

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

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

КРАВЕЦЬ ЮЛІЯ ОЛЕГІВНА

УДК 159.922.76-56.3:316.6(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

05 Соціальні та поведінкові науки

053 Психологія

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень.

Використання ідей, результатів і текстів інших авторів

мають посилання на відповідні джерела  Ю. О. Кравець

Науковий керівник:

доктор психологічних наук, професор

Соколова Ганна Борисівна

Київ – 2024

АНОТАЦІЯ

Кравець Ю. О. Формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 – Психологія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, 2024.

У дисертації досліджується проблема формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Теоретично обґрунтовано основні підходи до соціально-психологічної компетентності як особливого особистісного утворення, яке є важливою складовою в процесі взаємодії людей у суспільстві та в різних моделях людської діяльності. Соціально-психологічна компетентність полягає в умінні розуміти й ефективно взаємодіяти з іншими людьми та адаптуватися до різноманітних соціальних ситуацій. В своїй структурі соціально-психологічна компетентність містить специфічні знання, мислення, практичні уміння й навички, як репрезентанти особистісних проявів, що реалізуються в умінні побудови здорових та ефективних стосунків з іншими, вмінні спілкування, слухання, емпатії та розуміння потреб і почуттів інших, вирішувати конфлікти та досягати компромісу, здатності адаптуватися до різних соціальних середовищ та ситуацій (читати соціальні сигнали, розуміти культурні відмінності, пристосовуватися до нових умов) тощо.

На основі теоретичного узагальнення досліджень зарубіжних та вітчизняних вчених щодо структуризації соціально-психологічної компетентності, з'ясовано, що основний акцент вчені надають комунікативним компонентам, зокрема виділяють: граматичний (слова, які використовуються в процесі спілкування); соціолінгвістичний (правильність їх використання в процесі комунікації);

дискурсивний (зв'язність і логічність мовлення); стратегічний (доречне використання комунікативних стратегій).

Обґрунтовано, що підлітковий вік є періодом значних змін та адаптацій у соціальній сфері, що робить його особливо сензитивним для розвитку соціально-психологічної компетентності. Цей період є ключовим для формування особистості та готовності до життя в суспільстві, а саме його соціально-психологічних аспектів, які визначають спосіб взаємодії зі світом: саме в цей період виникає потреба в соціальних взаємодіях та відчутті приналежності до різних груп (розвиток соціально-психологічної компетентності дає змогу підліткам побудувати позитивні взаємини з однолітками та отримати підтримку від оточуючих); у цьому віці діти починають усвідомлювати свої соціальні ролі та виконувати їх у різних контекстах; формується самооцінка та відчуття власної гідності (розвиток соціально-психологічної компетентності дає змогу підліткам розуміти свої сильні сторони та навички й ефективно керувати своїми емоціями й взаєминами з іншими людьми) тощо.

Виділено та обґрунтовано основні компетенції, які складають цілісний конструкт соціально-психологічної компетентності підлітків й дають змогу їм успішно взаємодіяти з оточуючим світом та досягати позитивних результатів у соціальних відносинах. Основні компетенції, що складають цей конструкт, включають соціальні, комунікативні та особистісні навички: соціальні – здатність встановлювати та підтримувати здорові відносини з іншими людьми, емпатія, уміння співчувати та розуміти почуття інших, вирішувати конфлікти та працювати в групі; комунікативні – уміння ефективно виражати свої думки та почуття, слухати інших, вибирати правильні способи спілкування в залежності від ситуації, використовувати вербальне та невербальне мовлення; особистісні – уміння розвивати та використовувати власні ресурси для досягнення особистих цілей, що включає саморегуляцію, уміння приймати рішення, розвиток

внутрішніх мотивів, а також уміння адаптуватися до змін та впливати на своє оточення).

При порушеннях інтелектуального розвитку соціально-психологічна компетентність характеризується недостатньо активною соціальною позицією, порушеннями мотивації комунікативної взаємодії та труднощами у встановленні соціальних контактів з соціумом, зниженням спрямованості на спілкування та взаємодію.

Обґрунтовано специфіку соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема, висока довіра до оточення, прийняття інших людей, що суттєво підвищує їхню віктимність.

З'ясовано, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку соціально-психологічна компетентність не сформована на належному рівні і має певні особливості, зокрема: суб'єктивне відчуття психологічної незахищеності, потреба приналежності до групи, вибірковість у контактах, неадекватна самооцінка (завищена / занижена), низький рівень домагань, слабка вираженість показників ворожості та депресивності, підвищена тривожність, схильність до формування страхів тощо.

До основних особливостей соціального, комунікативного, особистісного компонентів соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку віднесено: високу довіру до світу та людей, що може заважати саморозвитку та обмежувати можливості їхньої адаптації до соціуму й підвищує індивідуальну віктимність; психологічну незахищеність, тривожність, комплекс неповноцінності, ворожість, недовіру до себе, конфліктність, депресивність; проблеми в оцінюванні оточуючих, гіперактивність у спілкуванні, підвищену жестикуляцію та міміку, швидкий темп мовлення тощо.

Виокремлено п'ять основних комунікативних характеристик соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку: емоційно-мовленнєві особливості партнерів по спілкуванню; здатність

до соціальної перцепції партнерів по спілкуванню; ставлення (звертання) підлітків один до одного; ступінь розвиненості соціально-організаційних компетенцій в процесі взаємодії; вплив на виникнення комунікативних труднощів інтенсивності взаємодії, кількості партнерів по спілкуванню).

Констатовано, що формування соціально-психологічної компетентності у підлітків з порушеннями інтелекту суттєво ускладнюється схильністю до афективної поведінки, проблемами в когнітивній обробці інформації, низькою онтогенетичною рефлексивністю, що, у свою чергу, унеможливорює критичне оцінювання ступеня складності комунікативних ситуацій, розуміння можливих наслідків власних вчинків тощо.

З'ясовано, що у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку недостатньо досвіду для здійснення ефективної соціальної комунікації, оскільки більшість з них має обмежені знання поведінки у нових або змінюваних ситуаціях. Більшість підлітків відчувають сильну потребу бути прийнятими оточенням, належати до нього, бути включеними у соціум, перебувати серед людей, але їм, як і одноліткам зі збереженим інтелектом, властиве прагнення домінувати над іншими, хоча частіше це реалізується в родинному колі. Така тенденція в поведінці, з одного боку, ще раз доводить, що, підлітки з порушеннями інтелекту переживають пубертатну кризу, а з іншого, може розглядатися як маніпулятивна спроба, прагнення отримати бажане.

Розроблено та впроваджено авторську програму формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, яка вміщує чотирифакторну модель соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку: «Ворожо-агресивний» фактор з ознаками ускладненої комунікації; «Амбівалентно-включений» фактор з ознаками як неускладненої, так і ускладненої комунікації; «Довірливо-комунікативний» фактор з ознаками неускладненої комунікації та «Сензитивно-приймаючий» фактор з ознаками неускладненої комунікації.

Найбільш значущими принципами організації роботи з підлітками з порушеннями інтелекту було визначено: комплексність психокорекційної роботи (передбачає не лише групову роботу з підлітками у вигляді психокорекційного тренінгу, але й попередню консультаційну роботу з педагогами, батьками); застосування індивідуального підходу до підлітка з порушеннями інтелекту; застосування діяльнісного підходу (передбачає не лише врахування спілкування як ведучої діяльності підліткового віку, але й занурення дитини у різні види діяльнісної активності, що стимулює становлення її соціально-психологічної компетентності); принципи групової роботи з підлітками «тут і тепер», персоніфікації висловлювань, стимулювання висловлювання почуттів, активності, конфіденційності та спрямованості на практичне застосування результатів; вузькоспеціальні принципи групової роботи з підлітками з порушеннями інтелекту (непримусове, добровільне спілкування, саморозкриття підлітків, позитивний зворотний зв'язок, неконкурентні відносини в групі, мінімум та опосередкованість лабілізації, дистанціювання від невдачі та ідентифікація з успіхом, включеність у гру) та інші форми тренінгової роботи, активізація інтелектуальної та емоційної сфер.

Доведено, що формування соціальної спрямованості підлітків з порушенням інтелекту відбувається складніше, аніж у їхніх однолітків з нормотиповим розвитком, зокрема: особливого значення набувають вчителі, які впливають на формування загального уявлення дитини про себе, упевненості в собі, але орієнтують її на постійне очікування позитивного ставлення від оточуючих людей, що в свою чергу, підвищує ризик залежності від зовнішніх оцінок. Формування морально-етичної спрямованості підлітків з порушенням інтелекту дає змогу підтримати їхній інтерес до себе, загальне уявлення про власне «Я» та знижує самозвинувачення. Формування фізичної та естетичної спрямованості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку забезпечує упевненість в собі та прийняття себе, а ціннісної – диференціацію.

У підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку зафіксовано високий та середній (з тенденцією до високого) рівень прийняття інших людей, їм подобається бути серед них, особливо серед знайомих, вони мають потребу у спілкуванні, орієнтовані на взаємодію з оточенням, хочуть подобатися іншим людям, бути приємними для них, не звертаючи уваги на деякі негативні якості.

Доведено, що відчуття психологічної захищеності / незахищеності у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку залежить від потреби в приналежності до групи, ступеня адекватності самооцінки, рівня домагань (високий / низький), тривожності, схильності до страхів тощо.

Підтверджено, що підлітки з порушеннями інтелекту не схильні до прояву ініціативи, втім, за необхідності, здатні спонукати до спілкування незнайомих, або добре знайомих однолітків. Незначна кількість дітей виявляє байдужість до оточуючих та не вступає з ними в контакт.

Отримані результати дають змогу констатувати ефективність розробленої корекційної програми, спрямованої на формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, впровадження якої сприяло: зниженню довіри до незнайомих людей в процесі комунікації та здатності приймати партнера по спілкуванню; зменшенню недоброзичливого, ворожого та агресивного ставлення до оточуючих в процесі спілкування; збільшенню у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку прагнення приналежності до соціальних груп та взаємної зацікавленості в діяльності оточуючих; зменшенню використання стратегій уникнення при прийнятті рішення та збільшенню використання стратегій прийняття відповідальності; збільшенню у підлітків з порушеннями інтелекту потреби в емоційно довірливих відносинах з однолітками; зменшення критеріїв сприйняття однолітків як суб'єктів ускладненої комунікації (емоційно-мовленнєві особливості, здатності до соціальної перцепції, показники ставлення (звертання) один до одного); формуванню соціально-організаційних компетенцій.

Втім, проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні впливу соціокультурного середовища на формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту, зокрема, вивчення впливу сімейного оточення, шкільного середовища, медіа та інших факторів на розвиток соціальних та психологічних навичок.

Ключові слова: соціально-психологічна компетентність, підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку, соціальний, особистісний, комунікативний компоненти, чотирифакторна модель соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, підлітковий вік, особистісний розвиток, компетентісний підхід, соціалізація, особистість, психологія, комунікація, особливі освітні потреби.

ABSTRACT

Kravets, Y. O. Formation of Social-Psychological Competence of Teenagers with Intellectual Disabilities. On the rights of a manuscript.

The dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 053 Psychology. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, 2024.

The dissertation investigates the problem related to the forming of social-psychological competence in teenagers with intellectual disabilities.

The main approaches are theoretically substantiated to the definition of social-psychological competence which is understood as a unique personal formation that is an essential component in the interaction process among individuals within a society and various models of human activity. Social-psychological competence involves the ability to understand and effectively interact with other people as well as to adapt to various social situations. Within its structure, social-psychological competence includes specific knowledge, mindset, practical skills and abilities which represent

personal manifestations realized in the ability to build healthy and effective relationships with others, to communicate, to listen, to empathize and to understand the needs and feelings of other people. It also involves the ability to resolve conflicts and reach compromises, to adapt to various social environments and situations (to read social signals, to understand cultural differences, to adjust to new conditions) and more.

On the basis of the theoretical generalization of the research on the structuring of social-psychological competence conducted by foreign and domestic scholars, it has been found out that scholars place the main emphasis on communicative components. In particular, these ones have been distinguished: grammatical (words used in the communication process); sociolinguistic (correct use of these words in communication); discourse-oriented (coherence and logical consistency of speech); strategic (appropriate use of communicative strategies).

It has been substantiated that teenager is a period of significant changes and adaptations in the social sphere, which makes it particularly sensitive for the development of social-psychological competence. This period is crucial for the formation of personality and readiness for life in society, namely its social and psychological aspects that determine a manner of interaction with the world: during this period there is a need for social interactions and a sense of belonging to different groups (development of social and psychological competence enables adolescents to build positive relationships with peers and receive support from others); at this age, children begin to realize their social roles and perform them in different contexts; self-esteem and a sense of self-worth are formed (the development of social-psychological competence enables adolescents to understand their strengths and skills as well as to effectively manage their emotions and relationships with other people), etc.

There have been identified and grounded the main competencies which constitute the integral construct of teenagers' social-psychological competence, enabling them to interact successfully with the surrounding world and achieve positive results in social relationships. The main competencies which constitute this construct include social,

communicative and personal skills: social – the ability to establish and maintain healthy relationships with other people, empathy; the ability to sympathize and understand the feelings of others, to resolve conflicts and work in a group; communicative – the ability to effectively express one's thoughts and feelings, to listen to others, to choose the right methods of communication depending on the situation, to use verbal and non-verbal communication; personal – the ability to develop and use one's own resources to achieve personal goals, which includes self-regulation, the ability to make decisions, the development of internal motives, as well as the ability to adapt to changes and influence one's environment).

In cases of intellectual disabilities, social-psychological competence is characterized by insufficiently active social positioning, disruptions in motivation for communicative interaction and difficulties in establishing social contacts with society, leading to reduced orientation towards communication and interaction.

The specificity of the socio-psychological competence of teenagers with intellectual disabilities has been substantiated, in particular, high trust in other people, acceptance of other people, which significantly increases their victimization.

It has been clarified that social-psychological competence of children with intellectual disabilities is not formed at an appropriate level; it exhibits certain characteristics, including subjective feelings of psychological vulnerability, the need for group belonging, selectivity in contacts, inadequate self-esteem (high/low), low levels of aspirations, faint indicators of hostility and depression, increased anxiety, susceptibility to developing fears, and so on.

The main features of the social, communicative, personal components of the socio-psychological competence demonstrated by teenagers with intellectual disabilities include: high trust in the world and people, which can interfere with self-development and limit the possibility of their adaptation to society and increases individual victimization; psychological insecurity, anxiety, inferiority complex, hostility, self-

distrust, conflict, depression; problems in assessing others, hyperactivity in communication, increased gestures and facial expressions, fast speech tempo, etc.

There have been distinguished five main communicative characteristics of the socio-psychological competence of teenagers with intellectual disabilities: emotional and speech characteristics of interlocutors (communication partners); propensity for social perception of interlocutors; attitude (appeal) of teenagers to one another; the development degree of social and organizational competencies in the process of interaction; influence of interaction intensity and the number of interlocutors on the occurrence of communication difficulties).

It has been stated that the formation of social-psychological competence in teenagers with intellectual disabilities is significantly complicated by a tendency towards affective behaviour, problems in cognitive information processing, low ontogenetic reflexivity, which, in turn, hinders critical evaluation of the complexity of communicative situations, understanding possible consequences of their actions, etc.

It has been clarified that teenagers with intellectual disabilities lack sufficient experience to get engaged in effective social communication, as most of them have limited knowledge of behaviour in new or changing situations. The majority of adolescents feel a strong need to be accepted by their environment, to belong to it, to be included in society and to interact with people. However, like their peers with preserved intellect, they also exhibit a tendency to dominate over others, although this is more often realized within their family circle. Such behavioural tendencies, on the one hand, once again demonstrate that adolescents with intellectual disabilities experience puberty crisis, and on the other hand, can be seen as a manipulative attempt, a desire to obtain what they want.

There has been developed and implemented an original program aimed at developing social-psychological competence in teenagers with intellectual disabilities. This program encompasses a four-factor model of social-psychological competence to be developed in teenagers suffering from intellectual disabilities: the “Hostile-

Aggressive” factor with signs of complicated communication; the “Ambivalently-Included” factor with signs of both uncomplicated and complicated communication; the “Trustful-Communicative” factor with signs of uncomplicated communication, and the “Sensitive-Accepting” factor with signs of uncomplicated communication.

The most significant principles of organizing work with adolescents with intellectual disabilities were identified as: the complexity of psychocorrective work (it involves not only group work with teenagers in the form of psychocorrective training, but also preliminary consultation work with teachers and parents); application of an individual approach to a teenager with intellectual disabilities; the application of an activity-based approach (presupposes not only taking into account communication as a leading activity of an adolescent but also immersing a child in various types of activity, which stimulates the formation of his/her social and psychological competence); principles of group work with teenagers “here and now”, personification of statements, stimulation of expressing feelings, activity, confidentiality and focus on practical application of results; highly specialized principles of group work with teenagers demonstrating intellectual disabilities (non-coercive, voluntary communication, self-disclosure of adolescents, positive feedback, non-competitive relations in a group, minimum and indirectness of labilization, distancing from failure and identification with success, inclusion in gaming activities) and other forms of training work, activation of intellectual and emotional spheres.

It has been proved that the formation of the social orientation of adolescents with intellectual disabilities is more difficult than that of their peers with norm-adhered typical development, to be more precise: teachers who play a crucial role in shaping child’s overall self-concept and self-confidence and orient him/her to the constant expectation of a positive attitude from his/her surrounding people acquire special importance, which, in turn, increases the risk of dependence on external evaluations. The formation of physical and ethical orientation of teenagers with intellectual disabilities makes it possible to support their interest in themselves, the general idea of

their own “I” and reduces self-blame. The formation of physical and aesthetic orientation of teenagers with intellectual disabilities ensures self-confidence and self-acceptance alongside value differentiation.

Teenagers with intellectual disabilities have been found to exhibit a high and moderate (with a tendency towards high) level of acceptance of other people. They enjoy being among others, especially among acquaintances, and have a need for communication. They are oriented towards interaction with their surroundings, expressing their wish to be liked by others and to be pleasant to them, often disregarding certain negative qualities.

It has been demonstrated that the sense of psychological security/ insecurity in teenagers with intellectual disabilities depends on their need for belonging to a group, the adequacy degree of self-esteem, the level of aspirations (high/low), anxiety, propensity to fears, etc.

It has been confirmed that teenagers with intellectual disabilities are not inclined to show any initiative. However, when necessary, they are capable of prompting communication with strangers or well-known peers. A small number of children show indifference towards other people and do not initiate contact with them.

The obtained results make it possible to state the effectiveness of the developed correctional program aimed at forming the socio-psychological competence of teenagers with intellectual disabilities, the implementation of which has led to: reducing trust in unfamiliar people in the process of communication and the ability to accept a communication partner; decreasing negative, hostile and aggressive attitudes towards other people during communication; increasing the desire of teenagers with intellectual disabilities to belong to social groups and mutual interest in other people's activities; reducing the use of avoidance strategies when making decisions and increasing the use of responsibility acceptance strategies; increasing the need for emotionally trusting relationships with peers among teenagers with intellectual disabilities; decreasing the criteria for perceiving peers as subjects of complex communication (emotional-

linguistic characteristics, social perception abilities, indicators of mutual attitudes); developing social-organizational competencies.

However, the conducted dissertation research does not cover all aspects of the problem. Prospects for further research are seen in studying the influence of the sociocultural environment on the formation of social-psychological competence in teenagers with intellectual disabilities (in particular, the impact of family environment, school environment, media and other factors on the development of social and psychological skills).

Key words: Social-Psychological Competence, teenagers with Intellectual Disabilities, social, personal, communicative components, four-factor model of socio-psychological competence of adolescents with intellectual disabilities, adolescence, personal development, competence approach, socialization, personality, psychology, communication, special educational needs.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

Список публікацій

Основні результати дослідження представлені у 11 публікаціях автора, з них:

Статті у наукових періодичних виданнях інших держав

1. Prokhorenko, L., Sokolova, H., Forostian, O., Kravets, Y., & Horbatiuk, O. (2022). Typology of competence characteristics of pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 11(55), 172-181.

6 статей у наукових фахових виданнях України:

2. Соколова Г. Б., Кравець Ю. О. Деякі аспекти соціально-психологічної компетентності як умови залучення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку до соціального простору. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. Вип. 1. С. 140–143.

3. Соколова Г. Б., Кравець Ю. О. Особливості соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. Вип. 2. С. 81–85.

4. Кравець Ю. О. Структура феноменального поля соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. *Габітус*. 2022. №36. С.87–91.

5. Кравець Ю. О. Особливості самосприйняття підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку як основи соціально-психологічної компетентності. *Габітус*. 2022. №41. С.151–154.

6. Соколова Г. Б., Кравець Ю. О. Вивчення індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелекту як основи соціально-психологічної компетентності. *Перспективи та інновації науки. Серія: Психологія*. 2023. Вип.

8 (26). С. 470–482.

7. Соколова Г. Б., Кравець Ю. О. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: організаційні і методичні аспекти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : науково-методичний збірник. Київ, 2023. Випуск 23. С. 178-195.

3 тези апробаційного характеру:

8. Кравець Ю. О. Особливості трудової підготовки підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. *Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей*. Матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології, 7–8 жовтня 2021 р. С. 93-97.

9. Кравець Ю. О. Використання корекційних методик в роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*. Матеріали VIII Міжнародна науково-практичної конференції, 23 листопада 2022 р. С. 363-366. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

10. Кравець Ю. О. До питання формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України* : тези доп. всеукр. наук.-практ. конф. (м. Івано-Франківськ, 23-24 березня 2023 р.). Івано-Франківськ, 2023. С. 88-91.

Інші публікації:

11. Кравець Ю. О. До проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : науково-методичний збірник. Київ, 2022. Випуск 20. С. 78-93.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	30
1.1. Теоретичні аспекти проблеми соціально-психологічної компетентності в психолого-педагогічній літературі.....	30
1.2. Питання розвитку соціально-психологічної компетентності підлітків.....	40
1.3. Аспекти розвитку соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту	44
Висновки до першого розділу.....	64
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	68
2.1. Завдання та методика експериментального дослідження	68
2.2. Особливості соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.....	93
2.3. Особливості соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.....	107
Висновки до другого розділу.....	133
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	138
3.1. Програма формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.....	138
3.2. Аналіз результатів формувального експерименту.....	158
Висновки до третього розділу.....	164

ВИСНОВКИ.....	169
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	177

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В умовах системного реформування сучасної української школи одним із пріоритетних напрямів є розвиток, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення їх успішної соціалізації, становлення як повноцінних суб'єктів суспільної практики. Ці процеси актуалізують науковий інтерес до вивення різних аспектів соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту, як до значущої інтегративної характеристики, що створює умови для соціальної адаптації дитини, її самореалізації й сприяє успішній інклюзії.

В сучасній спеціальній психології та педагогіці під впливом активного впровадження компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходу в освіту осіб з особливими потребами, в наукових колах відбувається зміна розстановки акцентів у дослідженнях з пізнавальної діяльності чи сфер особистості, на використання ключових компетентностей в життєдіяльності, однією з яких є соціально-психологічна компетентність.

Відтак, актуальність проблеми соціально-психологічної компетентності безперечна, адже зміни в економічному та соціальному житті суспільства вимагають від людей адаптивності та вміння пристосовуватися до нових умов, ефективно спілкуватися та розуміти різні культурні контексти з метою успішної адаптації та міжособистісної взаємодії у світовому суспільстві.

Проблема формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту в сучасній спеціальній психології залишається однією з найбільш востребуваних та, водночас, складних і недостатньо розроблених, оскільки саме десоціалізація та низька інтеграція дітей з особливими потребами у соціум постає серйозним випробуванням для батьків, вчителів, соціальних працівників тощо.

