМОСТЕЙ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Республіканський науково-практичний семінар з міжнародною участю «Социальная психология здоровья и современные информационные технологии» (Брест, Республіка Білорусь, 15 квіт. 2021 р.). Доповідь «Основные направления регулирования коммуникативного взаимодействия в условиях личностного общения».
2. V Міжнародна науково-практична конференція «Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе» (Брест, Республіка Білорусь, 15 трав. 2020 р.). Доповідь «Структурно-компонентный анализ коммуникации в психологических исследованиях».
3. IV Міжнародна науково-практична конференція «Социальная психология здоровья и современные информационные технологии» (Брест, Республіка Білорусь, 15 квіт. 2019 р.). Доповідь «Программа психологической профилактики буллинга в общеобразовательных школах».
4. II Міжнародна науково-практична конференція «Социальная психология здоровья и современные информационные технологии» (Брест, Республіка Білорусь, 7 квіт. 2016 р.). Доповідь «Вплив лідарювання на становлення психологічної структури особистості».
5. VI Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» (Кам'янець-Подільський, 19 лист. 2020 р.). Доповідь «До проблеми дослідження інтелектуального регулювання комунікації».
6. VI Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми особистості на Європейському просторі» (Кам'янець-Подільський, 15 лют. 2021 р.). Доповідь «Вольове забезпечення комунікативної взаємодії».
7. IV Міжнародна науково-практична конференція «Теорія і практика розвитку наукових знань» (Київ, 19-20 лют. 2020 р.). Доповідь «Психологічний аналіз міжособистісної комунікації у системі «вчитель-учень».

8. V Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної психології : перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» (Кам'янець-Подільський, 19 лист. 2019 р.). Доповідь «Деякі теоретичні аспекти мотивації дітей з інтелектуальними порушеннями».
9. V Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми особистості на Європейському просторі» (Кам'янець-Подільський, 14 лют. 2020 р.). Доповідь «Проблема формування навичок вербальної комунікації у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у корекційній педагогіці та психології».
10. V Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної психології : перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» (Кам'янець-Подільський, 19 лист. 2019 р.). Доповідь «Корекційна спрямованість навчально-виховної роботи з дітьми в інклюзивних закладах».
11. V Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи (на пошану професора А.І. Шинкарюка)» (Кам'янець-Подільський, 26 жовт., 2019 р.). Доповідь «Шляхи формування вольового компоненту поведінки у підлітків з девіаціями».
12. XIV Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Психолінгвістика в сучасному світі – 2019» (Переяслав-Хмельницький, 24–25 жовт. 2019 р.). Доповідь «До проблеми дослідження емоційного регулювання комунікації».
13. II Міжнародна науково-практична конференція «Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості» (Херсон, 26-27 вер. 2019 р.). Доповідь «Психічне регулювання у різних типах комунікативних ситуацій».
14. XI Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2019 р.). Доповідь «Напрями психологічної роботи з подолання проблеми булінгу в умовах шкільного середовища».
15. X Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2018 р.). Доповідь «Стратегії мовленнєвої комунікації».

16. IX Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2017 р.). Доповідь «Психологічний аналіз проблеми інтелектуального регулювання комунікації».
17. III Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід і перспективи» (Кам'янець-Подільський, 26 жовт. 2017 р.). Доповідь «Психологічні проблеми комунікації: сором'язливість».
18. II Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної психології : перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» (Кам'янець-Подільський, 17 лист. 2016 р.). Доповідь «До проблеми інтелектуального регулювання процесу комунікації».
19. II Круглий стіл із міжнародною участю «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи (на пошану професора А.І. Шинкарюка та до 100-річчя заснування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка» (Кам'янець-Подільський, 12 жовт. 2016 р.). Доповідь «Особистісні чинники емоційного вигорання матерів у стосунках з дітьми».
20. VII Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2015 р.). Доповідь «Методи емоційного відреагування у психокорекційній роботі».
21. Круглий стіл із міжнародною участю «Актуальні проблеми експериментальної психології : досвід та перспективи» (Кам'янець-Подільський, 28 жовт. 2015 р.). Доповідь «Комунікативна позиція у спілкуванні».
22. V Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2013 р.). Доповідь «Психологічна проблема як об'єкт діяльності практичного психолога».