За даними сучасних вітчизняних та зарубіжних вчених (Н. Гончарук, І. Дмитрієва, О. Мамічева, Н. Санжаровська, В. Синьов, Г. Соколова, І. Татьянчикова, К. Тороп, С. Трикоз, О. Хохліна, О. Чеботарьова, A.S. Bondy, M.Ch. Knill, P. Józefowski, W. Sherborne) у дітей з ООП несформованість базових компетентностей – інформаційної, що виражається у чіткій комунікації і правильному передаванні інформації, мовленнєвої, що включає культуру мови, правильність, виразність й естетичність мовлення, соціальної, яка пов'язана зі встановленням контакту з іншими людьми, здатністю до сприймання та розуміння іншої людини, – негативно відбивається на соціалізації дитини й супроводжується затримкою всіх сфер розвитку.

В працях, присвячених соціальній адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку наголошено, що сформовані соціальні компетенції сприяють їхній орієнтації в різних життєвих ситуаціях та вирішенні проблем, що в свою чергу є підґрунтям розвитку соціально-психологічної компетентності як особистісної характеристики дитини (Ю. Баранець, Ю. Бистрова, А. Долженко, Д. Зволейко, Т. Калініна, Н. Колодна, К. Островська, Л. Паращенко, І. Рябуха, В. Синьов, С. Трубачева, І. Черезова, М. Шеремет, Я. Утьосов).

Теоретичні аспекти компетентнісного підходу в освіті та соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку була предметом численних вчених (О. Боряк, Л. Барінова, Н. Гончарук, М. Грудок-Костюшко, В. Засенко, Л. Прохоренко, Г. Соколова, К. Тороп та ін.), зокрема, підґрунтя для вивчення та семантичного наповнення категорії «соціально-психологічна компетентність підлітків з порушенням інтелекту» склали дослідження С. Кульбіді, Н. Макарчук, Л. Прохоренко, В. Синьова, Г. Соколової, Н. Стадненко, О. Стребельової, І. Татьянчикової, К. Тороп, О. Хохліної; вартують уваги дослідження соціально захищеного джерела життєвого та професійного досвіду – І. Татьянчикова, А. Щербакова; вивчення особливостей процесу навчання та психологічних особливостей трудового виховання дітей та підлітків з особливими потребами

(В. Бондар, В. Засенко, Т. Калініна, С. Конопляста, Л. Кравчук, І. Кузава, В. Нечипоренко, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.); розроблення соціально-психологічних підходів до пошуку шляхів адаптації та інтеграції підлітків з порушеннями інтелекту в соціум (Г. Бойко, К. Островська, А. Шевцов, Н. Шматко та ін.). Вчені тотожні в думці, що основними принципами компетентнісного підходу в освіті дітей з особливими потребами є: освіта для життя, успішної соціалізації в суспільстві та особистісного розвитку на основі засвоєння учнями соціально значущих умінь (компетенцій); різноманітні форми організації самостійної, осмисленої діяльності на основі власної мотивації та відповідальності за результат; вмінь діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність тощо. До базових компетентностей дітей з порушеннями інтелекту вчені відносять соціальну, комунікативну, інформаційну, навчальну, життєву та ін.

Психологічний підхід до розкриття структури цих компетентностей ґрунтується на психологічній структурі здатності особистості (наявності необхідних психологічних ресурсів; мотивація; емоційне ставлення; вольове напруження; психічні процеси і функції; психічні якості індивіда як суб'єкта діяльності) адаптуватися до соціального середовища, складної ситуації життя тощо (І. Єрмаков, Н. Макарчук, Л. Прохоренко, Г. Соколова, К. Тороп, О. Хохліна, Ю. Швалб). Під соціально-психологічною компетентністю вчені розуміють цілісний досвід дитини в розв'язанні життєвих проблем, засвоєні способів виконання ключових функцій, які стосуються багатьох соціальних сфер і соціальних ролей, синтез когнітивного, предметно-практичного і особистісного досвіду.

Втім, проблема соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку вивчалася локально і не була предметом цілісного дослідження в галузі спеціальної психології. Відтак, дослідження соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями

інтелектуального розвитку представляє значний науковий інтерес, а отримані результати матимуть практичну значущість.

Актуальність проблеми в галузі спеціальної освіти та психології, а також її недостатня розробленість зумовили визначення теми дисертаційного дослідження **«Формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана згідно з планом науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України: «Психолого-педагогічні засади корекційно-розвивального навчання дітей із порушеннями когнітивного розвитку». Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (протокол № 8 від 01.11.2021 р.). Тема дисертаційного дослідження «Формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку» відповідає темі дослідження відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (Теоретико-методичні основи психолого-педагогічного супроводу осіб з порушеннями когнітивного розвитку (ДР №0121U108682).

Мета дослідження: розробити теоретично-обґрунтовану та експериментально апробовану програму формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

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

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.
2. З'ясувати особливості соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

3. Теоретично обґрунтувати та розробити корекційну програму формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

4. Апробувати та експериментально перевірити програму формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Об'єкт дослідження – соціально-психологічна компетентність підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Предмет дослідження – формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Методи дослідження. Для забезпечення достовірності положень, висновків і розв'язання окреслених завдань дослідження використано комплекс взаємодоповнюючих методів:

теоретичні - аналіз, синтез, порівняння і узагальнення, що дало змогу здійснити теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту; створити модель соціально-психологічна компетентність підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку; уточнити понятійно-термінологічний апарат дослідження соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

емпіричні - наукове спостереження; метод експертних оцінок для уточнення семантики поняття «соціально-психологічна компетентність підлітків з порушенням інтелекту»; метод психодіагностичного обстеження, який містить конкретні психодіагностичні методики для вивчення складових соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту; для вивчення різних аспектів соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту використано наступний комплекс методик: Методика «Індивідуальна соціальна ситуація розвитку» В. Джуна для уточнення індивідуального характеру

становлення формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту; Тест-опитувальник «Самоставлення» В. Джуна для виявлення основних рівнів; Шкала прийняття інших Фейя, спрямована на діагностику ступеня інтенсивності прийняття інших людей; Шкала доброзичливості Кемпбела для діагностики ступеня інтенсивності відносин доброзичливості до інших людей; Шкала довіри Розенберга для вивчення рівня довіри до інших людей, їх доброти, чесності, допомоги; Шкала ворожості Кука-Медлей для вивчення інтенсивності ворожості, агресивності та підозрілості підлітка у відносинах; Опитувальник міжособистісних стосунків Шутца для вивчення притаманних підлітку міжособистісних відносин (контроль – підкорення контролю, соціальна включеність – соціальна виключеність, емоційна близькість – емоційна холодність), проективна малюнкова методика «Автопортрет»; авторська модифікація тест-опитувальника В.О. Лабунської «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування».

експериментальні – (констатуючий та формуючий експерименти) використано з метою розроблення та перевірки ефективності моделі, методів та корекційно-розвивальної програми соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту;

математичної статистики – методи обробки даних: якісний та кількісний аналіз емпіричних показників з використанням методів кореляційного та факторного аналізу.

Теоретико-методологічні засади формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту склали: основні положення цілісного системно-структурного підходу до освітнього процесу, принципи особистісно орієнтованого навчання (Р. Берне, А. Маслоу, К. Роджерс, О. Савченко, Т. Сак, Т. Титаренко, М. Феденко, Н. Чернега та ін.); дитиноцентризму (В. Кремень), компетентнісного підходу (І. Бех, Н. Бібік,

В. Кремень, В. Луговий, С. Максименко, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.); уявлення про взаємозв'язок процесів навчання й розвитку (І. Бех, В. Засенко, Н. Засенко, О. Киричук, С. Максименко, Л. Прохоренко, Т. Сак, М. Тарасевич, Ю. Швалб); положення теорії соціального пізнання Ж. Bruner, когнітивного розвитку Ж. Піаже, ідентифікації Е. Еріксона, когнітивного дисонансу Л. Фестінгера; соціальної компетентності (Н. Бібік, Ю. Гребенюк, Е. Зеєр, В. Луговий, О. Савченко та ін.); основні положення теорії культурно-історичного розвитку психіки Л.С. Виготського та дефініція проблемного поля К. Левіна; положення вітчизняної спеціальної педагогіки та психології про складну структуру дефекту (Т. Сак, В. Тарасун, О. Хохліна); основні положення теорії корекційного навчання та виховання, їх вплив на внутрішні процеси розвитку (І. Бех, В. Бондар, Т. Вісковатова, В. Засенко, В. Кобильченко, С. Кульбіда, С. Литовченко, І. Моргуліс, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Т. Сак, О. Чеботарьова, В. Шевченко, М. Шеремет, Н. Ярмола); психолого-педагогічні дослідження молодшого шкільного та підліткового віку та їх особливостей (О. Бабяк, Г. Блеч, Н. Баташева, Г. Жаренкова, Н. Менчинська, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Н. Ярмола).

Наукова новизна дослідження полягатиме в тому, що:

Вперше:

- розроблено програму формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту, яка містить елементи психокорекційного тренінгу, консультативно-корекційну групову і індивідуальну роботу та різні форми тренінгу;
- розроблено чотирифакторну модель соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту, яка містить чотири фактори: «Ворожо-агресивний» фактор з ознаками ускладненої комунікації; «Амбівалентно-включений» фактор з ознаками як неускладненої, так і ускладненої комунікації; «Довірливо-комунікативний» фактор з ознаками

неускладненої комунікації та «Сензитивно-приймаючий» фактор з ознаками неускладненої комунікації;

- виділено та обгрунтовано основні компетенції, які складають цілісний конструкт соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту – соціальні (довіра до світу, прийняття інших людей), комунікативні (вираженість поведінки у сфері включеності або виключеності в системі комунікації), особистісні (доброзичливість, ступінь вираженості ворожості, агресивності);

- виділено п'ять основних комунікативних характеристик соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту (емоційно – мовленнєві особливості партнерів по спілкуванню; здатність до соціальної перцепції партнерів по спілкуванню; ставлення (звертання) підлітків один до одного; ступінь розвиненості соціально-організаційних компетенцій в процесі взаємодії; вплив на виникнення комунікативних труднощів інтенсивності взаємодії, кількості партнерів по спілкуванню);

- з'ясовано особливості соціального, комунікативного та особистісного компонентів в структурі соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту: висока довіра до світу та людей, що може заважати саморозвитку та обмежувати можливості адаптації дітей до соціуму, підвищує індивідуальну віктимність; психологічна незахищеність, тривожність, комплекс неповноцінності, ворожість, недовіра до себе, конфліктність, депресивність; проблеми в оцінюванні оточуючих, гіперактивність партнера зі спілкування, занадта жестикуляція та міміка, швидкий темп мовлення;

поглиблено та уточнено:

- зміст понять «соціально-психологічна компетентність», «особистість підлітка з порушенням інтелекту»;

- наукове уявлення про психологічну оцінку соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту;

набули подальшого розвитку:

- основні положення компетентнісного підходу в навчанні і вихованні підлітків з порушенням інтелекту;
- наукові уявлення про можливості соціалізації та соціальної адаптації підлітків з порушенням інтелекту.

Практичне значення дослідження:

- розроблена програма формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку може використовуватися у процесі корекційно-розвивального навчання дітей з порушенням інтелекту;
- обґрунтована й апробована система діагностичних завдань може використовуватися для розроблення діагностичних методик соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту;
- визначені експериментальним шляхом особливості соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту можуть використовуватися у диференційній діагностиці особистісного розвитку дітей особливими потребами;
- виділенні основні психолого-педагогічні умови формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту, які можуть використані в роботі практичних психологів та педагогів;
- результати дослідження можуть бути корисними при підготовці здобувачів вищої освіти, підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів.

Особистий внесок здобувача полягає в роботі над типологізацією соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку [1]. У вивченні основних умов залучення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку до соціального простору. [2;3]. У емпіричному дослідженні індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелекту як основи соціально-психологічної компетентності. [6].

У всіх роботах спільно із співавтором здобувачем проведено постановку задачі, аналіз та інтерпретацію експериментальних результатів і підготовку статей до друку.

Результати наукового дослідження впроваджено в освітній процес Одеської спеціальної школи № 75 Одеської міської ради (Довідка № 01-15/144 від 23.04.2024), Білоцерківської спеціальної школи №19 Білоцерківської міської ради Київської області (Довідка № 67 від 19.04.2024), Комунального закладу освіти «Спеціальна школа «Шанс» Дніпропетровської обласної ради» (Довідка № 93 від 24.04.2024), Комунального закладу освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради» (Довідка № 01-04/84/1 від 22.04.2024), Комунального закладу освіти «Нікопольський навчально-реабілітаційний центр «Ніка» Дніпропетровської обласної ради» (Довідка № 75 від 26.04.2024), Кам'янець-Подільського ліцею № 3 Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області (Довідка № 32 від 23.04.2024).

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Зміст і результати теоретикоекспериментального дослідження оприлюднені на *міжнародних науково-практичних конференціях, виставках та конгресах*: «Особливості трудової підготовки підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку» (м. Київ, 2021); VIII Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу» (м. Київ, 2022); «Використання корекційних методик в роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку» (м. Суми, 2022); IX Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни» (м. Київ, 2023).

всеукраїнських конференціях: Конференція молодих вчених ІСПП імені Миколи Ярмаченка (29.09.21 р., м. Київ); Всеукраїнська науково-практична конференція «Рівні серед рівних: інноваційні підходи до навчання дітей з

особливими освітніми потребами» (17 грудня 2021 р., м. Київ); *Всеукраїнська науково-практична конференція «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України»* (м. Івано-Франківськ, 2023 р.).

Публікації. Основний зміст та результати дослідження відображено у 11 публікаціях (6 одноосібні), з них: 7 статей у наукових фахових виданнях України, публікацій, 3 тез апробаційного характеру, 2 інших.

Надійність і вірогідність 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: Одеська спеціальна школа № 75 Одеської міської ради, Білоцерківська спеціальна школа №19 Білоцерківської міської ради Київської області, Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «Шанс» Дніпропетровської обласної ради», Комунальний заклад освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради», Комунальний заклад освіти «Нікопольський навчально-реабілітаційний центр «Ніка» Дніпропетровської обласної ради», Кам'янець-Подільський ліцей № 3 Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області. До експерименту залучено 120 дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (177 найменувань на 21 сторінці). Загальний обсяг дисертації – 197 сторінок, із них – 158 сторінок основного тексту. У тексті міститься 19 таблиць та 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Теоретичні аспекти проблеми соціально-психологічної компетентності в психолого-педагогічній літературі

Сучасна спеціальна психологія, упроваджуючи особистісно-центрований підхід до учнів з особливими освітніми потребами, основний акцент переводить саме на вивчення властивостей особистості, завдяки яким дитина зможе адаптуватися до соціуму.

Зокрема, І. Татьянчикова відмічає, що важливим чинником формування особистості, яка зростає, є становлення її індивідуалізації, тобто, набуття більшої самостійності, формування власного внутрішнього світу, завдяки чому поступово формується здатність дитини до самодетермінації, вона набуває навички самоорганізації [129].

У цьому процесі провідним чинником стає розвиток в учня якісно нової соціальної позиції, у межах якої відбувається усвідомлення дитиною себе як члена суспільства, як особистості, починає розвиватися соціальна свідомість, уявлення про людські стосунки. Усе це безумовно впливає на специфіку соціалізації підлітка. Ось чому, на думку вченої, особливого значення набуває створення спеціальних умов, завдяки яким дитина з особливими освітніми потребами змогла б рефлексивно усвідомити себе через ставлення інших людей, оскільки специфіка генези самосвідомості полягає у тому, що спочатку вона виникає як колективне усвідомлення себе, а вже пізніше – як усвідомлення власного «Я».

Сучасна спеціальна психологія гідно приймає усі соціальні виклики, оскільки на порядку денному постають не тільки питання забезпечення учнів з особливими освітніми потребами якісними знаннями та навичками, але й полегшення їхньої адаптації до життя у соціумі, орієнтації в різних життєвих ситуаціях та проблемах, тобто розвитку в них соціально-психологічної компетентності як особистісної характеристики (Ю. Баранець [1], А. Бистров [10], А. Долженко [30], Т. Калініна [40], Н. Колодна [47], К. Островська [85], Л. Паращенко [87], І. Рябуха [107], В. Синьов [113], С. Трубачева [138], І. Черезова [147], Я. Утьосов [130]).

Переважна більшість учених, що досліджували соціально-психологічну компетентність, єдині в тому, що вона представляє собою особливе особистісне утворення, яке у своїй структурі має специфічні знання, мислення та практичні уміння і навички, які є репрезентантами особистісних проявів, що реалізуються в моделях:

людської діяльності (Л. Паращенко [87], В. Третьяченко [136]),
міжособистісної взаємодії (Т. Калініна [40]),
ефективних рішень, побутової та фахової діяльності (І. Осмоловська),
здатності аналізувати навколишнє середовище, конструювати взаємодію з ним, оцінювати власні можливості (І. Рябуха [107]),

відзеркалення якості життя людини та рівню її міжособистісної взаємодії з оточенням (О. Шейко [149]).

При цьому всі дослідники єдині в тому, що саме підлітковий вік є сензитивним для розвитку кожного з компонентів соціально-психологічної компетентності. І, на наш погляд, це не залежить ні від нормативності розвитку дитини, ні від затримки. Епігенез онтогенетичного розвитку саме й полягає у специфічному, але незворотному становленні соціально-комунікативних компетенцій у пубертаті.

Змістовно в наукових дослідженнях компетентність розглядається як:

особливий тип організації структурованих знань (Ю. Борець) [6], сукупність різноспрямованих пізнавальних процесів (Б. Гершунський), особливості взаємодії людини із зовнішнім світом, які виникають у процесі її адаптації (Л. Столяренко).

У широкому контексті компетентність визначається як адекватне співвідношення соціокультурної специфіки та культури як соціального явища, а у вузькому сенсі компетентність розглядається як збалансованість ступенів свободи в реалізованому виді діяльності (Е. Гусинський [29]).

На думку Ф. Бацевича, соціально-психологічна компетентність – це не просто набір компетенцій інтеракції уцілому, спілкуванні в різних умовах та ситуаціях із різними людьми, або набір комунікативних стратегій та конвенцій спілкування [3]. Учений підкреслює, що соціально-психологічна компетентність є складноорганізованою особистісною системою, яка містить у собі мовленнєву, культурну, прагматичну, предметну та соціокультурну компетенції [3].

Дотримуючись системного погляду на соціально-психологічну компетентність, М. Беденко розглядає її як співвідношення окремих компетенцій, у різний спосіб властивих конкретній людині, як-от:

- індивідуальної (самореалізації),
- особистісної (самовираження та саморозвитку),
- спеціальної (професійної),
- соціальної компетентності [цит. за 46].

Необхідно відмітити, що зарубіжні вчені (N.M. Ashkanasy [156], J.P. Allen, R.P. Weissberg, J.A. Hawkins [155], J.H. Beitchman [157], G. Cartledge [160] та ін.) у своїх дослідженнях переважно орієнтуються на вивчення ролі компетентності в управлінні соціально-організаційними системами, де компетентність розглядається з акцентом на реальні здібності, установки, ролі та диспозиції суб'єктів активної життєдіяльності.

Поєднання індивідуально-особистісних характеристик та соціально значущої реалізації особистості складає основу її життєвого досвіду, необхідного для успішної реалізації в умовах сучасного суспільства. Такий життєвий досвід складається з цілісного бачення світу та своєї ролі в ньому, він дозволяє не тільки привласнювати норми та правила соціальної взаємодії, але й розвиватися, перебувати на постійному зв'язку із життєвим середовищем. На думку G. Cartledge, задачі формування у підлітків соціально-психологічної компетентності мають бути цілком узгоджені з розвитком їхньої громадянськості, здатності робити свідомі життєві вибори та реалізовуватися як особистість з одночасним обов'язковим набуттям соціальних, емоційних та інтелектуальних компетенцій та відповідної поведінки [160].

Різноманітність підходів до сутності соціально-психологічної компетентності в зарубіжній психології дозволяє суттєво розширити межі її розуміння, але, в основному, науковці зосереджують увагу на навичках комунікації. Так, L. Hall та N. Marrus здебільшого зосереджують увагу на лінгвістичних та психолінгвістичних аспектах [166], а N. M. Ashkanasy та G. J. Nicholson розглядають, яким чином особливості впливу міжособистісних взаємин, емоційного клімату на комунікативні аспекти соціально-психологічної компетентності [156].

У контексті теми нашого дослідження інтерес представляють результати досліджень J.H. Beitchman [157], P.W. Cascella [161] та M. Peterson [169], які розглядають наслідки порушень соціально-психологічної компетентності у школярів з особливими освітніми потребами. Несформованість основних елементів соціально-психологічної компетентності призводить до деструктивних форм поведінки, таких як негативні емоції, імпульсивні реакції. У ситуаціях неспроможності досягнення цілей соціально сприятливими способами, підлітки можуть плакати, поводитися агресивно, впадати у ступор, що свідчить про

нерозвинену здатність користуватися конструктивними способами поведінки у складних ситуаціях (P.W. Cascella [161]).

У працях зарубіжних учених приділяється увага і структуризації соціально-психологічної компетентності. Так, S. J. Savignon акцентує увагу на комунікативних елементах компетентності та виділяє такі компетенції: граматичну (слова, які використовуються в процесі спілкування); соціолінгвістичну (правильність їх використання в процесі комунікації); дискурсивну (зв'язність і логічність мовлення); стратегічну (доречне використання комунікативних стратегій) [175].

Відповідно до моделі, запропонованої в документі Ради Європи, комунікативний елемент соціально-психологічної компетентності складається з трьох основних складових:

- лінгвістичної (лексичні, фонологічні, граматичні компетенції);
- соціолінгвістичної (поєднує комунікативну компетенцію з іншими);
- прагматичної (екстралінгвістичні елементи) [91].

Не дивлячись на безумовне значення, такий підхід до соціально-психологічної компетентності, на наш погляд, є занадто вузьким, таким, що не розкриває усієї структурної складності цієї властивості.

Суголосно вітчизняним підходам до розуміння сутності соціально-психологічної компетентності в межах спеціальної психології, продуктивним є поєднання теоретичного та практичного аспектів.

Задачі надання дітям з особливими освітніми потребами не тільки знань, але й можливості їхньої реалізації в соціумі, як зазначає Н. Ярмола, спрямовуються на підтримку соціальної адаптації таких дітей, корекцію їхньої самоідентифікації та адаптації у соціальному середовищі [152].

Порушення цих умов провокує виникнення суттєвих проблем. Так, К. Тороп підкреслює, що недостатня сформованість соціально-психологічної компетентності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не тільки

створює проблеми в поведінці, але й серйозно перешкоджає загальному розвитку, гальмує успішність у навчанні, соціалізацію та розвиток емоційної сфери дітей та, як наслідок, дезадаптує їх в майбутньому [133]. Виходячи із цього, К. Тороп вважає, що основна робота має бути зосереджено на формуванні в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку комунікативних навичок, що потребує спеціально організованого навчання, у процесі якого діти можуть як оволодівати різними способами спілкування, так і застосовувати їх в реальних ситуаціях, що суттєво підвищить їхню компетентність у різних сферах, сформує їх як соціально активних членів суспільства, сформує навички соціальних відносини та адекватних реакцій на них.

Низка українських вчених, розглядаючи соціально-психологічну компетентність як системне утворення, виділяють у її структурі рефлексивну компетентність як важливий чинник переосмислення дитиною площини свого соціального існування та взаємин з людьми, які їх оточують (О. Гомонюк, О. Онишко, В. Райко [24]). Рефлексія сприяє оцінюванню, прийняттю або відкиданню дитиною певних цінностей, властивих їхній родині, референтним особам, спільноті однолітків тощо. За допомогою рефлексії суб'єкт не тільки усвідомлює та переживає навколишню реальність, але й формується та змінюється в ній, шукає своє місце та себе самого в житті. За О. Гомонюк, О. Онишко та В. Райко рефлексивна компетентність як складова соціально-психологічної компетентності розкриває особливості оволодіння суб'єктом адекватними компетенціями та проявляється в ефективному здійсненні рефлексивних процесів та здібностей і прискорює процеси розвитку, підвищує соціальну креативність [24].

На наш погляд, максимально узагальнене визначення соціально-психологічної компетентності надане Т. Яценко, яка розглядає її як форму активності особистості, що містить систему суб'єктивно значущих психологічних знань та відповідних умінь та навичок, соціальних відношень,

особистісних властивостей, які створюють підґрунтя соціально адекватної поведінки, сприяють ефективному та продуктивному вирішенню стандартних, нестандартних, внутрішньоособистісних, міжособистісних, професійних проблем та задач саморозвитку [153].

Визначаючи соціально-психологічну компетентність як здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточенням людьми в системі міжособистісних відносин, Т. Калініна вважає важливими складовими соціально-психологічної компетентності вміння орієнтуватися в актуальних соціальних ситуаціях, адекватно сприймати та визначати особистісні особливості та емоційні стани інших людей, обирати адекватні та продуктивні способи комунікування з ними та реалізовувати способи і процеси взаємодії [40]. Щодо особливостей соціально-психологічної компетентності підлітка, Т. Калініна розглядає її як систему емоційно-особистісних та комунікативних характеристик особистості, які сприяють успішній реалізації взаємодії з оточенням в міжособистісній сфері [40].

Однак, учена підкреслює, що в підлітків з порушенням інтелекту основні компоненти соціально-психологічної компетентності ще не сформовані, що актуалізує потребу в розробці моделі психологічного супроводу особистісного розвитку підлітка, з особливими освітніми потребами.

Коли йдеться про застосування на практиці компетентнісного підходу, передбачається засвоєння особистістю навичок розв'язання складних для неї ситуацій шляхом аналізу та порівняння способів досягнення мети та вибору на цій основі нових продуктивних шляхів їхньої реалізації.

У процесі вирішення цих завдань, на думку українських учених, формується зовсім нова компетентність, яка закріплюється в підструктурі особистості як інтегративна якість, що дозволяє вирішувати аналогічні ситуації в майбутньому (А. Долженко [30], М. Супрун [126], І. Черезова [147] та інші).

Спираючись на систему принципів дослідження рівня розвитку та сформованості соціальної компетентності (принципу дослідження на основі

зв'язку з реальними життєвими ситуаціями; принципу вивчення в колективі та груповій взаємодії; принципу опори на особистісні якості індивіда; принципу позитивного впливу; принципу емоційного реагування), Я. Утьосов визначив три показника з урахуванням особливостей особистості: операційно-змістовий; мотиваційно-емоційний та особистісно-регуляторний [142].

Операційно-змістовий компонент містить у собі знання та правила засобів і форм спілкування й життя дитини в соціумі, тобто її соціальну обізнаність, правила групової взаємодії та розв'язання конфліктів, розуміння власних соціальних ролей та статусів, здатність до аналізу соціальної ситуації, володіння на доступному рівні провідним видом діяльності – спілкуванням, уміння прогнозувати результати діяльності, планувати та контролювати її виконання [142]. Цей компонент забезпечує навчально-пізнавальну функцію соціальної компетентності, а його сформованість містить: соціальну обізнаність; здатність аналізувати соціальні ситуації, прогнозувати, планувати та досягати результат;

- мотиваційно-емоційний компонент містить у собі суспільно-корисну діяльність, особистісні норми та правила, здатність проєктувати власну діяльність на підставі мотивації ставлення до соціальних ситуацій та суспільно схваленої поведінки; емпатійність як складова для встановлення міжособистісних стосунків. Сформованість цього компонента містить: сформованість соціально спрямованої мотивації та емпатійних тенденцій у поведінці;

- особистісно-регуляторний компонент містить у собі такі важливі соціальні якості, як-от доброта, людяність, відповідальність, зібраність, вміння мати власну думку та змінювати її, прислухаючись до інших, у міжособистісних відносинах вміння їх адекватно оцінювати, налагоджувати, діяти за планом, уміння бачити власні помилки в діяльності та знаходити шляхи їх виправлення. Сформованість цього компонента містить: сформованість соціальної рефлексії; вміння оцінювати та регулювати власну поведінку [142].

У структурі соціально-психологічної компетентності особистості О. Бікус та В. Волошина виділили такі структурні компоненти:

- особистісний (ціннісні установки, спрямованість на спілкування, самоставлення та самооцінка);
- когнітивний (система комунікативних знань, здібностей щодо розуміння ситуації спілкування, розуміння самого себе та партнера зі спілкування);
- поведінковий (комунікативні техніки, поведінкові установки, спрямованість на розв'язання конфліктних ситуацій) [5].

Тобто, спираючись на пропоновану структуру, К. Островська підкреслила, що соціально-психологічна компетентність підлітків з порушенням інтелекту передбачає розвиток у дітей адекватних способів взаємодії з оточенням, навичок роботи у групі, оскільки учень має не тільки ставити запитання, дискутувати, але й продуктивно взаємодіяти з оточенням, правильно інтерпретувати та передавати отриману інформацію [85].

Спираючись на висвітлені в науці різні погляди та підходи до розуміння сутності соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелектуального розвитку, ми розглядаємо її як здатність дитини продуктивно взаємодіяти з референтним та більш широким колом оточення, що потребує спеціальних соціально-особистісних компетенцій, як-от: уміння орієнтуватися в різних соціальних ситуаціях, адекватно сприймати та оцінювати індивідуальні та емоційні особливості інших людей, у процесі соціальної інтеракції з оточенням обирати адекватні стратегії поведінки. Як головні складові соціальної компетентності виділено: соціальний інтелект, соціальні навички та типовий патерн поведінки у ситуаціях фрустрації. Соціальна компетентність – це інтегративне особистісне освіту, що включає знання, вміння, навички та здібності, що формуються в процесі соціалізації і дозволяють людині швидко та адекватно адаптуватися в суспільстві та ефективно взаємодіяти із соціальним оточенням.

Таким чином, особистісно-орієнтований підхід до особистості підлітка з порушенням інтелекту поступово переміщує дослідницькі акценти з пізнавальної діяльності на особистісну сферу. Особливого значення набуває створення спеціальних умов, завдяки яким дитина з особливими освітніми потребами зможе рефлексивно усвідомити себе через ставлення інших людей, адаптуватися до життя у соціумі, орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях та проблемах. Усе це відбувається завдяки розвитку у них соціально-психологічної компетентності як особистісної характеристики. Переважна більшість вітчизняних та зарубіжних учених-дослідників соціально-психологічної компетентності єдині в тому, що вона є особливим особистісним утворенням, яке у своїй структурі має специфічні знання, особливості мислення та практичні компетенції, які є репрезентантами особистісних проявів, що реалізуються в моделях: людської, міжособистісної взаємодії, ефективних рішень, побутової та фахової діяльності, здатності аналізувати навколишнє середовище, конструювати взаємодію з ним, оцінювати власні можливості, віддзеркалення якості життя людини та рівню її міжособистісної взаємодії з оточенням.

Змістовно в наукових дослідженнях компетентність розглядається як: особливий тип організації структурованих знань, сукупність різноспрямованих пізнавальних процесів, особливості взаємодії людини із зовнішнім світом, які виникають у процесі її адаптації. У широкому контексті компетентність визначається як адекватне співвідношення соціокультурної специфіки та культури як соціального явища, а у вузькому сенсі – як збалансованість ступенів свободи у реалізованому виді діяльності.

Соціально-психологічна компетентність – не просто набір компетенцій спілкування у різних умовах та ситуаціях із різними людьми, або набір комунікативних стратегій та конвенцій спілкування, це складноорганізована особистісна система, яка містить у собі різні компетенції: мовленнєву, культурну, предметну, індивідуально-особистісну, соціальну компетенції.

1.2. Питання розвитку соціально-психологічної компетентності підлітків

Соціально-психологічна компетентність як стійка властивість особистості формується протягом усього життєвого шляху, але базові моделі взаємодії з оточенням у стандартних ситуаціях формуються саме в дитинстві. Особливо сензитивним до цього є підлітковий період, у межах якого дитина поступово накопичує власний соціальний досвід: у процесі активного занурення в суспільно-корисну, продуктивну діяльність, спілкування з мікросоціальним оточенням та виконання різних соціальних ролей (школяр, однокласник, член учнівських суспільних рухів тощо), підліток засвоює просоціальні моделі поведінки, основні соціальні цінності та стратегії комунікації.

Характеризуючи підлітковий період, J.P. Allen, R.P. Weissberg, J.A. Hawkins та інші зарубіжні вчені, виділяють поведінкові, когнітивні та емоційні детермінанти, що зумовлюють не тільки соціальну компетентність, а й особистісний розвиток дитини, як-от:

- знання про традиції соціальної взаємодії;
- навички психологічної проникливості;
- навички вирішення міжособистісних проблем;
- соціальна відповідальність за інших людей;
- схильність до просоціальної поведінки;
- навички саморегуляції та самоконтролю;
- можливість реалізації соціальних навичок;
- емоційне регулювання поведінки та окремих учинків [155].

Розвиток міжособистісних відносин у підлітковому віці набуває принципово нового якісного рівня завдяки появі наступних нових завдань соціального розвитку:

- розширення та поглиблення контактів з однолітками, які мають різні соціальні погляди та позиції;

- встановлення довірчих, змістовних відносин поза родиною, пошук своєї референтної групи;

- боротьба за соціальний статус та соціальне визнання в референтній групі;

- розширення соціального спілкування;

Відповідно, соціально-психологічна компетентність підлітка є аутентичним утворенням щодо соціальної цілісності його особистості та головним особистісним результатом усього попереднього розвитку. Але Л. Виготський окреслював основні складнощі, які виникають на цьому шляху, оскільки середовище впливає на дитину опосередковано, через її індивідуальні особливості [16]. У першу чергу, це стосується дітей з особливими освітніми потребами, у яких недостатність мовленнєвого розвитку, несформованість інтересів, проблеми з пізнавальною діяльністю негативно позначається на якості соціально-психологічної компетентності [16].

Розкриваючи специфіку соціально-психологічної компетентності підлітків, Д. Зволейко виділила низку проблем, які потенційно можуть гальмувати її розвиток у дитини підліткового віку, як-от:

- фінансова залежність від батьків та обмеження у способах реалізації соціальної активності;

- несприйняття батьками дорослішання підлітка та низька обізнаність у психологічних особливостях підліткового віку;

- авторитарність батьків, спроби нав'язувати власні рішення дитині;

- недостатнє розуміння реальних можливостей дитини в процесі взаємодії та розподілу обов'язків;

- пубертатна криза;

- агресивне подання в засобах масової інформації проблем підліткового віку;

– відсутність розуміння та психологічної підтримки з боку дорослих у процесах пошуку себе та самоідентифікації у цей період [39].

Для запобігання цих проблем, на думку Ю. Баранець, у підлітка мають бути сформовані наступні якості:

- здатність проявляти та реалізовувати свої принципи;
- уміння відстоювати та захищати свою думку;
- здатність протистояти негативному впливу оточення;
- адаптивні здібності до постійно змінюваних соціальних умов;
- оптимізму та віра у себе;
- реальна оцінка власних можливостей;
- орієнтація на соціальні норми та стандарти [1].

Ми погоджуємося з думкою Ю. Баранець, що соціально-психологічна компетентність підлітка розвиває його життєвий потенціал та пристосувальні здібності, але викликає нерозуміння теза авторки щодо ситуативного характеру прояву соціальної компетентності, яка традиційно в науці вважається стійкою системною характеристикою, яка в процесі формування ускладнюється та визначає якість індивідуальної соціальної ситуації розвитку дитини.

Структуруючи соціально-психологічну компетентність підлітків, К. Островська виділила такі аспекти:

- мотиваційний (прояв доброти, допомоги, милосердя);
- когнітивний (розуміння потреб, настрою, проблем та емоційного стану іншої людини);
- поведінковий (вибір етичних зразків поведінки) [85].

На думку К. Островської соціально-психологічну компетентність можна не тільки розглядати як базу, на якій в подальшому буде формуватися аналогічна якість дорослої людини, але й визначати її як інтегральну властивість дитини, яка, з одного боку, сприяє усвідомленню індивідуальності, розвиває здатність до

самопізнання, а з іншого, допомагає підліткові відчувати себе частиною колективу, сприяє розвитку уміння підтримувати відносини з оточенням, враховувати їхні інтереси, брати на себе відповідальність за власні вчинки [82].

У попередньому підрозділі ми казали, що соціально-психологічна компетентність є системним утворенням. Тому її емпіричними гарантами можуть бути не тільки відповідні особистісні особливості, але й пізнавальні психічні процеси, які створюють підґрунтя засвоєння основних компетенцій.

Увага як психічний процес, представлений у всіх інших психічних процесах відіграє важливу роль у пізнавальній та комунікативній сферах підлітка (О. Бікус [5], В. Волошина [5], В. Кобильченко [42], О. Корсакова [55], А. Обухівська [81] та ін.).

Як відмічає Х. Ремшмідт, при нормативному розвитку після одинадцятого року життя в когнітивній сфері дитини відбуваються значні зміни, які забезпечують перехід до абстрактної та формальної форм мислення, а пізнавальні психічні процеси, які сприяють диференціації дій з різноманітними операціями та формуванню відповідної мотивації, продовжують вдосконалюватися; розширюється емоційний репертуар дитини та, зокрема, когнітивно-емоційна складова, яка допомагає підлітку адекватно висловлювати свої почуття [103]. Особливої ролі в цей період набуває вдосконалення когнітивного опосередкування, яке сприяє становленню емоційно-регулятивної сфери: саморегуляції, самоконтролю, самооцінки [103].

Важливо, що при нормотиповому розвитку підлітка, перехід у цей період комунікації на особистісний рівень дозволяє дитині самостійно вибудовувати процес міжособистісної взаємодії з опорою на мотиваційні, сенсові, ціннісні та інші структурно-функціональні компоненти особистості [103].

Розглядаючи вікові особливості, G. Cartledge підкреслила, що соціально-психологічна компетентність підлітка багато в чому визначається такими чинниками, як-от: розвинені соціальні навички, соціальна обізнаність та

упевненість у собі, тобто соціально-психологічна компетентність є компонентом цілісної системи, яка містить у собі внутрішньоособистісні чинники та умови їхньої реалізації в поведінці, що визначає індивідуальні особливості соціальної взаємодії дитини [160]. Тобто, у такому контексті йдеться про особистісну та соціальну компетентності особистості.

Отже, соціально-психологічна компетентність як стійка властивість особистості формується протягом усього життєвого шляху, але базові моделі взаємодії з оточенням у стандартних ситуаціях формуються саме в дитинстві. Особливо сензитивним до цього є підлітковий період, у межах якого дитина поступово накопичує власний соціальний досвід: у процесі активного занурення в суспільно-корисну діяльність, спілкування з мікросоціальним оточенням та виконання різних соціальних ролей (школяр, однокласник, член учнівських суспільних рухів тощо), підліток засвоює просоціальні моделі поведінки, основні соціальні цінності та стратегії комунікації.

1.3. Аспекти розвитку соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту

Як відмічають сучасні українські методологи Т. Сватенкова та О. Тимошенко, методологія психологічної науки як система принципів побудови наукового дослідження, допомагає підбирати адекватні методи пізнання соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, які можуть бути застосовані відповідно до специфіки об'єкта та предмета [112]. Адекватно підібрана методологія надає узагальнене уявлення про основні закономірності та принципи формування та внутрішні зв'язки, що сприяють формуванню соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту. Методологічні прогалини в дослідженні соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту породжують різноспрямовані підходи у формувальній та виховній

роботі, що потребує додаткової психологічної уваги та психолого-педагогічного супроводження таких дітей.

Теоретико-методологічні засади формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку склали основні положення компетентнісного, діяльнісного, системного, особистісного підходів, теорії культурно-історичного розвитку психіки Л. Виготського та дефініція проблемного поля К. Левіна.

Однією з головних методологем нашого дослідження постає *компетентнісний підхід* у психології (Л. Барінова [2], Ж. Вірна [15], М. Грудок-Костюшко [22], М. Докторович [29], О. Кінельова [41], Т. Яценко [153] та ін.).

Сучасна психологічна наука має достатній досвід застосування компетентнісної парадигми у вивченні особистості. Необхідно відмітити, що опрацювання проблеми соціально-психологічної компетентності здійснювалося переважно на прикладах особистості, що розвивається нормотипово. Так, Т. Яценко визначає соціально-психологічну компетентність як важливу характеристику активності особистості, яка є складноорганізованою системою, що містить у собі суб'єктивно значущі психологічні знання та відповідні їм компетенції, ставлення, особливості особистості, завдяки яким поведінка стає конгруентною, а ухвалені рішення ефективними та конструктивними [153]; Т. Єрмаков також розглядає її як складну характеристику людини, яка підтримує її умілість, вправність у конкретному колі питань, тобто компетентність учений вважає особистісною якістю, а компетенцію – колом питань, які характеризують цю якість [32]. Інші підходи до соціально-психологічної компетентності полягають у тому, що її розглядають як: особистісне утворення, яке складається із системи когніцій, мисленнєвих процесів та компетенцій, що транслює діяльність (М. Докторович [29]); міжособистісної взаємодії (Л. Орбан-Лембрик [79]), ефективних рішень, побутової діяльності (М. Острянка [86]), а детермінується соціально-психологічна компетентність впливами родини,

роботи, засобів масової інформації, релігії, культурних та громадських організацій тощо (R. Boshier [158]).

Результати численних досліджень довели, що окремі компетенції як внутрішні, латентні психологічні явища (знання, уміння, певні алгоритми дій у складних ситуаціях, цілісні системи цінностей, сенсів та стосунків) проявляються та реалізуються у компетентності як інтегральній характеристиці особистості.

Розглядаючи компетентність особистості, L. M. Hough та F.L. Oswald [173] виділили в її структурі такі компоненти, як-от:

- 1) передумови компетентності (здібності, талант, знання, досвід, уміння);
- 2) діяльність, під час якої реалізується компетентність (структура, характеристика, ознаки);
- 3) результати реалізації компетентності (зміни в об'єктах діяльності, кількісні параметри результатів, а також зсуви, що відбуваються в особистості).

Наше дослідження проблеми соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та узагальнення наукових першоджерел дозволяє стверджувати, що в процесі онтогенезу у дитини з особливими освітніми потребами має бути сформована цілісна соціально-психологічна компетентність, яка дозволить їй в подальшому реалізувати свій особистісний потенціал, продуктивно контактувати з людьми, уміти розв'язувати стандартні та нестандартні, ситуації, відчувати стан внутрішнього комфорту та упевненості.

Услід за С. Яковлевою, ми також припускаємо, що соціально-психологічну компетентність можна розглядати як достатній рівень індивідуальної розвиненості уявлення про способи та методи їх розв'язання ієрархізованих проблемних ситуацій [151]. О. Кінельова у такій же науковій парадигмі розглядає соціально-психологічну компетентність як здатність особистості до продуктивної взаємодії з іншими людьми в системі міжособистісних відносин

[41]. До структури соціально-психологічної компетентності вчена включає здатність орієнтуватися в соціальних ситуаціях, психологічну спостережливість, уміння адекватно сприймати та оцінювати особистісні особливості та емоції інших людей, обирати засоби спілкування, адекватні ситуації та реалізовувати їх у діяльності [41]. Особливого значення в структурі соціально-психологічної компетентності набувають емпатійні здібності особистості, а реалізується ця властивість особистості в процесі засвоєння дитиною норм спілкування та включення до спільної діяльності [41].

Не дивлячись на актуальність та затребуваність проблеми соціально-психологічної компетентності особистості в різних формах життєдіяльності, термін «психологічна компетентність» був нами зафіксований лише у Ж. Гараніної, яка підкреслює, що ця властивість сприяє ефективній соціальній комунікації з урахуванням знань особливостей людей та уміння ефективної взаємодії з ними [цит. за 2]. Спираючись на власні емпіричні дослідження, Ж. Гараніна встановила, що головною структурною одиницею психологічної компетентності є когнітивна складова, оскільки саме завдяки їй суб'єкт навчається розбиратися в людях та розвиває в собі систему вмінь та навичок соціально-психологічної взаємодії. Особлива роль у структурі психологічної компетентності, на думку вченої, належить психологічній дії, яка виступає провідною одиницею міжособистісного спілкування оскільки вона завжди спрямована на партнера зі спілкування, а основним ефектом психологічної дії на іншу людину є трансформація її індивідуальних характеристик) [цит. за 2].

Однією із важливих задач спеціальної психології є екстраполяція цих провідних тенденцій у сферу формування особистості дитини з особливими освітніми потребами, зокрема, у розвиток її компетентності, здатності бути успішним у соціальних проявах, уміння ефективно виконувати поставлені завдання, причому відповідальність за розвиток у підлітків з порушенням інтелекту необхідних соціальних компетенцій несе все їхнє соціальне оточення.

Л. Виготський наголошував, що порушення інтелектуального розвитку відображається на всьому розвитку дитини, тому й традиційні підліткові можливості для достатньо повного розвитку особистості для дитини з особливими освітніми потребами виявляються закритими. Але, у будь-якому випадку це не може бути вироком для соціалізації дитини; основне навантаження припадає на цілісну систему психологічного супроводу як державної підтримки адаптації до соціуму підлітків з порушенням інтелекту (Г. Соколова [122]). Тобто, дитина з порушенням інтелектуального розвитку може досягти певного рівня розвитку, але вона потребує створення спеціальних умов, які будуть компенсувати інтелектуальні порушення та сприяти зануренню підлітка у соціум [122].

Особливого значення увага набуває в процесі соціалізації підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки у них фіксуються зниження концентрації, стійкості, розподілу, переключення і об'єму уваги; крім того, у психіці фіксується домінування мимовільної уваги над довільною. Увага підлітків з порушеннями інтелекту характеризується адинамічністю, що проявляється в її залученні до потрібних боків об'єкту. Через часте збережене гальмування увага підлітків з порушенням інтелекту є «миготною» [122].

Сприймання, як головне джерело знань про довколишній світ потребує складної аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку, оскільки воно відображає предмети і явища загалом. За Л. Виготським розвиток сприймання у підлітків з порушеннями інтелекту відбувається повільніше, ніж у їхніх однолітків з нормотиповим розвитком [16]. На специфіку розвитку соціально-психологічної компетентності дітей з особливими освітніми потребами впливає слабкість аналітико-синтетичної діяльності при впізнаванні предметів та встановленні зв'язків, що свідчить про недостатнє використання минулого досвіду. Крім того, у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку у нових або невизначених ситуаціях перебудова сприймання відбувається проблемно;

фіксується його неповнота та недостатня усвідомленість процесу сприймання соціуму, гальмівний розвиток спостережливості [16]. Пам'ять як відображення минулого досвіду дитини у підлітків з порушенням інтелекту проявляється у порушенні співвідношенні мимовольної та довільної пам'яті.

У підлітків з порушеннями інтелекту порушені процеси запам'ятовування (недостатня осмисленість і послідовність), збереження (підвищена забудькуватість, слабка логічна переробка) та відтворення (неточність). Крім того, образи схожих об'єктів часто уподібнюються один одному, а інколи й ототожнюються. Дуже інтенсивно забуваються знання про схожі предмети та явища, які надаються підліткові словесно, унаслідок чого набуті знання про світ та інших людей у свідомості дітей суттєво спрощуються. Це негативно позначається на актуалізації повноцінного досвіду: через активний процес забування та уподібнення схожих явищ підлітки з порушенням інтелекту часто демонструють неспроможність розв'язання навіть нескладних задач, які потребують застосування минулого досвіду [67].

Мислення, як процес узагальненого та опосередкованого відображення довколишньої реальності, у підлітків досліджуємої категорії порушується практично на всіх операціях (слабка аналітико-синтетична діяльність, низька здатність до узагальнення, мисленнєве порівняння з опорою на умовні ознаки і т.д.). Усе це відбувається на фоні повільного темпу мислення [69].

Учені фіксують найбільші порушення у словесно-логічному мисленні, та найбільшу розвиненість наочно-дійового [78].

За даними О. Бікус та В. Волошиної констатовано, що для підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку надзвичайно важкими є завдання, коли вони мають образно уявити собі щось розказане [5].

Отже, ми можемо припустити, що опосередковано ступінь розвиненості пізнавальних психічних процесів, які задіяні в процесі формування соціально-психологічної компетентності, впливають на неї та створюють стійке підґрунтя

для реалізації на особистісному рівні вважає, що розвиток різних аспектів соціально-психологічної компетентності у підлітків з особливими освітніми потребами, на думку Ю. Корольової, дефіцитно послаблений, а засвоєння ними основних соціально-психологічних компетенцій є специфічним та складним процесом, тому що ці компетенції формуються нерівномірно, з різною швидкістю та у специфічних умовах [54].

Особливості соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку можуть суттєво впливати на особистісний розвиток та провокувати:

- труднощі у спілкуванні,
- недостатню диференційованість емоційної сфери та слабкий вольовий контроль,
- труднощі у сприйманні, розумінні та ідентифікації емоційних станів іншої людини в процесі спілкування,
- нерозвиненість емпатії, завдяки якій дитина може ставати на позицію партнера зі спілкування,
- у недорозвиненні сенсового боку висловлювання як основного засобу спілкування,
- у специфіці усвідомлення нюансів ситуації міжособистісної взаємодії, наслідком яких можуть бути неадекватні реакції та вчинки [5].

Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку не завжди розуміють ситуацію в групі, в якій знаходяться, а в умовах, що постійно змінюються, їхня поведінка здійснюється за набутим штампом. Можна констатувати, що формування у них соціально-психологічної компетентності суттєво ускладнюється схильністю до афективної поведінки, проблемами в когнітивній обробці інформації, низькою онтогенетичною рефлексивністю, що, у свою чергу, унеможливорює критичне оцінювання ступеня складності комунікативних ситуацій, можливі наслідки власних вчинків тощо [5].

Крім того, учені виділяють у підлітків з порушенням інтелекту незрілість мотивації встановлення соціальних контактів з оточенням [59]. Не дивлячись на те, що становлення операційного боку спілкування та поведінки в соціумі у дітей з порушенням інтелекту здійснюється за тими ж самими законами, що й у їхніх однолітків з нормативним розвитком, загальний темп формування соціальних компетенцій уповільнюється, виникають проблеми з їхньою екстраполяцією на схожі умови комунікації, підлітки з порушеннями інтелекту демонструють меншу розвиненість компетенцій, які забезпечують мінімальний рівень рефлексії та довільності поведінки (А. Долженко [30]).

Деякі особистісні зміни при різних варіантах дизонтогенезу мають вторинну обумовленість соціальними та соціально-психологічними чинниками, які порушують інтеграцію підлітка в систему суб'єкт-суб'єктних відносин (Ван Джун [12], І. Гладченко [23], Н. Глушко [28], Т. Калініна [40]). Однією з важливих причин, які гальмують повноцінне соціальне життя підлітків з порушеннями інтелекту, є деформація функціональної спрямованості сім'ї (Н. Колодна [47], В. Кротенко [64], А. Обухівська [81], О. Проскурняк [97] та ін.).

Так, В. Кротенко відмічає, що в останні роки все частіше говорять про критичне падіння педагогічного потенціалу родини, зниження значущості сімейних цінностей, збільшення розлучень, підвищення ризиків появи дитячих порушень у розвитку через неблагоприємний клімат у сім'ї [64]. Причому така тенденція фіксується не тільки у маргінальних, але й у сім'ях з благоприємним соціальним статусом.

Тобто, учений відмічає, що, на жаль, дезорганізація сім'ї як соціального інституту, збільшення неблагополучних сімей може призводити до значних змін у структурі її цінностей, унаслідок чого сім'я як цінність знаходиться у підлітків не на першому місці, а в самих сім'ях батьки не мають елементарних психолого-педагогічних знань, що, впливає на результати виховання [64].

Аналіз наукових першоджерел, власні припущення та спостереження під час організації та проведення дослідження дозволили нам виділити основні структурні елементи соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.



Рис. 1.1. Основні структурні елементи соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

У підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку здатність до соціальної комунікації послаблена через когнітивні, емоційні та інші особистісні особливості, та одночасно з малим досвідом соціальної комунікації з оточенням та з соціальною реальністю в широкому контексті. Все це суттєво впливає на розвиток багатьох особистісних конструктів, до яких, у першу чергу, відноситься соціально-психологічна компетентність. При порушеннях інтелектуального розвитку соціально-психологічна компетентність підлітків характеризується

недостатньо розвиненою та активною соціальною позицією, порушеннями мотивації комунікативної взаємодії та труднощами у встановленні соціальних контактів із соціумом, зниженням спрямованості на спілкування та взаємодію.

Але, як доводять наукові доробки сучасних українських учених, дитина з порушеннями інтелектуального розвитку може досягти певного рівня розвитку при умовах створення спеціальних умов, які будуть компенсувати інтелектуальні порушення та сприяти зануренню підлітка у соціум.

Ідея про створення спеціальних умов компенсації інтелектуальних порушень, що будуть сприяти зануренню підлітка у соціум, була чітко сформульована в наукових доробках сучасних українських учених (М. Боришевский [7], І. Булах [11], А. Бистров [10], О. Гаврилов [18], І. Гладченко [23], Н. Глушко [28], В. Засенко [36], В. Кобильченко [43], А. Обухівська [81], О. Орлов [83], Т. Ілляшенко [81], О. Проскурняк [97], Т. Сак [111], Г. Соколова [122], В. Синьов [113], М. Супрун [126], С. Яковлева [151]).

Різні аспекти становлення особистості підлітка з порушеннями інтелекту є значущими, але найменш розробленими як у теоретичній, так і в практичній площині. Це пов'язано з тим, що підлітки з порушеннями інтелекту можуть мати проблеми з недорозвиненням мислення, слабко засвоюють загальні поняття, порівняно з нормативними однолітками, недостатньо орієнтуються в питаннях комунікації з оточенням та в категоріях моралі, про які вони дізнаються від референтних дорослих, з книг, але на практиці не завжди можуть діяти відповідно до цих норм та категорій. Тому дуже часто на практиці трапляються ситуації, коли підлітки з порушенням інтелекту мають високу віктимність і через високу навіюваність підпадають під негативний вплив оточення [122].

Дослідженнях сучасних українських учених (Ю. Галецька [19], В. Засенко [36], Л. Прохоренко [100], І. Романішин [99], Г. Соколова [122], Я. Утьосов [142] та ін.) доводять необхідність зосередження дослідницької уваги на формуванні компетенцій ефективної взаємодії з оточенням, розв'язування

проблемних ситуацій та прогнозуванні їхніх наслідків, розвитку емпатійних компетенцій та навичок упевненої поведінки тощо. Не дивлячись на таке широке коло поставлених проблем, сучасні українські науковці залишаються єдиними у основному методологічному підході до вивчення соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту та спираються на врахування вікових, індивідуальних особливостей дитини та специфіки протікання дизонтогенезу. Виходячи з цього, продуктивним є підхід до вивчення соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту, побудований на принципах: зв'язку з реальними життєвими ситуаціями; вивченні дитини в колективі та в процесі групової взаємодії; опори на індивідуальні особливості підлітків; позитивний вплив на них та емоційне сприйняття соціальних ситуацій (Я. Утьосов [142]).

Підтримуючи підхід до соціалізації, прийнятий у вітчизняній психологічній науці, *ми розглядаємо соціально-психологічну компетентність підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку як сформовану у них здатність набувати знання, соціальні навички, соціально значущі особистісні риси, завдяки яким стає можливою інтеграція дитини у суспільство та її адаптивна поведінка.*

Для формування у підлітків з порушеннями інтелекту нових критеріїв та видів компетентності, зокрема соціально-психологічної, у межах компетентнісного підходу необхідним є інтегральний розвиток не тільки змістового (на рівні розуміння) та операційного (на рівні дій) компонентів, але й регуляторного (на рівні усвідомлення норм), емоційного (на рівні емпатії) та поведінкового (на рівні закріплення соціально схвалюваної поведінки) компонентів нових компетенцій, що комплексно і створює соціально-психологічну компетентність підлітків з порушеннями інтелекту (В. Синьов, М. Шеремет [115]).

Оскільки соціально-психологічна компетентність з'являється та формується в діяльності підлітків з порушеннями інтелекту, тому й реалізація компетентнісного підходу здійснюється через залучення дитини до відповідного виду діяльності, що підтверджується діяльнісним підходом у формуванні особистості (В. Синьов, М. Шеремет [115], Я. Утьосов, О. Утьосова [142]).

Підкреслюючи особливе значення *діяльнісного підходу* у формуванні соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту, низка вчених (Л. Паращенко [87], І. Родигіна [105], І. Романишин [99], В. Синьов, М. Шеремет [115]) спрямовують дослідницький інтерес на самовизначення підлітків з особливими освітніми потребами, на розвиток їхньої суб'єктивної позиції школяра, ціннісних орієнтирів в навчанні, спілкуванні та профорієнтації. Тому, саме діяльнісний підхід як провідна методологічна база забезпечує дослідження процесу формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту та реалізації їхньої соціально-психологічної компетентності в різних соціальних обставинах та в різних життєвих ситуаціях. Застосування концептуальної ідеї діяльнісного підходу в нашому дисертаційному дослідженні полягає у обґрунтуванні особливостей включення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в процес навчання, спілкування, розвиток елементів самовизначення як активних видів діяльності, у яких формується та розкривається соціально-психологічна компетентність.

Важливими рушійними силами у формуванні соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є протиріччя між новими завданнями, соціальними проблемами, що виникають у них, та старими засобами навичками їх виконання; між новими потребами та можливостями їх задоволення; між новими можливостями та старими формами діяльності або взаємодії з оточенням людьми. На думку А. Бистрова [10], В. Коваленко [45], Н. Колодної [47] та інших учених, від розв'язання цих

протирич залежить ступінь сформованості нових соціально-психологічних компетентностей підлітків з порушеннями інтелекту.

Особистісний підхід як важлива методологема нашого дослідження розробляється у вітчизняній психології давно. Відповідно до основних положень теорії особистості жодне з психічних явищ таких як процес, стан чи конкретна властивість особистості, що реалізується в діяльності, та, відповідно, і адекватно інтерпретовані без урахування їх особистісної детермінанти.

Розглядаючи соціально-психологічну компетентність у парадигмі особистісного підходу, необхідно враховувати, що важливою методологемою, яка дозволяє зрозуміти сутність соціально-психологічної компетентності особистості є активність як системна характеристика особистості, як джерело становлення значущих контактів з довкіллям. R.C. MacCallum, M.W. Browne та H.M. Sugawara підкреслюють, що активність особистості завжди співвідноситься з її діяльністю, є динамічною основою саморуху, умовою її формування, та перетворення [165]. Це припущення зарубіжних учених суголосо глибинній сутності соціально-психологічної компетентності, яка формується, розкривається та набуває адекватної форми саме внаслідок занурення особистості в конкретну діяльність. Для нашого концептуального підходу до сутності соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту важливим є твердження R.C. MacCallum, M.W. Browne та H.M. Sugawara, що психологічні дії у процесі реалізації активності пов'язані з особливістю внутрішніх станів особистості в момент їхнього здійснення [165].

Особливе місце в процесі формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту займає пошукова активність дитини як ще один прояв активності, який формує соціальну поведінку, орієнтовану на зміну ситуації або суб'єктивного ставлення до неї при постійній фіксації на ефективності цієї поведінки.

Крім того, у класичних роботах Л. Виготського [16] та інших учених виділяються особистісні особливості, спираючись на які, ми можемо виділити коло проявів соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту, як-от: прагнення до вольового зусилля, до самореалізації, компетенції, пов'язані зі здатністю вирішувати складні ситуації тощо.

Особистісно-орієнтований підхід до вивчення соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (О. Вержиховська [14], М. Гончарова-Горянська [25], Т. Калініна [40], А. Курєнкова [66], І. Черезова [147], Я. Утьосов [142] та ін.) передбачає безумовне прийняття кожного підлітка з інтелектуальними порушеннями, врахування сильних боків його особистості, прийняття та розуміння слабких; толерантне ставлення до підлітка, терпіння та наполегливість у процесі досягнення результатів корекційних впливів, об'єктивність в оцінюванні його можливостей, відкритість до діалогу з дитиною, розуміння проблем у його поведінці та особливості засвоєння знань.

Отже, використання основних концептуальних ідей компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів розвитку соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку сприяють створенню ефективної системи формування у них соціально-психологічної компетентності.

Згідно з *основними положеннями теорії культурно-історичного розвитку психіки Л. Виготського* контакти дитини з її оточенням є провідним психологічним засобом розвитку особистості в онтогенезі [16]. Наполягаючи на інтерсуб'єктній сутності психічних функцій, Л. Виготський фіксує дослідницьку увагу на понятті психологічної системи, тобто, системи міжфункціональних зв'язків та структур, яка відповідає за розвиток конкретного психічного процесу та підтримує цілісність усіх психічних функцій [16].

На думку Л. Виготського, опосередкування психічних функцій, які мають складну внутрішню структуру, відбувається за допомогою особливих психологічних знарядь. Важливою відправною точкою для розуміння напрямку формувальної роботи з підлітками, які мають порушення інтелекту, є ідея Л. Виготського про те, що будь-яка вища психічна функція з'являється в онтогенезі двічі: спочатку як інтерпсихологічна категорія, важивий інструмент соціально-психологічного пристосування дитини до взаємодії з людьми, потім як категорія інтрапсихологічна, як засіб індивідуального пристосування до соціальних умов [16].

Крім того, для розуміння основного завдання в процесі організації формувальних впливів на дитину з особливими освітніми потребами щодо становлення її соціально-психологічної компетентності, особливого значення набуває ідея Л. Виготського щодо закономірностей розвитку: становлення особистості відбувається в переходах між особливими станами дитини: «в-собі», «для інших», «для-себе-буття» [16]. Ілюструючи цю ідею, Л. Виготський підкреслює основну закономірність становлення особистості: вона стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона демонструє іншим.

Сутність *системного підходу* як основної методології щодо соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку полягає в тому, що ми розглядається її як цілісну систему, основні компоненти якої відносно самостійні, але не ізольовані та взаємопов'язані, перебувають у постійному розвитку, причому саме індивідуальний спосіб взаємодії окремих елементів цієї системи визначає її стійкість. Системність – пояснювальний принцип наукового пізнання, що вимагає досліджувати явища в їх залежності від внутрішньо пов'язаного цілого, яке вони утворюють, набуваючи завдяки цьому властиві цілому нові ознаки. Важливою тезою принципу системності в психології є те, що всі психічні процеси організовані в єдину, але

багаторівневу систему, елементи якої набувають нової властивості, яка задається властивостями цієї цілісної системи [16].

У науці виділяються такі методологічні принципи системного підходу в психології:

1. Системний підхід у психологічному дослідженні будь-якого психічного явища потребує його розгляду в кількох аспектах: як якісної одиниці з власними закономірностями; як частини макроструктури, законам якої вона підкоряється; як частини мікросистеми, законам якої вона теж підкоряється; та в контексті зовнішніх взаємодій.

2. Усі психічні явища є багатомірними.

3. Система психічних явищ є багаторівневою та ієрархічною та містить у собі декілька підсистем з різною функціональною якістю.

4. Психічні властивості особистості існують у нечисленних відносинах та умовно можуть бути розділені на моносистемні, які розкриваються через аналіз деякої певної системи (наприклад, соціальної), та полісистемні, які розкриваються через аналіз різноманітних систем.

5. Системний підхід розкривається через багатовимірну нелінійну системну детермінацію.

6. У контексті системного підходу всі психічні явища розглядаються в їх розвитку, при цьому сам психічний розвиток є різноплановим процесом, що відбувається на макро- та мікрорівнях, містить в собі генетичні зміни, інтеграцію і диференціацію системи [цит. за 105].

Необхідно відмітити, що, висвітлені методологеми не завжди розкривають особливості та не дають цілісного уявлення про структуру соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, особливості та чинники її формування, взаємозв'язок з особистісною сферою дитини, системні характеристики основних компетенцій, що входять у цей конструкт.

У зв'язку із цим, у колі наукових інтересів особливої актуальності набувають питання інноваційної екстраполяції базових конструктів у контекст спеціальної психології. До таких конструктів відноситься *дефініція проблемного поля*.

На думку К. Левіна, і дитині, і дорослому реальність відкривається як особливе феноменальне поле, більш того, вони бачать не сам світ, а його психологічну картину [164]. Але така суб'єктивна картина світу виникає не просто внаслідок впливу зовнішніх подразників, а є результатом кропіткої системної організації всіх емоційних переживань та соціальних компетенцій дитини, що сприяє формуванню особливого соціально-психологічного простору, що формується на підставі об'єктивних формувальних впливів та емоційних переживань і соціальної активності, які виходять від самої дитини. Усі ці компоненти й утворюють феноменальне поле соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту.

Соціальну поведінку дитини з особливими потребами можна зрозуміти, виходячи з тих сил, які діють у такому феноменальному полі соціально-психологічної компетентності. Інакше кажучи, зміна структурної організації психіки дитини з порушеннями інтелектуального розвитку відбивається й на зміні її поведінки та навпаки.

Феноменальне поле соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту об'єднує в собі все, що відбувається з дитиною у конкретний період часу як у експліцитному, так і в імпліцитному контекстах, включаючи відчуття, почуття та вчинки. Феноменальне поле соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є своєрідним психологічним стандартом, соціально-психологічною реальністю для дитини, суб'єктивним розумінням того, що відбувається. Використання дефініції феноменального поля дозволить також сформулювати головне правило корекційної роботи, центрованої на асиміляції дитини до

соціального простору: якщо ми хочемо зрозуміти дитину з особливими потребами та її поведінку, ми маємо зрозуміти її спосіб сприйняття соціальної дійсності.

Отже, можна припустити, що те, що знаходиться у феноменальному полі підлітків з порушеннями інтелекту, готує їх до переживання реальних подій. С. R. Rogers підкреслював, що сутність соціальної поведінки становить спрямованість на досягнення головної мети – задоволення потреб, які існують у феноменальному полі [174]. Психолог, який працює з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку у парадигмі феноменального поля, основну формувальну увагу має зосередити над тим, щоб спробувати зрозуміти внутрішню референтну систему кожної дитини у соціальній групі (Г. Лендрет, Д. Суїні [69]). При встановленні психологічного контакту з дитиною в процесі діагностичної та корекційної роботи її феноменальний світ може бути точкою відліку, яку слід враховувати під час формування її основних соціально-психологічних компетенцій. Ця робота може бути кропіткою та довготривалою, не слід очікувати, що підлітки без спеціально організованої лонгітюдної роботи відповідатимуть заздалегідь визначеним критеріям або увійдуть до попередньо визначених категорій соціально-психологічної компетентності. Просте накопичення дій може сприяти лише хаотичності та незв'язності поведінки дитини: поведінка підлітків з порушеннями інтелекту перетворюється на єдину систему соціально-психологічної компетентності тільки в процесі спеціально організованої роботи, яка починає розширювати психологічний світ, збільшувати межі їхнього феноменального поля.

Спираючись на методологію К. Левіна, ми можемо припустити, що в такому просторі у дитини є дві площини формування та подальшої реалізації соціально-психологічної компетентності: пов'язані з вільною зовнішньою соціальною поведінкою дитини (або її зовнішньою активністю) дитини та з прихованими, інтеріоризованими соціальними компетенціями.

Розбіжність між цими площинами соціально-психологічної компетентності визначає рівень соціальних домагань дитини з особливими потребами: збільшення вільної зовнішньої соціальної поведінки дитини (або її зовнішня активність) призводить до розширення можливостей та зростання рівня домагань.

Необхідно відмітити, що зміна цього феноменального поля може не завжди відбувається поступово, інколи події в житті дитини можуть докорінно вплинути на структуру всього феноменального поля. До таких змін ми можемо віднести, наприклад, народження сиблінгів, різке припинення формувальної роботи або психологічного супроводження дитини, низку дистресів тощо. У результаті таких змін виникає необхідність переструктурування нового феноменального поля, що неминуче призводить до кризи у розвитку підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Важливим структурним елементом феноменального поля соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту паралельно з розширенням життєвого простору є зміна часового параметра або часової перспективи: якщо дитина з порушеннями інтелектуального розвитку живе в теперішньому, то в процесі розширення феноменального поля її соціально-психологічної компетентності її життєвий простір починає включати елементи як віддаленого психологічне минулого, так і майбутнє.

Крім того, у процесі становлення феноменального поля соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту поступово змінюються особливості поведінки та емоційної сфери дитини: оскільки завдяки розвитку соціально-психологічної компетентності зростає різноманітність поведінки, що передбачає диференціацію та інтеграцію її форм, крім збільшення різноманітності у поведінці підлітків з порушеннями інтелекту відбувається зменшення взаємозалежності між її елементами. Ретельної дослідницької уваги потребує такий важливий компонент феноменального поля соціально-

психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту як середовище або індивідуальна соціальна ситуація розвитку дитини, що виявляється у якісних змінах її реагування на дію зовнішніх стимулів, у відносній незалежності від цієї стимуляції, що пов'язується з розвитком соціально-психологічної компетентності.

Поступово, у процесі розширення феноменального поля, середовище стає менш суб'єктивно окрашеним для дитини, що призводить до більш реального сприйняття незалежно від змін її настроїв та потреб. Такий зростаючий реалізм особливо помітний у соціальних контактах: діти починають реагувати на іншу людину об'єктивніше.

Виходячи зі сказаного, можна відзначити важливу методичну особливість формування феноменального поля соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку – його безперервність, що відбувається шляхом включення дитини в ті види діяльності, які вона може адекватно завершувати протягом відведеного для цього часу, а якщо продовжувати їх, то в умовах, зручних для оточення та для самої дитини.

Ця теза підтверджується С. R. Rogers, який припустив, що Я дитини зростає та змінюється внаслідок безперервної взаємодії з її феноменальним полем [174]. Особливого значення це набуває в процесі занурення дитини в групову діяльність, що створює сприятливий клімат для формування соціально-психологічної компетентності. Взаємодія дитини з групою полегшує побудову її Я-концепції та розширює межі феноменального поля соціально-психологічної компетентності.

З урахуванням всього відміченого, у контексті нашого дослідження ми використовуємо дефініцію феноменального поля соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку як системного утворення, яке містить: підсистему когнітивних та темпоральних здібностей особистості та соціальну дійсність і реалізацію себе в ній; окремі

соціальні компетенції у сфері взаємодії; індивідуальні сценарії поведінки в типових ситуаціях, що в сукупності дозволяє дитині продуктивно діяти в нових обставинах.

Таким чином, методологія сприяє підбору адекватних методів пізнання соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, які можуть бути застосовані відповідно до специфіки об'єкта та предмета; надає узагальнене уявлення про основні закономірності та принципи формування та внутрішні зв'язки, що сприяють формуванню соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Теоретико-методологічні засади формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку склали основні положення компетентнісного, діяльнісного, системного, особистісного підходів, теорії культурно-історичного розвитку психіки та дефініція проблемного поля К. Левіна.

Виходячи з такого розуміння соціально-психологічної компетентності, можна констатувати, що в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами основним завданням організації освітньо-виховного процесу є не тільки надання знань, але й формування компетенцій щодо подальшого застосування їх у реальному житті.

Висновки до першого розділу

В працях вітчизняних та зарубіжних вчених соціально-психологічна компетентність трактується як особливе особистісне утворення, яке в своїй структурі має специфічні знання, особливості мислення та практичні компетенції, які є репрезентантами особистісних проявів, що реалізуються в моделях: людської діяльності, міжособистісної взаємодії, прийнятті ефективних

рішень, здатності аналізувати навколишнє середовище, конструювати взаємодію з ним, оцінювати власні можливості, міжособистісної взаємодії з оточенням тощо.

В контексті компетентнісного підходу, компетентність розглядається як: особливий тип організації структурованих знань, сукупність різноспрямованих пізнавальних процесів, особливості взаємодії людини з зовнішнім світом, які виникають в процесі її адаптації. У широкому сенсі компетентність визначається як адекватне співвідношення соціокультурної специфіки та культури як соціального явища, а у вузькому – як збалансованість ступенів свободи у реалізованому виді діяльності.

Соціально-психологічна компетентність – визначається як складноорганізована особистісна система, яка містить в собі різні компетенції: мовленнєву, культурну, предметну, індивідуально-особистісну, соціальну компетенції.

Складовими соціально-психологічної компетентності є уміння орієнтуватися в актуальних соціальних ситуаціях, адекватно сприймати та визначати особистісні особливості та емоційні стани інших людей, обирати адекватні та продуктивні способи комунікування з ними та реалізовувати способи і процеси взаємодії.

Обґрунтовано, що підлітковий вік є періодом значних змін та адаптацій у соціальній сфері, що робить його особливо сензитивним для розвитку соціально-психологічної компетентності. Цей період є ключовим для формування особистості та готовності до життя в суспільстві, а саме його соціально-психологічних аспектів, які визначають спосіб взаємодії зі світом: саме в цей період виникає потреба в соціальних взаємодіях та відчутті приналежності до різних груп (розвиток соціально-психологічної компетентності дає змогу підліткам побудувати позитивні взаємини з однолітками та отримати підтримку від оточуючих); у цьому віці діти починають усвідомлювати свої соціальні ролі

та виконувати їх у різних контекстах; формується самооцінка та відчуття власної гідності (розвиток соціально-психологічної компетентності дає змогу підліткам розуміти свої сильні сторони та навички й ефективно керувати своїми емоціями й взаєминами з іншими людьми) тощо.

Соціально-психологічна компетентність як стійка властивість особистості формується протягом усього життєвого шляху, але базові моделі взаємодії з оточуючими у стандартних ситуаціях формуються саме в дитинстві. В межах пубертата дитина поступово накопичує власний соціальний досвід: в процесі активного занурення в суспільно-корисну діяльність, спілкування з мікросоціальним оточенням та виконання різних соціальних ролей (школяр, однокласник, член учнівських суспільних рухів тощо), підліток засвоює просоціальні моделі поведінки, основні соціальні цінності та стратегії комунікації.

До основних складових соціально-психологічної компетентності віднесено: знання правил спілкування; толерантність; вміння висловлювати власну думку, зрозуміло роз'яснювати свою позицію, розуміти іншу людину, емпатійні здібності, адекватне оцінювання себе та інших, прийняття думки іншого, уміння розв'язувати конфлікти, спілкуватися в ситуаціях навчальної, трудової, культурної, побутової сфер.

При порушеннях інтелектуального розвитку соціально-психологічна компетентність підлітків характеризується недостатньо розвиненою та активною соціальною позицією, порушеннями мотивації комунікативної взаємодії та труднощами у встановленні соціальних контактів з соціумом, зниженням спрямованості на спілкування та взаємодію.

Обґрунтовано, що у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку здатність до соціальної комунікації послаблені через когнітивні, емоційні та інші особистісні особливості, та одночасно з малим досвідом соціальної комунікації з оточуючими та з соціальною реальністю в широкому контексті все це суттєво

впливає на розвиток багатьох особистісних конструктів, до яких, у першу чергу, відноситься соціально-психологічна компетентність. Втім, як доводять наукові доробки сучасних українських вчених, дитина з порушеннями інтелектуального розвитку може досягти певного рівня розвитку при умовах створення спеціальних умов, які будуть компенсувати інтелектуальні порушення та сприяти зануренню підлітка у соціум.

Враховуючи визначення соціалізації, прийняте у вітчизняній психологічній науці, соціально-психологічна компетентність підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в контексті нашого дослідження розглядається як сформована у них здатність набувати знання, цінності, соціальні навички, соціальну сензитивність, завдяки яким стає можливою інтеграція дитини у суспільство та її адаптивна поведінка.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Завдання та методика експериментального дослідження

У попередньому розділі було відмічено, що коректно підібрана методологія допомагає не тільки теоретично обґрунтовувати особливості організації та проведення наукового дослідження, але й сприяє впровадженню у практичну діяльність результатів основних етапів отримання нового наукового знання. Організувати наукове дослідження особливостей формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку означає включити його в цілісну систему компетентностей дітей з особливими освітніми потребами із чітко визначеними складовими компонентами, структурною логікою формування та складним процесом здійснення у часі (В. Бочелюк [9]).

Організація та проведення дослідження особливостей формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку реалізовувалося нами, з опорою на наступні науково-методичні принципи:

1) Цілісності, завдяки якому в науковому дослідженні реалізуються такі важливі цілі, як: побудова перспективних програм подолання кризових станів, формування та особистісного зростання з опорою на ресурсну сферу (О. Коган [46]). У нашому дослідженні соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту використання принципу цілісності допомагає виділити та краще розкрити глибинні зв'язки між складовими компонентами соціально-

психологічної компетентності та знайти адекватну меті та завданням програму формувальних заходів [46].

2) Генетичний принцип С. Максименко, який має модельний, проєктний характер, застосований у нашому дослідженні, дозволяє виділити та змістовно наповнити основні механізми розвитку основних психічних функцій підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку [72]. Головний зміст генетичного принципу розкриває множинність потенційних напрямків розвитку психіки, особливо у тих критичних періодах, коли особистість має вибирати подальші шляхи свого розвитку. С. Максименко підкреслює, що в критичних періодах ці процеси можуть бути тимчасово нестабільними та сензитивними навіть до незначних зовнішніх впливів.

3) Принцип позитивності передбачає формування у дитини позитивного ставлення до себе, позитивного оцінювання власних якостей, а також врахування того, що позитивне ставлення до дитини з особливими освітніми потребами оточення, суттєво підвищує ефективність формувальних впливів та покращує загальний стан психологічного здоров'я дитини (А. Ковальова [44]).

4) Принцип корекційно-розвивального навчання здійснюється педагогічними засобами, спеціальною організацією педагогічного процесу – його змістом, організаційними формами. Опора на цільові, змістовні, результативні компоненти корекційно-розвивального навчання є умовами досягнення мети корекційно-розвивального впливу (О. Хохліна [144]).

5) Принцип взаємозв'язку навчання і розвитку доводить, що зсуви в розвитку розширюють можливості процесу учіння, набуття нових, більш складних знань та компетенцій, створюють нові резерви навчання І. Омельченко, В. Кобильченко [82]).

Організація та проведення теоретико-емпіричного дослідження особливостей формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту спиралося на схему методології наукового дослідження,

пропоновану В. Бочелюком [9], яка передбачала обов'язкове врахування наступних елементів:

1. Характеристики наукової діяльності (особливості, принципи, умови реалізації та норми);
2. Логічну структуру наукової діяльності (суб'єкт, об'єкт, предмет, засоби, методи та передбачуваний результат);
3. Часову структуру наукової діяльності (основні фази, стадії, етапи проведення дослідження).

Спираючись на пропоновану методологічну схему, теоретико-емпіричне дослідження особливостей формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту здійснювалося нами у *три етапи*, кожен з яких не тільки відповідав цій методологічній схемі, але й мав власні цілі та задачі: підготовчий, діагностико-формувальний та інтерпретаційний.

На першому, підготовчому етапі емпіричного дослідження (2021-2022 р.р.) були реалізовані такі задачі: шляхом аналізу наукових першоджерел та виділення наукових прогалин у проблемі соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку сформована авторська позиція, основні припущення та дослідницькі задачі. Така робота на підготовчому етапі дозволяла нам створити умови для подальшої діагностики, прогнозу та формувальної роботи (Л. Бурлачук). Крім того, на першому етапі нами було укладено репрезентативну вибірку, яка дозволяла реалізувати мету та основні завдання дисертаційного дослідження; було укладено програму психодіагностичного обстеження; продумано основні стратегії діагностичної процедури.

Особлива дослідницька увага на підготовчому етапі була нами приділена процедурі підбору репрезентативної вибірки, у ході якої ми спиралися на такі критерії:

- відповідність віку, контингенту дітей та їхньої індивідуальної соціальної ситуації розвитку предмету та завданням дослідження;
- висока чутливість вибірки до чинників, які допомагають або гальмують формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку;
- наявність груп порівняння (з нормативним розвитком та з порушенням інтелекту).

На другому, діагностико-формувальному етапі (2022-2023 р.р.) було проведено емпіричне дослідження соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку із застосуванням укладеного методичного комплексу та реалізована формувальна програма. Основними завданнями діагностико-формувального етапу став збір емпіричних даних та перевірка ефективності укладеної формувальної програми. Дослідження проводилося в групі та індивідуально.

На третьому, інтерпретаційному етапі (2023-2024 р.р.) було здійснено обробку отриманих емпіричних даних, зроблено статистичний аналіз отриманих результатів за допомогою методів математичної статистики, формулювання основних висновків.

Таким чином, емпіричне дослідження особливостей формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку складалося з трьох основних етапів: підготовчого, діагностико-формувального та інтерпретаційного та реалізовувалися за допомогою принципів цілісності, позитивності та розвитку (генетичного принципу).

Розуміючи, услід за В. Бочелюком, метод як головний спосіб реалізації дослідницької мети, конкретної дослідницької задачі, сукупність коректних прийомів або дій практичного та теоретичного вивчення реальності, нами було укладено комплекс методів, необхідних для вивчення особливостей формування

соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку [9].

Під час укладання цього комплексу методів, ми орієнтувалися на актуальні в науці вимоги до методу, який має:

- застосовуватися лише для отримання конкретних наукових задач;
- бути несуперечливим та однозначним щодо отриманих наукових фактів;
- ефективним щодо досягнення поставленої наукової мети з мінімальними дослідницькими зусиллями;
- економічним, без введення додаткових допоміжних правил, понять, принципів;
- простим, доступним для розуміння і використання в процесі наукового дослідження. За В. Бочелюком, метод є простим, коли він сам по собі, без істотних доповнень достатній для пізнання предмету дослідження [9].

Дослідження особливостей формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту передбачало використання комплексу методів, а саме:

- *теоретичні*: системно-структурного; аналізу наукових першоджерел з досліджуваної проблеми; порівняння та узагальнення теоретичних даних, систематизації отриманого матеріалу; моделювання, тобто розробки змісту та моделі формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку;
- *емпіричні*: спостереження; бесіди з учителями, дітьми, батьками; психодіагностичний метод; експеримент (констатувальний та формувальний);
- *статистичні*: для встановлення достовірності розбіжностей між показниками соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку до та після впровадження формувальної програми використовувався t-критерій Стюдента; порівняльний аналіз, кореляційний та факторний аналіз.

Коротко охарактеризуємо обрані методи.

Теоретичні методи.

Доцільність застосування *системно-структурного методу* суттєво розширює можливості інтерпретації структури та сутності соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку як єдиної системи, які містить у своєму складі окремі конструкти.

Системно-структурний метод дозволяє нам:

- виявити місце та функції кожного структурного елементу соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелекту як єдиної цілісної системи, причому характеристики та властивості якої не зводяться до простої суми властивостей цих елементів;

- проаналізувати, наскільки реалізуються в соціальній поведінці дитини з порушеннями інтелекту як властивості окремих елементів, так і соціально-психологічної компетентності як цілісної системи;

- встановити особливості ієрархізованості елементів даної системи;

- зробити множинні описи соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту як єдиної цілісної системи та її окремих елементів для поліаспектного розуміння системи (В. Бочелюк [9]).

Метод аналізу наукових першоджерел з досліджуваної проблеми; порівняння та узагальнення теоретичних даних використовувався нами для повного та різнобічного узагальнення наукових поглядів та підходів, які склалися в зарубіжній та вітчизняній психології про феномен соціально-психологічної компетентності та особливостей її реалізації у підлітків з порушеннями інтелекту.

За означеною проблематикою нами було проаналізовано 162 літературних джерела.

Необхідно зазначити, що метод аналізу наукових першоджерел з досліджуваної проблеми, порівняння та узагальнення теоретичних даних з зазначеної тематики застосовувався нами на всіх етапах як теоретичного, так і

емпіричного дослідження, що створювало умови для формування авторської позиції та обґрунтованого та систематизованого викладу наукової інформації.

Аналіз наукових першоджерел з досліджуваної проблеми, порівняння та узагальнення теоретичних даних дозволило нам оцінити стан розробленості в науці досліджуваної нами проблематики, виявити прогалини, які потребують подальшого опрацювання, укласти логіку власного констатувального та формувального дослідження та укласти методичний комплекс, адекватний меті та завданням дисертаційного дослідження.

Метод моделювання (С. Максименко [72]) мав у нашому дослідженні наступні першочергові завдання:

- глибинний аналіз психічних явищ на різних рівнях їх структурної організації;
- створення прогнозу щодо шляхів розвитку соціально-психологічної компетентності та особливостей її реалізації у поведінці у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку;
- встановлення тотожності та відмінності основних складових компонентів соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку;
- оптимізація психолого-педагогічних умов формування основних соціально-психологічних компетенцій.

За С. Максименком застосування в науковому дослідженні методу моделювання допомагає відтворити певну соціально-психічну реальність (емоційні стани, конкретні соціально-педагогічні ситуації, функції тощо). Тому метод моделювання є доцільним для отримання точних даних про психіку та соціальну ситуацію розвитку досліджуваних, особливості їхньої поведінки в конкретних соціальних ситуаціях та реакції на них.

Емпіричні методи: бесіди з учителями, дітьми, батьками; психодіагностичний метод; експеримент (констатувальний, формувальний).

Використання *спостереження* надало нам можливість отримати від учителів та батьків додаткову інформацію щодо особливостей соціалізації підлітків та використати її для доповнення висновків.

Організація та реалізація в процесі роботи методу спостереження допомогло нам:

- уточнити мету та завдання дослідження;
- розробити план;
- під час опрацювання наукових першоджерел обмежити ознаки, які в подальшому могли скласти предмет спостереження;
- розробити надійні критерії оцінювання виділених ознак соціально-психологічної компетентності;
- застосовуючи елементи наукового спостереження на всіх етапах організації та проведення дослідження соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, посилити чіткість отримання додаткової інформації) [9].

Метод психолого-діагностичного обстеження.

Основною метою використання цього методу було емпіричне дослідження специфіки формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Метод психолого-діагностичного обстеження містить низку конкретних психодіагностичних методик, спрямованих на дослідження основних компонентів соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

При укладанні методичного комплексу ми спиралися на такі провідні положення психодіагностики:

- визначення загальних та специфічних особливостей соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку має досліджуватися порівняно з нормативним розвитком;

- аналіз результатів психологічної діагностики має враховувати як кількісні, так і якісні показники. Тому, доцільно визначити як рівень розвитку соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту в цілому, так і її окремі елементи;

- підібрані діагностичні методики мають сприяти виділенню тих боків (показників) соціально-психологічної компетентності, які можуть бути порушені або відставати у розвитку з метою їх подальшого формування.

Виходячи із цих положень психодіагностики, ми сформулювали основну *мету* цієї частини нашого дослідження: вивчення загальних та особливих характеристик соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту.

Завдання констатувального етапу дослідження були такі:

1) укласти методичний комплекс вивчення соціально-психологічної компетентності підлітків зі збереженим інтелектом та з порушеннями інтелектуального розвитку;

2) для уточнення своєрідності сприйняття соціуму підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку виявлення психологічних особливостей індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків зі збереженим інтелектом та з порушеннями інтелектуального розвитку;

3) виявити специфіку розвитку окремих елементів соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку при відсутності умов цілеспрямованого процесу їх формування;

У процесі дослідження нами були зроблені певні припущення, а саме:

1) у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку має місце виражена (у порівнянні з їхніми однолітками зі збереженим інтелектом) своєрідність усіх компонентів соціально-психологічної компетентності з одночасною представленістю ознак пубертатної кризи.

2) при відсутності цілеспрямованої роботи з розвитку соціально-психологічної компетентності, її стан у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку буде характеризуватися недорозвиненням провідних компонентів.

3) між усіма складовими компонентами соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку існує значущий зв'язок, що дозволяє розглядати їх як взаємопов'язані чинники психічного розвитку у цьому віковому періоді.

Таким чином, теоретико-емпіричне дослідження соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку передбачало використання низки методів, а саме: - *теоретичних*: системно-структурного; аналізу наукових першоджерел з досліджуваної проблеми; порівняння та узагальнення теоретичних даних, систематизації отриманого матеріалу; моделювання, тобто розробки змісту та моделі формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку;

- *емпіричні*: спостереження; бесіди з учителями, дітьми, батьками; психодіагностичний метод; експеримент (констатувальний та формувальний);

- *статистичні*: для встановлення достовірності розбіжностей між показниками соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку до та після впровадження формувальної програми використовувався t-критерій Ст'юдента; порівняльний аналіз, кореляційний та факторний аналіз.

Оскільки соціалізація є безперервним процесом засвоєння знань, цінності, життєво важливих соціальних навичок, завдяки яким дитина може не тільки інтегруватися у соціум та адаптуватися у ньому, певна її частина опосередковано навіюється суспільством та найближчим референтним оточенням.

Складність соціалізації полягає у її подвійному статусі, оскільки вона одночасно є процесом та результатом засвоєння та активного відтворення дитиною соціального досвіду, який набувається нею в процесі спілкування та діяльності.

У процесі соціалізації вчені (І. Ніколаєва [76], В. Татенко [128], А. Фурман [143], О. Шейко [149] та ін.) виділяють такі елементи:

- 1) суб'єкт соціалізації, який одночасно може бути і об'єктом процесу соціалізації;
- 2) середовище – безпосереднє оточення дитини, сукупність умов її соціальної ситуації розвитку, система міжособистісних відношень, діяльність, комунікації тощо);
- 3) елементи середовища – суб'єкти та об'єкти, з якими контактує підліток як суб'єкт соціалізації;
- 4) безпосередньо сам процес соціалізації;
- 5) зміст процесу соціалізації: знання, цінності, соціальні компетенції, соціальний досвід дитини тощо.

Ми підтримуємо термін «індивідуальна соціальна ситуація розвитку», оскільки в ній розкривається онтогенетичне становлення та актуальний стан взаємовідношень конкретного підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку з оточенням та з самим собою. Суголосно поглядам І. Ніколаєвої [цит. за 12], ми розглядаємо індивідуальну соціальну ситуацію розвитку підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку як особливі переживання дитиною відношень з референтним оточенням, які впливають на формування характеру та зміст і способи прояву соціально-психологічної компетентності.

Отже, індивідуальна соціальна ситуація розвитку – це неповторний соціально-психологічний простір, в якому підліток не тільки розвивається як активний член суспільства, набуває нових соціальних компетенцій, але й пізнає ті соціальні очікування, які пред'являє до нього соціум.

Ми припускаємо, що введення у логіку нашого дослідження такої зміної, як індивідуальна соціальна ситуація розвитку дозволить уточнити індивідуальний характер становлення формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту, яка завжди розвивається у соціальному контексті, у процесі інтеріоризації дитиною провідних структур соціальної взаємодії.

I. Ніколаєва виділяє у структурі індивідуальної соціальної ситуації розвитку (ИССР) трьох основних рівнів:

1. Персональний склад індивідуальної соціальної ситуації розвитку.

Функції персонального складу індивідуальної соціальної ситуації у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку дуже важливі, оскільки вони беруть участь у певні події у житті дитини, роблять їх соціально та психологічно значущими у становленні особистості підлітка.

Саме референтні дорослі та батьки впливають на підлітка, що в подальшому впливає на весь його життєвий шлях, формують у дитини суб'єктивну соціальність, почуття приналежності до довколишнього світу.

Роль матері як значущого представника соціалізації формує у підлітка емоційну прихильність до світу та до матері, а батько надає приклад соціалізованої поведінки, виступає джерелом впевненості, дисципліни тощо (І. Пономаренко [92]). Саме особистісні риси батька визначають стиль впливу на дитину – авторитетний, авторитарний або демократичний.

У структурі персонального складу індивідуальної соціальної ситуації підлітків особливе місце займають однолітки, які на певному етапі онтогенезу є найбільш впливовими, оскільки саме перебування в групі повністю задовольняє потребу дитини у соціальному порівнянні.

Важливо підкреслити, що саме в процесі спілкування з однолітками у підлітка формується суб'єктивний образ світу.

Отже, у персональний склад індивідуальної соціальної ситуації підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку входять референтні дорослі, що формують у них відчуття приналежності до соціуму; батьків та однолітків, які сприяють формуванню Я-образу, самооцінки та самоствердження.

2. Емоційно-комунікативні відносини підлітка в структурі індивідуальній соціальній ситуації розвитку.

Компонент емоційно-комунікативних відношень підлітка дозволяє зрозуміти, до яких якостей іншої людини, боків взаємовідносин з оточенням дитина найбільш чутлива, що формує її позитивну реакцію або навпаки, що забезпечує емоційне самоприйняття. Батьківська неприязнь або умовне прийняття, навпаки, сприяють розвитку реально ослабленого й безпорадного «Я», що переходить під маскою нереалістичного грандіозного «Я», що демонструється.

3. Ціннісні відносини підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку порушеннями інтелекту в структурі індивідуальної соціальної ситуації розвитку.

У рівень ціннісних відносин входять:

- самооцінка (потреба оцінювати себе виникає у процесі діяльності, спілкування);
- ціннісний статус відносно інших.

У підлітковому віці самооцінка дитини з порушеннями інтелектуального розвитку забезпечує критичну позицію щодо самого себе та оцінку власних можливостей, а формування здатності адекватно ставитися до себе є одним з найважливіших наслідків соціалізації підлітка.

Методика «Індивідуальна соціальна ситуація розвитку» І. Ніколаєвої дозволяє схарактеризувати особливості індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку:

1. Персональний склад ІССР. Розкриває соціальну спрямованість. Містить у собі дані про соціальний склад значущих осіб для підлітка та представлений наступними категоріями:

- вік – старший, ніж респондент (ВС), не старший, ніж респондент (ВНС);
- стать: чоловіча (М) – жіноча (Ж);
- родичі, у тому числі члени сім'ї (Род);
- однолітки (Одн);
- «зірки» (Зір) – відомі історичні герої, діячі мистецтва, культури, політики, спорту;
- кіногерої (Кін);
- літературні герої (Літ);
- учителі (Уч);
- інші знайомі (Інш).

2. Емоційно-комунікативні відносини підлітка в ІССР. Розкриває емоційно-комунікативну спрямованість у системі «Я- інші».

Класифікується за наступними психологічними ознаками:

- ЕМ – емоційна вираженість перцептивної сторони спілкування;
- ЕМА – емоційно-агресивна спрямованість;
- Рs – емоційно-психічна спрямованість;
- N – нормативність поведінки;
- ND – поведінка з елементами делінквентності;
- ЕМ – етико-моральна спрямованість, нормативність відносин;
- FE – фізична і естетична спрямованість;
- G – гностична спрямованість;
- D – недиференційована відповідь;
- P – практична спрямованість;
- R – романтична спрямованість;
- Pg – пугнічна спрямованість;

- К – комічна спрямованість.

3. Ціннісні відносини підлітка в ІССР.

Класифікується за наступними психологічними ознаками:

- АЦС – самооцінка або абсолютний ціннісний статус «Я»;

- ВЦС – відносний ціннісний статус «Я»;

- В - «вище Я»;

- Н - «нижче Я»;

- Р - «рівно Я»;

- ЦБЗ – ціннісний баланс загальний, представлений показниками ВС – статусні оцінки вищі, ніж середина та НС – статусні оцінки нижчі, ніж середина.

Інструкція.

На І етапі підліток виписує 50 персонажів, які спали на думку.

Інструкція 1: «Перед тобою лист паперу, на якому ліворуч ти бачиш стовпчик з 50 чисел. Зараз ти будеш пригадувати різних людей. Вони можуть бути великими та маленькими, знайомими і незнайомими, чужими та рідними, реальними та вигаданими, героями літератури і кіно. Вони можуть жити зараз, у далекому майбутньому або в минулому. Головне, що всі вони – люди.

Усіх, кого ти пригадуєш, необхідно занести у стовпчик поряд із цифрами у тому порядку, як вони спадають вам на думку. Якщо не згадуєш нікого, підкресли ту цифру, на якій з'явилося утруднення, та продовжуй далі. Якщо не бажаєш писати повне ім'я, можеш написати ініціали або умовне ім'я, головне, щоб ти не забув того, хто прихований за цим ім'ям».

На II етапі підліток виписує поряд з персонажами їхні стислі характеристики.

Інструкція 2: «Тепер для кожного, хто записаний у твоєму списку, необхідно вибрати найбільш суттєві, важливі ознаки. Необхідно коротко охарактеризувати його та записати поряд цю характеристику».

На III етапі підліток відмічає своє положення на шкалі цінностей, а потім відмічає місце кожного персонажу на цій шкалі.

Інструкція 3: «Кожен може уявити собі все низьке, огидне і погане у людині, а також те, що є в ній найкраще, прекрасне. Якщо оцінювати за 10-бальною шкалою, то нульова відмітка буде відповідати людині з негативними якостями, а 10 балів ми поставимо людині з позитивними якостями самому прекрасному та високому у людині. Тепер знайди те місце, на яке ти б поставив себе у своїх якостях та постав відповідну оцінку. Також оціни всіх тих, кого записав у першому стовпчику таблиці, записавши оцінки в останній стовпчик».

Оцінка та обробка результатів I етапу.

Основний показник – соціальна спрямованість.

Містить у собі дані про соціальний склад важливих персонажів в ІССР. Для отримання цього показника спочатку кожний персонаж оцінюється за наступними категоріями:

- вік (старший за підлітка – не старший за підлітка);
- стать;
- рідні, члени сім'ї;
- однолітки;
- «зірки» (відомі історичні герої, діячі мистецтва, культури, політики, спорту);
- кіногерої;
- літературні герої;
- учителі;
- вихователі;
- інші люди.

Категорія «вихователі» призначена спеціально для дітей, які знаходяться у дитячих закладах типу притулку та інтернату, до цієї категорії належить увесь персонал дитячого закладу, а не тільки безпосередньо вихователі.

Обробка полягає у підрахуванні загальної кількості випадків згадування кожної категорії та чисельного виразу частоти згадування кожної категорії у % відносно загальної чисельності персонажів.

Оцінка і обробка результатів II етапу.

Основний показник – емоційно-комунікативна спрямованість у векторі «Я – інші» або спектр якостей та відносин, які усвідомлюються підлітками у спілкуванні:

Em – емоційна вираженість перцептивного боку спілкування

EmA – емоційно-агресивна спрямованість

Ps – емоційно-психічна спрямованість

N – нормативність поведінки

ND – поведінка з елементами делінквентності

EM – морально-етична спрямованість, нормативність відношень.

FE – фізична і естетична спрямованість

Gn – гностична спрямованість

D – практична спрямованість

R – романтична спрямованість

Pg – пугнічна або спрямованість на боротьбу та подолання перешкод,

K – комічна спрямованість та акцентування відповідних якостей у людини.

Кожна з ознак має позитивне (додається знак «+» до аббревіатури, наприклад, „EM+” – позитивна морально-етична спрямованість), негативне (додається знак „-”, „EM -”) або нейтральне забарвлення. Відповідно кожна ознака має три підвиди.

Класифікація ознак

Em	EmA	Ps	N	ND	EM	FE	Gn	D	P	R	Pg	K
Em+	EmA+	Ps+	N+	ND+	EM+	FE+	Gn+	D+	P+	R+	Pg+	K+
Em-	EmA-	Ps-	N-	ND-	EM-	FE-	Gn-	D-	P-	R-	Pg-	K-

Після попередньої оцінки характеристик персонажів підраховується сума індивідуальних ознак щодо класифікації спрямованостей, та визначаються ранги ознак. Частотне співвідношення переводиться у проценти. Наступний показник – емоційний баланс, визначається як процентне співвідношення позитивної та негативної емоційно-комунікативної спрямованості.

Основні показники III етапу:

- 1) самооцінка або абсолютний ціннісний статус «Я» (АЦС). Визначається оцінкою «Я» за 10-бальною шкалою.
- 2) Відносний ціннісний статус «Я» (ВЦС). Визначається як співвідношення кількості персонажів «вище я» та «нижче я». Змістовна інтерпретація цього показника потребує уточнення. Передбачається, що персонажі «вище я» символізують ціннісно-цільові та ціннісно-інструментальні ресурси суб'єкта в його життєдіяльності. Персонажі «нижче я» символізують суб'єктивні перешкоди індивіда в його самоздійсненні. Неблагоприємним є значне перевищення персонажів «нижче я», хоча формально при цьому «Я» себе оцінює вище, ніж інших.
- 3) Ціннісний баланс загальний (ЦБЗ) Визначається як співвідношення кількості персонажів «вище середини» та «нижче середини». Характеризує сприйняття цілісної ІССР як ціннісно-позитивне та ціннісно-негативне.

Після визначення основних показників на трьох етапах обробки, обчислюються інтегральні показники за наступними характеристиками:

1. Емоційно-комунікативна спрямованість за критерієм «дорівнює Я». Визначається емоційно-комунікативна спрямованість підлітка відносно осіб, оцінки яких збігаються з показником АЦС) (самооцінка підлітка).
2. Процентне співвідношення кількості позитивних та негативних емоційно забарвлених ознак емоційно-комунікативної спрямованості відносно осіб, оцінки яких співпадають з показником АЦС (самооцінка підлітка).
3. Емоційно-комунікативна спрямованість за критерієм «вище Я». Визначається емоційно-комунікативна спрямованість підлітка відносно тих осіб, оцінки яких вище показника АЦС (самооцінка підлітка).
4. Процентне співвідношення позитивної та негативної емоційно-комунікативної спрямованості за критерієм «вище Я».

Процентне співвідношення кількості позитивних та негативних емоційно забарвлених ознак емоційно-комунікативної спрямованості відносно тих осіб, оцінки яких вище показника АЦС (самооцінка підлітка).

5. Емоційно-комунікативна спрямованість за критерієм «нижче Я».

Визначається емоційно-комунікативна спрямованість підлітка відносно тих осіб, оцінки яких нижче показника АЦС (самооцінка підлітка).

6. Процентне співвідношення позитивної та негативної емоційно-комунікативної спрямованості за критерієм «нижче Я».

Процентне співвідношення кількості позитивних та негативних емоційно забарвлених ознак емоційно-комунікативної спрямованості відносно тих осіб, оцінки яких нижче показника АЦС (самооцінка підлітка).

7. Емоційно-комунікативна спрямованість за критерієм «вище Хср».

Визначається емоційно-комунікативна спрямованість підлітка відносно тих осіб, оцінки яких вище середнього значення оцінок від 0 до 10 ($X_{\text{ср}}=5$).

8. Процентне співвідношення позитивної та негативної емоційно-комунікативної спрямованості за критерієм «вище $X_{\text{ср}}$ ».

Процентне співвідношення кількості позитивних та негативних емоційно забарвлених ознак емоційно-комунікативної спрямованості відносно тих осіб, оцінки яких вище середнього значення оцінок від 0 до 10 ($X_{\text{ср}}=5$).

9. Емоційно-комунікативна спрямованість за критерієм «нижче $X_{\text{ср}}$ ».

Визначається емоційно-комунікативна спрямованість підлітка відносно тих осіб, оцінки яких нижчі, ніж середнє значення оцінок від 0 до 10 ($X_{\text{ср}}=5$).

10. Процентне співвідношення позитивної та негативної емоційно-комунікативної спрямованості за критерієм «нижче $X_{\text{ср}}$ ». Процентне співвідношення кількості позитивних та негативних емоційно забарвлених ознак емоційно-комунікативної спрямованості відносно тих осіб, оцінки яких (III етап проведення методики) нижчі, ніж середнє значення оцінок від 0 до 10 ($X_{\text{ср}}=5$).

Після проведення процедури обробки індивідуальних даних проводиться статистичний аналіз результатів обробки.

Тест-опитувальник «Самоставлення» В. Століна і С. Пантелєєва (модифікація В. Джуна) дозволяє виявити три рівні самоставлення за ступенем узагальненості: глобальне, диференційоване (за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом та очікуванням позитивного ставлення до себе), рівень конкретних дій або готовність до них щодо свого «Я».

Опитувальник включає базові шкали: S- інтегральне відчуття «за і проти» власного «Я»; I – самоповага, II- аутосимпатія, III – очікування позитивного

савлення від інших, IV – самоінтерес, та 1-7 – диференційовані шкали, спрямовані на вимірювання вираженості установки на ті або інші внутрішні дії в адресу «Я».

Модифікація В. Джуна складалась з редакції 57 стверджень, яка потребувала корекції або нового формулювання ствердження, при цьому зміст був зрозумілий навіть підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку.

Для визначення структури відносин особистості як суб'єкта стададного та прбемного спілкування, нами був укладений комплекс методик, спрямований на діагностику спектру відносин, які впливають на реалізацію соціально-психологічної компетентності підітка з порушеннями інтелектуального розвитку.

Комплекс методик включає шкали, наведені в статті американських психологів [156].

Шкала прийняття інших Фейя, спрямована на діагностику ступеня інтенсивності прийняття інших людей.

Інструкція. Уважно прослухай питання. Варіанти відповідей за всіма судженнями подано на спеціальному бланку. Якщо ти вважаєш, що судження правильне й відповідає твоєму уявленню про себе та інших людей, то в бланку відповідей навпроти номера судження відзнач ступінь вашої погодженості з ним, використовуючи запропоновану шкалу:

- 1 – завжди,
- 2 – часто,
- 3 – іноді,
- 4 – рідко,
- 5 – ніколи.

Інтерпретація результатів:

60 балів і більше – високий показник прийняття інших;

45-60 балів – середній показник прийняття інших з тенденцією до високого;

30-45 балів – середній показник прийняття інших з тенденцією до низького;

30 балів та менше – низький показник прийняття інших.

Шкала доброзичливості Кемпбела, спрямована на вивчення ступеня доброзичливості до інших людей;

Інструкція. Уважно прослухай пари суджень опитувальника. Якщо ти вважаєш, що яке-небудь судження з пари правильне й відповідає твоєму уявленню про себе та інших людей, то в бланку відповідей постав позначку біля ступеня погодженості з ним, використовуючи запропоновану шкалу.

Шкала довіри Розенберга, спрямована на вивчення рівня довіри іншим людям, їхній доброті, чесності, допомозі.

Інструкція. Уважно прослухай пари суджень опитувальника. Якщо ти вважаєш, що яке-небудь судження правильне й відповідає твоєму уявленню про себе й інших людей, то в бланку відповідей напроти номера судження познач ступінь вашої погодженості з ним, використовуючи запропоновану шкалу.

Інтерпретація результатів:

1 бал і менше – низький показник довіри;

2 бали – середній показник довіри;

3 бали – високий показник довіри.

Шкала ворожості Кука-Медлей, розроблена для вивчення інтенсивності ворожості, агресивності та підозрілості у відносинах підлітка.

Інструкція. Уважно прослухай судження. Варіанти відповідей за всіма судженнями подані на спеціальному бланку. Якщо ти вважаєш, що судження правильне й відповідає твоєму уявленню про себе та інших людей, то в бланку відповідей напроти номера судження познач ступінь погодженості з ним, використовуючи запропоновану шкалу:

6 – звичайно, 3 – випадково,

5 – часто, 2 – рідко,

4 – іноді, 1 – ніколи.

Ключ до Шкали ворожості:

Шкала цинізму: 1,2,3,4,6,7,9,10,11,12,19,20,22

Шкала агресивності: 5,14,15,16,21,23,24,26,27

Шкала ворожості: 8,13,17,18,25.

Варіант відповіді: Бал:

1 – звичайно 6

2 – часто 5

3 – іноді 4

4 – випадково 3

5 – рідко 2

6 – ніколи 1

Опитувальник міжособистісних стосунків Шутца, який дозволяє вивчити притаманні підлітку міжособистісні відносини (контроль – підкорення контролю, соціальна включеність – соціальна виключеність, емоційна близькість – емоційна холодність).

Інструкція. Уважно прочитай (прослухай) судження опитувальника. Варіанти відповідей за всіма судженнями подані на спеціальному бланку. Якщо ти вважаєш, що судження правильне та відповідає твоєму уявленню про себе та інших людей, то в бланку відповідей навпроти номера судження познач ступінь погодженості з ним, використовуючи запропоновану шкалу:

1 – звичайно,

2 – часто,

3 – іноді,

4 – випадково,

5 – рідко,

6 – ніколи.

Ключ:

0-1– екстремально низькі бали;

- 2-3 – низькі бали;
- 4-5 – граничні бали;
- 6-7 – високі бали;
- 8-9 – екстремально високі бали.

Авторська модифікація тест-опитувальника В. Лабунської «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування», завдяки якому виявили п'ять основних комунікативних характеристик:

- емоційно – мовленнєві особливості партнерів зі спілкування;
 - здатність до соціальної перцепції партнерів зі спілкування;
 - ставлення-звертання партнерів один до одного;
 - ступінь розвиненості соціально-організаційних компетенцій в процесі взаємодії;
- вплив на виникнення комунікативних труднощів таких чиників, як-от: інтенсивність взаємодії, кількість партнерів зі спілкування, наявність свідків спілкування, вік, стать, статус в групі.

У результаті виділяються такі основні ознаки суб'єкта ускладненого та неускладненого спілкування.

Суб'єктом ускладненого спілкування стає підліток, якому властиві:

- фрустрація основних соціальних потреб,
- нездатність підтримувати емоційно значимі контакти,
- загальний стан внутріособистісної напруги.

Для нього характерні несформованість уявлень про себе та іншого, зміщення акцентів у спілкуванні в бік знецінювання себе та іншої людини, несформовані способи адекватного афективного реагування, низький рівень емпатійного розвитку. Наслідками такої соціально-комунікативної ускладненості можуть стати конфлікти, нездатність досягати поставлену мету тощо.

Суб'єктом неускладненого спілкування стає підліток, у якого високо розвинені соціальні компетенції та особистісні якості, що впливають позитивному

спілкуванню, а основна активність спрямовується на соціальні потреби, встановлення та підтримку емоційно значущих зв'язків, досягнення взаєморозуміння.

Підліткам з ознаками неускладненого спілкування властиве ціннісне ставлення до себе та інших; розвинена соціальна чутливість, достатній та високий рівні емпатійного розвитку. Результатами їхнього спілкування з оточенням стають такі сформовані форми взаємодії, як згода, кооперація, співробітництво.

Для складання соціально-психологічних характеристик суб'єкта спілкування, за мануалом методики, бралися до уваги характеристики спілкування, які були оцінені 50 та більше відсотками учасників опитування.

Таким чином, для вивчення різних аспектів соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку був застосований наступний комплекс методик: Методика «Індивідуальна соціальна ситуація розвитку» І. Ніколаєвої для уточнення індивідуального характеру становлення формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку; Тест-опитувальник «Самоставлення» модифікація В. Джуна для виявлення основних рівнів; Шкала прийняття інших Фейя, для вивчення ступеня інтенсивності прийняття інших людей підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку; Шкала доброзичливості Кемпбела для діагностики ступеня інтенсивності відносин доброзичливості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку до інших людей; Шкала довіри Розенберга для вивчення рівня довіри підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку до інших людей, їх доброти, чесності, допомоги; Шкала ворожості Кука-Медлей для вивчення інтенсивності ворожості, агресивності та підозрілості підлітка у відносинах; Опитувальник міжособистісних стосунків Шутца для вивчення притаманних підлітку з порушеннями інтелектуального розвитку міжособистісних відносин (контроль – підкорення контролю, соціальна включеність – соціальна виключеність, емоційна близькість – емоційна

холодність), авторська модифікація теста-опитувальника В. Лабунської «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування».

2.2. Особливості соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

У роботі з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку важливим завданням організації освітньо-виховного процесу є не тільки надання знань, але й формування компетенцій щодо подальшого застосування їх у реальному житті.

Виходячи з нашого визначення соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, ми розглядаємо її як здатність дитини продуктивно взаємодіяти з референтним та більш широким оточенням, що потребує спеціальних соціально-особистісних компетенцій, основними критеріями яких є: уміння орієнтуватися в різних соціальних ситуаціях, адекватно сприймати та оцінювати індивідуальні та емоційні особливості інших людей, у процесі соціальної інтеракції з оточенням обирати адекватні стратегії поведінки.

Необхідність формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку потребує детального аналізу специфіки соціального середовища, у якому формується особистість дитини, яке, за Л. Виготським, є не простим оточенням підлітка, а важливою рушійною силою розвитку та становлення особистості. Тому, особливого значення набуває виявлення соціально-психологічного змісту всіх компонентів індивідуальної соціальної ситуації розвитку, впливу кожного з них на особистість підлітка з порушеннями інтелекту та значення для становлення його соціально-психологічної компетентності. Сприйняття себе та ставлення до себе розглядаються нами як важливий елемент соціально-психологічної компетентності, оскільки завжди спирається на особливості порівняння підлітком себе з іншою людиною.

Виходячи із цього, основною метою кореляційного аналізу на цьому етапі стало виявлення особливостей взаємозв'язків структурних компонентів індивідуальної соціальної ситуації розвитку та самоставлення у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та з нормотиповим розвитком.

Для виявлення специфіки індивідуальної соціальної ситуації розвитку та ставлення до себе підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку нами були задіяні на цьому етапі дослідження дві групи – підлітків з порушеннями інтелекту та їхніх однолітків зі збереженим інтелектом.

У нашому дослідженні розглядаються такі показники індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку:

- 1) персональний склад;
- 2) емоційно-комунікативні відносини підлітка;
- 3) ціннісні відносини підлітка.

Персональний склад представлений наступними показниками:

- вік (вік старший за респондента – вст; вік не старший за респондента – внс);
- стать (чоловіча – ч; жіноча – ж);
- родичі та члени сім'ї (рід);
- однолітки (одн); «зірки» (зір); кіногерої (кін); літературні герої (літ); вчителі (вч); інші знайомі (інш).

Емоційно-комунікативні відносини підлітка представлені наступними показниками:

- емоційна вираженість перцептивного боку спілкування (Em);
- емоційно-агресивна спрямованість (EmA);
- емоційно-психічна спрямованість (Ps);
- нормативність поведінки (N);
- поведінка з елементами делінквентності (ND);

- етичний-моральна спрямованість, нормативність відносин (ЕМ);
- фізична і естетична спрямованість (FE);
- спрямованість гностики (Gn);
- недиференційована відповідь (D);
- практична спрямованість (P);
- романтична спрямованість (R);
- пугнічна спрямованість (Pg);
- комічна спрямованість (K).

Система ціннісних відносин підлітків з порушенням інтелекту представлена показниками:

- самооцінка або абсолютний ціннісний статус «Я» (АЦС);
- відносний ціннісний статус «Я» (ВЦС);
- персонажі вище «Я» (вЯ);
- персонажі нижче Я (нЯ);
- персонажі рівні «Я» (рЯ);
- ціннісний баланс загальний (ЦБЗ);
- персонажі «вищі за середину» (ВСР);
- персонажі «нижчі за середину» (НСР).

Щодо основних показників самоставлення, були виділені наступні:

- інтегральний показник власного «Я» (S),
- самоповага (SI),
- аутосимпатія (SII),
- очікування позитивного ставлення від оточення (SIII),
- самоінтерес (SIV),
- самовпевненість (S1),
- ставлення інших (S2),
- самоприйняття (S3),
- самокерівництво, самопослідовність (S4),

- самозвинувачення (S5),
- самоінтерес (S6),
- саморозуміння (S7).

Розглянемо зв'язки блоку «Соціальна спрямованість» індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелекту.

Таблиця 2.1

Значення t-критерія Стьюдента за показниками соціальної спрямованості підлітків з порушенням та збереженням інтелектом

	вст	внс	чол	жін	рчс	одн	зір	кг	вч
ПІ	1,616	3,208	2,989	2,015	0,753	3,780	0,889	0,560	0,617
ЗІ	1,044	2,984	1,120	1,300	0,544	3,303	0,922	0,874	0,057

Примітка: вст – вік старший, ніж респондент; внс – вік не старший, ніж у респондента; чол – чоловіча стать; жін – жіноча стать; рчс – родичі та члени сім'ї; одн – однолітки; зір – «зірки»; кг – кіногерої; уч – учителі.

Отримані рангові кореляції показників віку соціально значущого персонажа з показниками самовідношення. При цьому *вік персонажа старшого, ніж респондент* (вст) корелює з інтегральною шкалою «Я», показниками очікування позитивного відношення від інших (SIII) ($p \leq 0,01$), упевненості в собі (S1), інтересу до себе (S6) ($p \leq 0,05$).

Таблиця 2.2

Значення t-критерія Стьюдента за показниками самоставлення підлітків з порушенням та збереженням інтелектом

	S	SI	SII	SIII	SIV	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
ПІ	0,124	0,065	0,083	0,096	2,833	0,891	2,911	0,007	3,113	1,092	0,022	1,214
ЗІ	0,188	2,694	1,279	0,096	0,146	3,060	2,914	3,287	3,325	3,246	0,125	2,728

Примітка: S – інтегральний показник власного «Я», SI – самоповага, SII – аутосимпатія, SIII – очікування позитивного ставлення від оточення, SIV – самоінтерес, S1 – самовпевненість, S2 – ставлення інших, S3 – самоприйняття,

S4 – самокерівництво, самопослідовність, S5 – самозвинувачення, S6 – самоінтерес, S7 – саморозуміння;

Вік персонажа, не старшого, ніж підліток позитивно пов'язаний з інтегральною шкалою «Я», очікуваннями позитивного ставлення від інших (SIII), їхніх ставлень (S2), самоінтересу (S6) ($p \leq 0,05$), саморозуміння (S7) ($p \leq 0,05$), та негативно пов'язаний зі самозвинуваченням (S5) ($p \leq 0,01$).

Стать соціально значущої особи для підлітків з порушеннями інтелекту також має кореляційні зв'язки із самоставленням, особливо, з інтегральною шкалою «Я» ($p \leq 0,01$) (для осіб обох статей). У процесі диференціації цих даних, ми фіксуємо, що вибір соціально значущих осіб жіночої статі також позитивно корелює з очікуванням від інших людей позитивного ставлення (SIII), реального ставлення інших (S2), інтересу (S6), (SIV) ($p \leq 0,01$) та симпатії до себе (SII), та негативно – зі схильністю до самозвинувачення (S5) ($p \leq 0,05$).

Вибір підлітками з порушеннями інтелекту як соціально значущих осіб членів сім'ї та близьких родичів позитивно корелює з очікуванням від оточення людей позитивного ставлення (SIII), інтересом до себе (S6) ($p \leq 0,05$), з інтегральною шкалою «Я» та ставленням інших людей (S2) ($p \leq 0,01$) та негативно – зі схильністю до самозвинувачення (S5) ($p \leq 0,05$).

Вибір підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку однолітків (одн) як соціально значущих осіб у структурі індивідуальної соціальної ситуації позитивно пов'язаний з інтегральною шкалою «Я», очікуванням позитивного ставлення від інших людей (SIII), їхнім реальним ставленням (S2), інтересу до себе (S6) ($p \leq 0,05$) та негативно зі схильністю до самозвинувачення (S5) ($p \leq 0,01$).

Вибір підлітками відомих історичних героїв, діячів мистецтва та культури, політики, спорту (зір) негативно пов'язаний із самокерівництвом, самопослідовністю (S4) та самозвинуваченням (S5) ($p \leq 0,01$). Вибір підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку героїв сучасного кінематографу (кін)

позитивно пов'язаний з самоповагою (SI) та негативно – з інтересом до себе (SIV) ($p \leq 0,01$).

Вибір підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку вчителів як значущих осіб (вч) позитивно корелює з інтересом дитини до себе (S6) ($p \leq 0,05$), аутосимпатією (SII), очікуванням від інших людей позитивного ставлення до себе (SIII), упевненості в собі (S1), прийнятті себе (S3) ($p \leq 0,05$); при цьому негативний зв'язок ми констатуємо з інтегральним показником власного «Я» ($p \leq 0,05$), що підтверджує особливу роль учителів у процесі соціального та особистісного становлення підлітків з порушеннями інтелекту, які не тільки створюють позитивні внески у розвиток дитини, але й підтримують високий рівень навіюваності як особистісну характеристику, яка, на наш погляд, може гальмувати формування соціально-психологічної компетентності.

Показники емоційної спрямованості в структурі індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку пов'язані зі ставленням дитини до себе наступним чином.

Таблиця 2.3

Значення t-критерія Стюдента за показниками емоційно-комунікативної спрямованості підлітків з порушенням та збереженим інтелектом

	Em	EmA	N	EM	FE	GN	P	R	K
ПІ	0,069	0,022	0,778	0,847	0,030	0,096	0,448	0,077	0,211
ЗІ	0,198	0,176	0,442	0,619	0,024	0,068	0,242	0,053	0,563

Примітка: Em – емоційна вираженість перцептивного боку спілкування; EmA – емоційно-агресивна спрямованість; N – нормативність поведінки; EM – етично-моральна спрямованість, нормативність відносин; FE – фізична і естетична спрямованість; GN – спрямованість гностики; P – практична спрямованість; R – романтична спрямованість; K – комічна спрямованість

Емоційність перцептивного боку спілкування (Em) негативно пов'язана із повагою підлітків до себе (SI) ($p \leq 0,01$); емоційно-агресивна спрямованість соціального життя дитини (EmA) позитивно корелює із упевненістю в собі (S1) та самозвинуваченням (S5) ($p \leq 0,01$), що, на наш погляд, доводить, що пубертатна криза може проявлятися не тільки при нормотиповому розвитку підлітка, але й в умовах порушень інтелекту.

Емоційна спрямованість комунікації з оточенням на нормативність поведінки (N) негативно корелює з саморозумінням (S7) ($p \leq 0,01$); спрямованість підлітків на поведінку з елементами делінквентності (ND) негативно пов'язана послідовністю у вчинках (S4) ($p \leq 0,01$), а морально-етична спрямованість у відносинах (EM) позитивно корелює з показником інтересу до себе (S6) ($p \leq 0,05$), з інтегральною шкалою «Я» ($p \leq 0,01$) та негативно – з показником самозвинувачення (S5) ($p \leq 0,01$).

Вираженість фізичної та естетичної спрямованості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (FE) позитивно корелює з упевненістю дитини в собі (S1) та прийняттям себе (S3) ($p \leq 0,01$).

Виражена гностична спрямованість як прагнення підлітків зрозуміти або вирішити складну проблему (Gn) позитивно пов'язана з інтересом до себе (SIV), прийняттям себе (S3) ($p \leq 0,05$) та інтегральною шкалою «Я» ($p \leq 0,01$).

Недиференційована спрямованість підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку позитивно пов'язана з інтегральною шкалою «Я» ($p \leq 0,01$); практична спрямованість (P) позитивно пов'язана з упевненістю в собі (S1) ($p \leq 0,01$). Романтична спрямованість підлітків з порушеннями інтелекту як прагнення до всього таємничого та незвичайного (R) позитивно корелює з особливостями ставлення до них інших людей (S2) та інтересом до себе (S6) ($p \leq 0,01$) та негативно – зі схильністю до самозвинувачення (S5) ($p \leq 0,01$).

Комічна спрямованість підлітків з порушеннями інтелекту як важливий показник розвитку рефлексії, здатності відшукати смішне у самому собі (K)

корелює з показником ставлення до них інших людей (S2) ($p \leq 0,01$). На наш погляд, саме комічна спрямованість підлітків з порушеннями інтелекту виконує особливу роль у їхній соціалізації, оскільки навчає дитину перетворювати негативні емоції у позитивні, сприяє розвитку соціальної спостережливості, сміливості, формує критичність мислення та позитивне ставлення до людей.

Показники ціннісних відносин у структурі індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелекту констатують наступне.

Таблиця 2.4

**Значення t-критерія Стьюдента за показниками ціннісних відносин
підлітків з порушенням та збереженням інтелектом**

	АЦС	вЯ	нЯ	дЯ	вср
ПІ	1,975	1,800	0,597	1,014	2,786
ЗІ	0,996	1,275	2,745	1,128	2,811

Примітка: АЦС – самооцінка або абсолютний ціннісний статус «Я»; вЯ – персонажі вище «Я»; нЯ – персонажі нижче Я; дЯ – персонажі рівні «Я»; вср – персонажі «вищі за середину»

Домінування в їхній індивідуальній соціальній ситуації розвитку персонажів «вище Я» пов'язано зі зростанням інтересу до себе (S6) ($p \leq 0,01$), а персонажів «нижче Я» – з інтегральною шкалою «Я», з очікуванням підлітками позитивного ставлення від інших людей (SIII) ($p \leq 0,05$), упевненістю в собі (S1) та особливостями ставлень інших (S2) ($p \leq 0,01$).

Домінування в індивідуальній соціальній ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелекту персонажів «рівне Я» позитивно пов'язане з інтегральною шкалою «Я» ($p \leq 0,05$) та негативно – зі самозвинуваченням (S5) ($p \leq 0,05$).

Домінування в індивідуальній соціальній ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелекту персонажів з ціннісним балансом «вище за середину» позитивно пов'язане з інтегральною шкалою «Я», особливостями очікування

позитивного ставлення від інших людей (SIII), інтересом до себе (S6) ($p \leq 0,05$), упевненістю в собі (S1), ставленням інших людей (S2) ($p \leq 0,05$) та негативно – зі схильністю до самозвинувачення (S5) ($p \leq 0,05$).

Показники соціальної спрямованості в індивідуальній соціальній ситуації розвитку підлітків зі збереженим інтелектом, менше пов'язані з показниками самоставлення, аніж у групі їхніх однолітків з порушеннями інтелекту. Вибір соціально значущих персонажів не старше за віком підлітків зі збереженим інтелектом, негативно пов'язаний з особливостями ставлення інших людей (S2) ($p \leq 0,05$), вираженою симпатією до себе (SII) ($p \leq 0,05$). Вибір підлітками персонажів чоловічої статі негативно пов'язаний з особливостями ставлення інших людей (S2) ($p \leq 0,01$), симпатією до себе (SII), прийняттям себе (S3) ($p \leq 0,05$), а жіночої статі – тільки з особливостями ставлення інших людей (S2) ($p \leq 0,05$).

Вибір соціально значущих персонажів серед підлітків зі збереженим інтелектом, негативно пов'язаний з показником упевненості в собі (S1) ($p \leq 0,05$) та симпатії до себе (SII) ($p \leq 0,01$). Вибір відомих історичних героїв, діячів мистецтва, культури, політики, спорту («зірок») позитивно пов'язаний з інтегральною шкалою «Я» та повагою до себе (SI) ($p \leq 0,01$). Домінування кіногероїв негативно корелює з особливостями прийняття себе (S3) та схильністю до самозвинувачення (S5) ($p \leq 0,01$).

Вибір учителів негативно корелює із самозвинуваченням (S5) ($p \leq 0,05$).

У структурі емоційно-комунікативної спрямованості в спілкуванні з іншими людьми та самоставлення в індивідуальній соціальній ситуації розвитку підлітків зі збереженим інтелектом, констатовані наступні кореляції. Позитивна емоційна спрямованість позитивно пов'язана із прийняттям підлітками себе (S3) ($p \leq 0,01$), емоційно-агресивна спрямованість (EmA) продемонструвала пряму кореляцію із самокерівництвом, самопослідовністю (S4) ($p \leq 0,05$).

Спрямованість на нормативну поведінку (N) у підлітків зі збереженим інтелектом, позитивно пов'язана із самозвинуваченням (S5) ($p \leq 0,05$) та негативно – з інтегральною шкалою «Я», самоповагою (SI), ставленнями інших людей (S2) та саморозумінням себе (S7) ($p \leq 0,05$).

Етично-моральна спрямованість та нормативність відносин (EM) негативно корелює із симпатією до себе (SII) ($p \leq 0,05$) та ставленнями інших людей (S2) ($p \leq 0,01$).

Фізична та естетична спрямованість (FE) позитивно пов'язана з самоповагою (SI), очікування позитивного ставлення від інших людей (SIII) ($p \leq 0,05$).

Гностична спрямованість (Gn) позитивно пов'язана з повагою до себе (SI) ($p \leq 0,05$); романтична спрямованість (R) позитивно корелює з інтересом до себе (SIV), упевненістю в собі (S1) та інтересом до себе (S6) ($p \leq 0,05$). Комічна спрямованість (K) позитивно пов'язана з інтересом до себе (SIV), (S6) ($p \leq 0,01$) та з інтегральною шкалою «Я» ($p \leq 0,01$).

Абсолютний ціннісний статус «Я» (АЦС) у підлітків зі збереженим інтелектом, позитивно корелює з інтегральною шкалою «Я», із симпатією до себе (SII), очікуванням позитивного ставлення від оточення (SIII), упевненістю в собі (S1), ставленнями інших (S2), прийняттям себе (S3) та інтересом до себе (S6) ($p \leq 0,05$). Домінування в індивідуальній соціальній ситуації розвитку підлітків зі збереженим інтелектом, персонажів із ціннісним балансом «вище Я» та «нижче Я» позитивно корелює із симпатією до себе (SII) ($p \leq 0,05$). Домінування в індивідуальній соціальній ситуації розвитку підлітків зі збереженим інтелектом, персонажів із ціннісним балансом «рівних Я» негативно пов'язане з самозвинуваченням (S5) ($p \leq 0,01$). Домінування в індивідуальній соціальній ситуації розвитку підлітків зі збереженим інтелектом, персонажів із ціннісним балансом «вище за середину» негативно корелює з особливостями ставлення інших людей (S2) ($p \leq 0,05$), а при ціннісному балансі «нижче за середину» - з

симпатією до себе (SII), ставленням інших людей (S2) ($p \leq 0,05$), очікуванням позитивного ставлення від оточення (SIII) та прийняттям (S3) ($p \leq 0,05$).

Таким чином, емпіричне дослідження індивідуальної соціальної ситуації розвитку в групах порівняння дозволило нам виявити її специфіку у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Вивчення специфіки соціальної спрямованості індивідуальної соціальної ситуації розвитку у підлітків зі збереженим інтелектом, показало, що вони орієнтуються переважно на однолітків. Персональний склад референтних осіб менше впливає на ставлення до себе, підлітки зі збереженим інтелектом більше психологічне залежні від оточення. «Значущі жінки» впливають на розуміння реальних міжособистісних стосунків, а «значущі чоловіки» формують у нормативних підлітків брутальність.

Учителі не відіграють значущої ролі в індивідуальній соціальній ситуації розвитку підлітків зі збереженим інтелектом, але позитивно впливають на розуміння інших людей та взаємини з ними.

Соціальна спрямованість індивідуальної соціальної ситуації розвитку *підлітків з порушеннями інтелекту складніша*. Особливого значення для цих дітей мають особи, старші за віком, які впливають на формування загального уявлення дитини про себе, упевненості в собі, але орієнтують її на постійне очікування позитивного ставлення від оточення, тобто, підвищують ризик залежності від зовнішніх оцінок.

Учителі у житті підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку відіграють особливу роль – вони підтримують позитивне ставлення дитини до себе, прийняття себе, але орієнтують їх на очікування позитивних оцінок від оточення. Тому, можна сказати, що педагоги не тільки позитивно впливають на підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, але й підтримують високий рівень навіюваності.

Крім того, для підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку має значення стать представників найближчого оточення та їхня належність до кола членів родини: референтні жінки формують у підлітка з порушеннями інтелекту позитивне ставлення до себе, інтерес до своєї особистості, але, водночас, підтримують схильність дитини до самозвинувачення та орієнтації на оцінки та думки інших людей.

Морально-етична спрямованість підлітків зі збереженим інтелектом, демонструє незалежність від оцінок оточення та негативне ставлення до себе в разі необхідності дотриматися нормативних правил та вимог.

Морально-етична спрямованість підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку підтримує їхній інтерес до себе, загальне уявлення про власне Я та знижує самозвинувачення. Але, необхідно відмітити, що прояви пубертатної кризи проявляються і в цій вибірці.

Фізична та естетична спрямованість підлітків зі збереженим інтелектом, підтримує упевненість в собі та очікування позитивних оцінок оточення, у *групі підлітків з порушеннями інтелекту* також забезпечує упевненість у собі та прийняття себе.

Ціннісна спрямованість у структурі індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків зі збереженим інтелектом, доводить, що орієнтація на цінності дорослих та молодших за себе підтримує симпатію до себе, а цінності однолітків суттєво знижують їхню схильність до самозвинувачення.

Ціннісна спрямованість у структурі індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку більш диференційована: наприклад, цінність спілкування з дорослими формує у підлітка з порушеннями інтелекту інтерес до себе, з молодшими за віком дітьми розвиває упевненість у собі, а орієнтація на однолітків позитивно розвиває інтегральне Я.

Під час аналізу та узагальнення отриманих результатів, ми припускаємо, що у структуру індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелекту можуть входити інтернальні, психологічні та екстернальні, психолого-педагогічні чинники. Як ми відмічали у попередніх підрозділах, підлітки з порушеннями інтелекту все ж є носіями вікових особливостей, притаманних пубертатному періоду. Тому, до *інтернальних, індивідуально-психологічних чинників* входять характер психічних вад та ознаки пубертатної кризи підліткового віку, щодо екстернальних, психолого-педагогічних – це референтне коло підлітка, а саме: батьки, учителі та однолітки (див. рис. 2.1.).

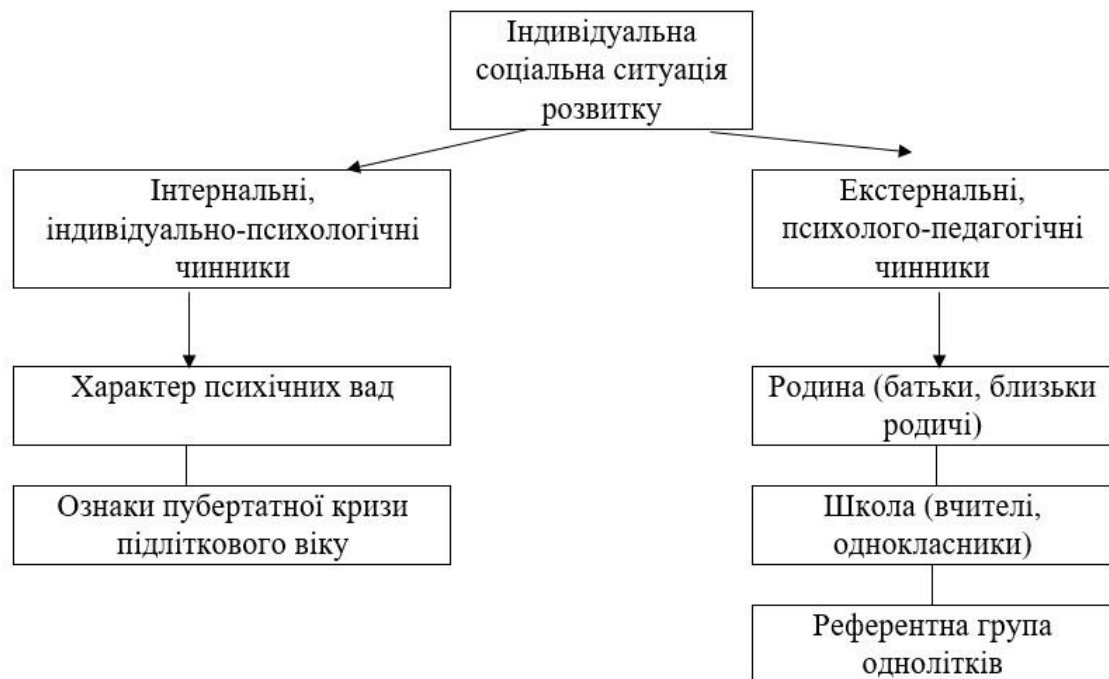


Рис. 2.1. Особливості індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелекту

Таким чином, завдяки порівнянню підлітків зі збереженим інтелектом та підлітків з порушеннями інтелекту, нами була встановлена своєрідність індивідуальної соціальної ситуації розвитку останніх. Соціальна спрямованість

індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелекту складніша, аніж у їхніх нормотипових однолітків – особливого значення набувають особи, старші за віком, які впливають на формування загального уявлення дитини про себе, упевненості в собі, але водночас підвищують ризик залежності від зовнішніх оцінок. Зокрема, учителі підтримують позитивне ставлення дитини до себе, самоприйняття, але орієнтують її на очікування позитивних оцінок від оточення, фактично підтримують високий рівень навіюваності. Крім того, для підлітків з порушеннями інтелекту має значення стать представників найближчого оточення та їхня належність до кола членів родини: референтні жінки формують позитивне ставлення до себе, але, водночас, підтримують схильність дитини до самозвинувачення та орієнтації на оцінки та думки інших людей.

Морально-етична спрямованість підлітків з порушеннями інтелекту підтримує їхній інтерес до себе, загальне уявлення про власне Я та знижує самозвинувачення, але не позбавлена проявів пубертатної кризи.

Фізична та естетична спрямованість підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку схожа на таку ж спрямованість у їхніх нормативних однолітків, також забезпечує упевненість у собі та прийняття себе.

Ціннісна спрямованість у структурі індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелекту більш диференційована: цінність спілкування з дорослими формує у підлітка з порушеннями інтелекту інтерес до себе, з молодшими за віком дітьми розвиває упевненість у собі, а орієнтація на однолітків позитивно розвиває інтегральне Я.

Тобто, у структуру індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелекту можуть входити інтернальні, психологічні та екстернальні, психолого-педагогічні чинники. Підлітки з порушеннями інтелекту є носіями вікових особливостей, притаманних пубертатному періоду. Тому, до інтернальних, індивідуально-психологічних чинників входять характер

психічних вад та ознаки пубертатної кризи підліткового віку, щодо екстернальних, психолого-педагогічних – це референтне коло підлітка, а саме: батьки, вчителі та однолітки.

Виходячи з підтвердженого факту своєрідності структури індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелекту, подальша констатувальна та формувальна робота проводилася саме на цій вибірці.

2.3. Особливості соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

Соціальний компонент у структурі соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (довіра оточенню, прийняття інших людей). Було здійснено емпіричне дослідження особливостей соціального компоненту в структурі соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та зі збереженим інтелектом з метою визначення базових характеристик, які створюють умови для позитивної та здійснено порівняння обох груп.

Високий рівень довіри до світу та інших людей виявлено у 54,0% підлітків з порушеннями інтелекту, у підлітків зі збереженим інтелектом – 32,0 %. У 37,1% підлітків з порушеннями інтелекту констатовано середній рівень довіри, а у їхніх однолітків зі збереженим інтелектом – 44,8%. Низький рівень довіри виявлено у 8,9% підлітків з порушеннями інтелекту та 21,4% у підлітків зі збереженим інтелектом.

Отримані результати свідчать про те, що більшість підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку демонструє високу довіру світу та широкому загалу людей, під час контакту із соціумом не завжди можуть бути обережними, не усвідомлюють, що люди, які їх оточують, можуть обдурити, що світ може бути ворожим до них. Така особливість підлітків з порушеннями інтелекту, на наш

погляд, заважає саморозвитку, обмежує можливості їхньої адаптації до соціуму та суттєво підвищує їхню віктимність, тому потребує формувальних впливів.

Підлітки зі збереженим інтелектом демонструють більш рівномірну картину ставлення до світу, в якій домінує середній рівень довіри до світу та інших людей.

У таблиці 2.5 наведено особливості рівнів довіри до світу та інших людей у групах порівняння за Шкалою довіри Розенберга.

Таблиця 2.5

Рівні довіри до світу та інших людей у групах підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та зі збереженим інтелектом (%)

Рівні розвитку довіри до світу та інших людей	Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку (експериментальна група)	Підлітки зі збереженим інтелектом (контрольна група)
Низький	8,9	21,4
Середній	37,1	44,8
Високий	54,0	32,0

Аналіз результатів, отриманих за Шкалою прийняття інших Фейя показав, що високий рівень прийняття інших людей було виявлено у 30,7 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та 22,4 % у їхніх однолітків зі збереженим інтелектом. Середній з тенденцією до високого рівень констатовано у більшості підлітків в обох групах (в експериментальній – 52,7 %, у контрольній – 51,1 %). Середній з тенденцією до низького рівень прийняття інших констатовано у 15,0 % підлітків з порушеннями інтелекту та у 25,3% з нормативним розвитком помічено. Низький рівень прийняття інших склав у групі

підлітків з порушеннями інтелекту – 1,6 % та в групі підлітків зі збереженим інтелектом – 1,2%.

У таблиці 2.6 показано особливості рівнів прийняття інших людей за Шкалою прийняття інших Фейя.

Таблиця 2.6

Рівні прийняття інших людей у групах підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та зі збереженим інтелектом (%)

Рівні прийняття інших людей	Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку (експериментальна група)	Підлітки зі збереженим інтелектом (контрольна група)
Низький	1,6	1,2
Середній до низького	15,0	25,3
Середній до високого	52,7	51,1
Високий	30,7	22,4

Отримані дані представлені в таблиці 2.6, підтверджують, що у більшості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку було зафіксований середній з тенденцією до високого рівень прийняття інших людей, тобто вони не тільки приймають інших людей, їм подобається бути серед них, як серед своїх знайомих, так серед малознайомих людей, підлітки з порушеннями інтелекту, як і їхні однолітки зі збереженим інтелектом, мають потребу у спілкуванні, орієнтовані на взаємодію з оточенням, хочуть подібати іншим людям, бути приємними для них тощо. Але, усе ж таки, певна частина підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку має середній з тенденцією до низького рівень прийняття інших, тобто їм комфортно бути на одинці, на їхню думку, багато

людей думають про себе тільки позитивно, не звертаючи увагу на деякі негативні якості. У більшості підлітків зі збереженим інтелектом було констатовано середній з тенденцією до високого та високий рівень прийняття інших людей, тобто, вони орієнтовані на інших людей, коло їх знайомих є для них референтним, вони відчують комфорт практично з будь-якою людиною, що збігається з нормотиповим психологічним розвитком.

Таким чином, нами констатовано специфіку соціального компоненту в структурі соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (довіра до оточення, прийняття інших людей тощо): більшість підлітків з порушеннями інтелекту демонструють високу довіру світу та широкому загалу людей, під час контакту з оточенням, не завжди можуть бути обережними, не очікують, що їх можуть обдурити, що світ може бути ворожим до них. Така особливість підлітків з порушеннями інтелекту може заважати саморозвитку та обмежувати можливості їхньої адаптації до соціуму, підвищує індивідуальну віктимність дітей.

Підлітки зі збереженим інтелектом, навпаки, більш адекватно демонструють ступінь довіри світу, обережніші у відносинах з незнайомими.

У підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку зафіксовано високий та середній з тенденцією до високого рівень прийняття інших людей, вони приймають інших людей, їм подобається бути серед них, особливо серед знайомих, підлітки з порушеннями інтелекту, як і їхні однолітки зі збереженим інтелектом, мають потребу у спілкуванні, орієнтовані на взаємодію з оточенням, хочуть подібати іншим людям, бути приємними для них тощо. Незначна частина підлітків з порушеннями інтелекту має середній з тенденцією до низького рівень прийняття інших, який забезпечує відчуття комфорту на одинці та цілком позитивне сприйняття людей, не звертаючи уваги на деякі негативні якості.

Особистісний компонент у структурі соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (доброзичливість, ворожість, агресивність та ін.). Важливим підґрунтям, яке інтеріоризує соціальні чинники підлітка з порушеннями інтелекту в процесі становлення та реалізації його соціально-психологічної компетентності є особистісний компонент та його врахування при організації та здійсненні корекційної роботи.

Кількісний аналіз результатів діагностики за Шкалою доброзичливості Кемпбелла показав, що високий рівень доброзичливості зафіксовано у 22,0 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та у 10,0 % підлітків зі збереженим інтелектом. У більшості підлітків обох груп констатовано середній рівень доброзичливості, а саме, у 70,0 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та у 77,0 % підлітків зі збереженим інтелектом. Низький рівень склав у групі підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку 8,0 % та у підлітків зі збереженим інтелектом – 13,0 %.

У таблиці 2.7 показано особливості прояву рівнів доброзичливості в групах порівняння за Шкалою доброзичливості Кемпбела.

Таблиця 2.7

Рівні розвитку доброзичливості в групах підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та зі збереженим інтелектом (%)

Рівні розвитку доброзичливості	Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку (експериментальна група)	Підлітки зі збереженим інтелектом (контрольна група)
Низький	8	13
Середній	70	77
Високий	22	10

Дані, представлені в таблиці 2.7, доводять цікавий факт, що показники рівня розвитку доброзичливості підлітків обох груп майже тотожні, у більшості домінує середній рівень доброзичливості. Тобто, у цілому підлітки доброзичливо ставляться до свого соціального оточення та друзів, вважають, що люди схильні скоріше допомагати один одному, аніж кривдити, а друзям завжди можна довіряти.

Оскільки пубертатний період характеризується певною дискордантністю характерологічних рис, нам було цікаво розглянути специфічні для цього віку властивості особистості, які не тільки характеризують цей віковий період, але й впливають на своєрідність протікання соціально-психологічної компетентності.

Кількісний аналіз результатів дослідження за Шкалою ворожості Кука-Мелдея показав, що за окремою шкалою цинізму у 8,6 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та у 1,5 % зі збереженим інтелектом констатовано високий рівень. Середній з тенденцією до високого рівень цинічності констатований у 68,3% підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та 70,5% зі збереженим інтелектом. Рівень середній з тенденцією до низького виявлений у 22,1% підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та у 25,8% зі збереженим інтелектом. Низький рівень цинічності виявлений у 1,0 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та 2,2% зі збереженим інтелектом.

У таблиці 2.8 наведено особливості прояву рівнів цинічності в групах порівняння за Шкалою ворожості Кука-Мелдей (окрема шкала цинізму).

Таблиця 2.8

Рівні розвитку цинічності в групах підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та зі збереженим інтелектом (%)

Рівні розвитку цинічності	Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку (експериментальна група)	Підлітки зі збереженим інтелектом (контрольна група)
Високий	8,6	1,5
Середній з тенденцією до високого	68,3	70,5
Середній з тенденцією до низького	22,1	25,8
Низький	1,0	2,2

Дані, подані в таблиці 2.8, переконливо доводять, що в обох групах виражений рівень цинічності середній з тенденцією до високого. Отже, на думку підлітків обох груп, люди схильні перебільшувати наслідки власних невдач заради отримання співчуття та допомоги, їх не хвилює, що відбувається з іншими. Необхідно відмітити, що в пубертатному періоді дітям взагалі притаманні реакції опозиції, неприйняття норм поведінки в суспільстві. Ці дані підтверджують, що на соціальну поведінку не тільки підлітків зі збереженим інтелектом, але й підлітків з порушеннями інтелекту суттєво впливає пубертатна криза.

Загальний аналіз результатів дослідження за Шкалою ворожості Кука-Мелдея довів, що у 9,3% підлітків з порушеннями інтелекту та у 2,7% підлітків зі збереженим інтелектом зафіксовано високий рівень ворожості. Рівень середній з тенденцією до високого у підлітків з порушеннями інтелекту склав 49,0 %, у підлітків зі збереженим інтелектом – 51,2 %. Середній з тенденцією до низького

рівень був виявлений у 38,2% підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та 37,8 % – підлітків зі збереженим інтелектом. Низький рівень склав 3,5 % у групі з порушеннями інтелектуального розвитку та 8,3 % в нормотиповій групі.

Таблиця 2.9

Загальний рівень ворожості в групах підлітків зі збереженим інтелектом та з порушеннями інтелектуального розвитку (%)

Загальний рівень ворожості	Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку (експериментальна група)	Підлітки зі збереженим інтелектом (контрольна група)
Високий	9,3	2,7
Середній з тенденцією до високого	49,0	51,2
Середній з тенденцією до низького	38,2	37,8
Низький	3,5	8,3

Дані, представлені в таблиці 2.9, переконливо доводять, що в переважній більшості підлітків обох груп констатовано рівень ворожості середній з тенденцією до високого. Це свідчить про спільні риси в групах порівняння: підлітки вважають, що соціальне оточення може часто їх розчаровувати, дратувати, часто відривати їх від важливих справ тощо. Тобто, ми можемо стверджувати, що для підлітків з порушеннями інтелекту також, як і при нормотиповому розвитку, притаманна реакція емансипації, протестна поведінка

та все, що пов'язане з пубертатною кризою. Усе це впливає на реалізацію соціально-психологічної компетентності в патохарактерологічних реакціях, грубості, невмотивованій жорстокості до оточення.

Кількісний аналіз результатів дослідження за Шкалою агресивності Кука-Мелдея показав, що високий рівень виявлено у 3,0% підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та 0,5% зі збереженим інтелектом (таблиця 3.6.). Рівень середній з тенденцією до високого в групі підлітків з порушеннями інтелекту склав 63,0 %, у нормотиповій групі – 48,3 %. Рівень агресивності середній з тенденцією до низького виявлено у 33,0% підлітків з порушеннями інтелекту та у 50,7% у нормотиповій групі. Низький рівень склав 1,0% та 0,5% відповідно.

Порівняльні дані в експериментальній та контрольній групах представлено в таблиці 2.10

Таблиця 2.10

Загальний рівень агресивності в групах підлітків зі збереженим інтелектом та з порушеннями інтелектуального розвитку (%)

Загальний рівень агресивності	Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку (експериментальна група)	Підлітки зі збереженим інтелектом (контрольна група)
Високий	2,8	0,4
Середній до високого	62,3	48,2
Середній до низького	34,0	50,4
Низький	1,5	1,0

Дані, представлені в таблиці 2.10, свідчать, що в більшості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку зафіксовано рівень агресивності середній з тенденцією до високого, а в їхніх однолітків зі збереженим інтелектом

– середній з тенденцією до низького. Як доводить аналіз першоджерел, у підлітків з особливими освітніми потребами агресивна поведінка розвивається в 1,5 рази частіше, аніж у їхніх нормотипових однолітків [139]. Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку часто реактивні, відповідають на грубість грубістю, не приховують погані думки щодо інших людей тощо. Взагалі, у підлітковому віці агресивна поведінка, нестійкість емоційного стану, збудливість є своєрідною візитівкою, захисним механізмом.

Складність підліткового періоду змусила нас застосувати не тільки особистісні опитувальники для діагностики основних компонентів соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, але й проєктивні методики.

Проєктивний малюнковий тест «Автопортрет» дозволив нам зафіксувати додаткові симптомокомплекси особистісного компоненту соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту, які не тільки розкривають специфіку її формування у наших респондентів, але й характеризують суто підліткові риси: психологічна незахищеність, тривожність, недовіра до себе, комплекс неповноцінності, ворожість, конфліктність, труднощі у спілкуванні та депресивність. На наш погляд, ці особистісні характеристики також не тільки лежать в основі важливих детермінант соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту, але й притаманні пубертатному періоду взагалі, та не завжди усвідомлюються дітьми.

Виходячи із цього та спираючись на загальні психологічні характеристики підліткового віку, на наш погляд, саме ці особистісні компоненти можуть бути дискордантними, тобто, у загальній структурі соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку одні з них можуть бути провідними (психологічна незахищеність, тривожність, комплекс неповноцінності, ворожість), інші – підпорядкованими, фоновими (недовіра до себе, конфліктність, труднощі у спілкуванні та депресивність), але сукупно вони

створюють повну проєктивну внутрішню картину соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Використовуючи прийом порівняння групи підлітків зі збереженим інтелектом та з порушеннями інтелектуального розвитку, ми отримали наступну картину рис особистості, які несвідомо реалізуються у соціально-психологічній компетентності.

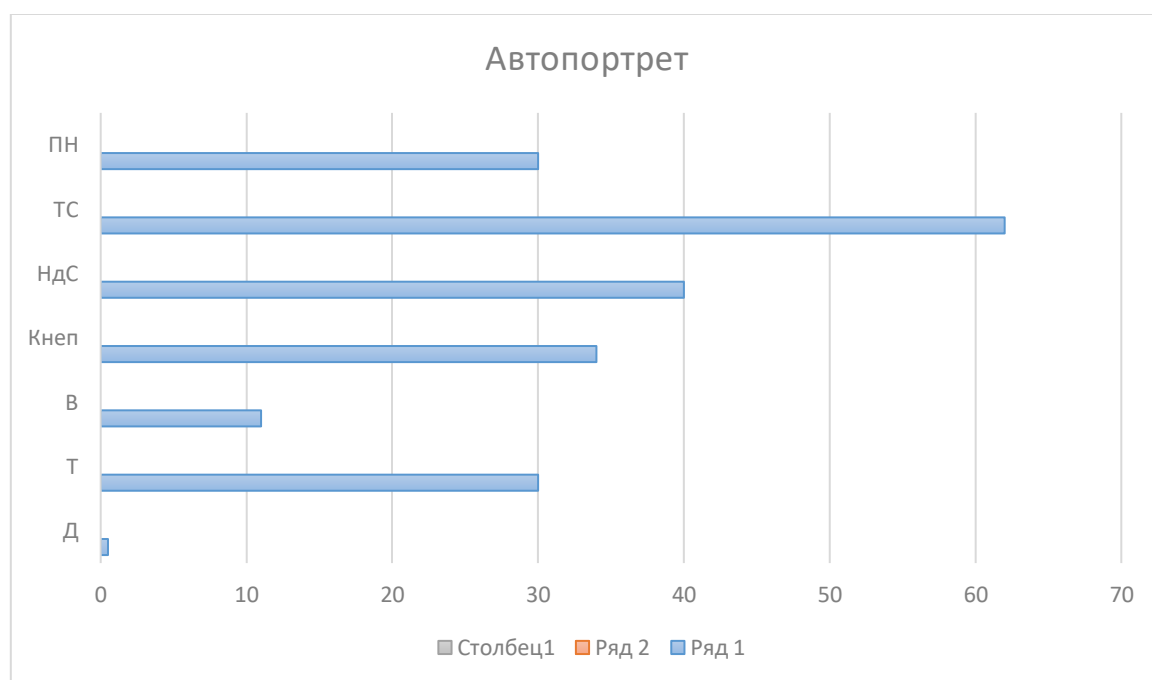


Рисунок 2.2. Додаткові особистісні компоненти соціально-психологічної компетентності підлітків зі збереженим інтелектом

Примітка: ПН – психологічна незахищеність; Т – тривожність; НдС – недовіра до себе; КНеп – комплекс неповноцінності; В – ворожість; К – конфліктність; ТС – труднощі у спілкуванні; Д – депресія.

На рисунку 2.2. візуалізовано результати малювання. Ми бачимо, що підлітки зі збереженим інтелектом демонструють високий суб'єктивний рівень труднощів у спілкуванні та недовіри до себе, що підкреслює домінуючу роль

спілкування в цьому віці. Усі інші симптомокомплекси представлені в межах вікової норми.

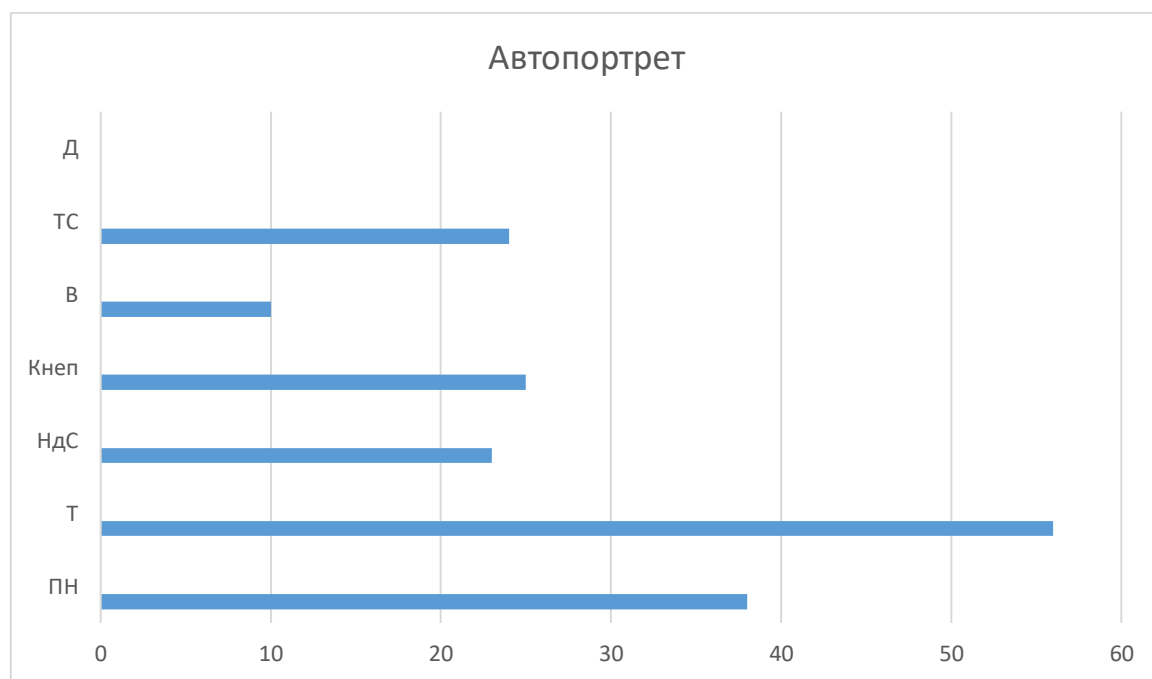


Рисунок 2.3. Додаткові особистісні компоненти соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

Примітка: ПН – психологічна незахищеність; Т – тривожність; НдС – недовіра до себе; КНеп – комплекс неповноцінності; В – ворожість; К – конфліктність; ТС – труднощі у спілкуванні; Д – депресія.

На рисунку 2.3., який демонструє вираженість додаткових особистісних компонентів соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, ми бачимо, що на цій вибірці картина несвідомих симптомокомплексів дещо інша: найбільше представленими є тривожність (Т) та суб'єктивне відчуття психологічної незахищеності (ПН), які є провідними симптомокомплексами та визначають специфіку соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Тривожність, безумовно, є неоднозначною особистісною характеристикою соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки, з одного боку, у кожної дитини існує власний рівень тривожності або корисна тривожність, яка забезпечує ступінь відповідальності та припустимого хвилювання напочатку важливої справи, а з іншого, підвищена тривожність є своєрідною визитівкою підліткового періоду, оскільки пов'язана з порівнянням себе і однолітків та референтних осіб з мікросоціального кола та значучо впливає на формування соціально-психологічної компетентності.

Особливим маркером соціально-психологічної компетентності є суб'єктивне відчуття психологічної незахищеності, емпіричними гарантами якої у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є потреба приналежності до групи, ступінь адекватності самооцінки, низький рівень домагань, підвищена тривожність, схильність до формування страхів тощо.

Наступною особистісною характеристикою соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є комплекс неповноцінності, але він теж є неоднозначним, оскільки він не завжди тільки негативний. Комплекс неповноцінності можна розглядати як універсальну здатність особистості компенсувати дефект або долати складну соціальну ситуацію. Але комплекс неповноцінності потребує ретельної корекційної роботи з підлітками, оскільки при нерозвиненій соціально-психологічній компетентності може перерости у стійку характеристику особистості, негативне ставлення до себе.

Отже, проєктивна малюнкова методика «Автопортрет» довела, що слабка вираженість показників ворожості та депресивності у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку створюють позитивне підґрунтя для формування соціально-психологічної компетентності. Труднощі у спілкуванні відповідають тривожності та проявляються на фоні вираженого комплексу неповноцінності.

Комунікативний компонент у структурі соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (вираженість поведінки у сфері соціальної «включеності» та «виключеності»).

У попередніх підрозділах ми встановили емпіричним шляхом, що підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку притаманні прояви пубертатної кризи, яку переживають їхні однолітки зі збереженим інтелектом. Зміна соціальної ситуації розвитку в підлітковому віці полягає у значному розширенні комунікативного репертуару, але все ж таки референтною групою для підлітка стає, у першу чергу, коло однолітків та, як результат, відхід дорослих на другий план. Спілкування з однолітками як ведуча діяльність у цей період сприяє засвоєнню підлітками цінностей, моральності, форм поведінки, прийнятих у суспільстві.

Так, складність цього періоду, пов'язана з глибинними психофізичними та гормональними змінами в організмі та прагненням до емансипації, що провокує у дітей певні комунікативні складнощі з однолітками. Особливо ці труднощі проявляються у підлітків з особливими освітніми потребами, тому дослідження та формування комунікативного чинника в структурі соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту сприяє гармонізації особистісного розвитку та продуктивному розвитку комунікативних якостей, які в подальшому, у процесі дорослішання, дозволять їм адаптуватися до соціуму.

На відміну від підлітків зі збереженим інтелектом, підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку не можуть повною мірою відчувати психологічну сепарацію від батьків, оскільки вони забезпечують їхню життєдіяльність.

Л. Е. Орбан-Лембрик, у своїй характеристиці пубертату, підкреслює особливе соціально-психологічне значення групи однолітків, оскільки вона стає потужною провідною силою соціалізації дитини цього віку [79]. Тобто, ми можемо припустити, що брак комунікації підлітка з порушеннями інтелекту

створює гальмівний вплив на процес становлення соціально-психологічної компетентності.

На цьому етапі нашого дослідження ми використовували авторську модифікацію тест-опитувальника В. Лабунської «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування», завдяки якому виявили п'ять основних комунікативних характеристик:

- емоційно-мовленнєві особливості партнерів зі спілкування;
- здатність до соціальної перцепції партнерів зі спілкування;
- ставлення-звертання підлітків один до одного;
- ступінь розвиненості соціально-організаційних компетенцій в процесі взаємодії;
- вплив на виникнення комунікативних труднощів таких чинників, як-от: інтенсивність взаємодії, кількість партнерів зі спілкування, наявність свідків спілкування, вік, стать, статус у групі.

Кількісний аналіз результатів дослідження соціально-психологічних особливостей спілкування підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку показав, що в групі психологічних труднощів спілкування, яка розкриває емоційно-мовленнєві особливості партнерів зі спілкування, 50,0 % підлітків відзначили гіперактивність партнера зі спілкування та швидкий темп мовлення, що ускладнює для них міжособистісну взаємодію.

У групах «Здатність до соціальної перцепції партнерів зі спілкування» та «Ставлення-звертання підлітків один до одного» значних суб'єктивних комунікативних проблем не зафіксовано.

У групі «Ставлення-звертання підлітків один до одного» 52,4 % як чинники, що ускладнюють комунікацію, підлітки виділили підозріле ставлення до них; 65,6 % – неприязне ставлення до них; 56,7 % – байдуже ставлення до них та 67,0 % – зарозуміле ставлення до них.

У групі «Ступінь розвиненості соціально-організаційних компетенцій у процесі взаємодії» 56,8 % підлітків вважають, що тривале спілкування з однією і тією ж людиною (однолітком) ускладнює для них взаємодію.

Якісний аналіз отриманих результатів дозволив нам узагальнити категорію «Трудний «партнер зі спілкування – одноліток»» *для підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку* – це людина, яка підозріло, неприязно та байдуже ставиться до них, у процесі спілкування демонструє ознаки гіперактивності, дуже швидкий темпо-ритм мовлення та достатньо довго з ними комунікує.

Аналогічна аналітична робота, проведена з підлітками, які розвиваються нормотипово, показала, що в групах «Емоційно-мовленнєві особливості партнерів зі спілкування» та «Ступінь розвиненості соціально-організаційних компетенцій у процесі взаємодії» значних проблем не було констатовано. Група «Ступінь розвиненості соціально-організаційних компетенцій у процесі взаємодії» розкривається у прагненні підлітків оцінювати партнерів зі спілкування на основі уявлень, які склалися в їх референтному оточенні – 54,5% підлітків. В групі «Ставлення-звертання підлітків один до одного» 96,2 % підлітків констатували, що домінантне ставлення до них може суттєво ускладнити комунікацію. 91,5 % підлітків відзначили прагнення партнера зі спілкування в процесі взаємодії займати щодо них ведучу позицію та 64,6 % – центрацію партнера зі спілкуванню на власних почуттях та емоціях.

Якісний аналіз отриманих результатів дозволив нам узагальнити категорію «Трудний «партнер зі спілкування – одноліток»» *для підлітків зі збереженим інтелектом* – це особистість, яка домінує щодо них у процесі спілкування, centruє свою увагу на власних почуттях та емоціях, намагається щодо них займати провідну позицію та оцінювати людей на основі уявлень, які склалися в її найближчому оточенні.

Порівняння соціально-психологічних характеристик комунікації підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та їх однолітків зі збереженим інтелектом представлено у табл. 2.11.

Порівняльний аналіз уявлень про соціально-психологічні характеристики спілкування з однолітками, які суттєво ускладнюють процес взаємодії, у підлітків з порушеннями інтелекту та підлітків зі збереженим інтелектом, констатував, що в групі «Емоційно – мовленнєві особливості партнерів зі спілкування» був зафіксований лише один показник труднощів, та лише в уявленні підлітків з порушеннями інтелекту. Отримані дані кореспондують з думкою Л. Е. Орбан-Лембрик, яка підкреслювала, що підлітки зі збереженим інтелектом в процесі взаємодії недооцінюють експресивні риси особистості, індивідуальний темпоритм психіки [79]. Така характеристика спілкування як гіперактивність партнера зі спілкування, занадто виражена жестикуляція та міміка; швидкий темп мовлення заважають підліткові з порушеннями інтелектуального розвитку зосередитися на змісті комунікації. Тому, вірогідно, на це вони звертають більше уваги і це є чинником, ускладнюючим спілкування з однолітками.

Таблиця 2.11

Співвідношення соціально-психологічних характеристик спілкування підлітків, що ускладнюють взаємодію з однолітками (при порушеннях інтелекту та в нормі)

№ з/п	Комунікативні характеристики	Зміст спілкування	Підлітки зі збереженим інтелектом	Підлітки з порушеннями інтелекту
1	Емоційно-мовленнєві особливості	Гіперактивність партнера зі спілкування, занадта жестикуляція та міміка; швидкий темп мовлення	—	+

	партнерів зі спілкування			
2	Здатність до соціальної перцепції партнерів зі спілкування	Оцінювання оточення на підставі уявлень, прийнятих в референтному колі підлітка	+	—
3	Ставлення-звертання партнерів один до одного в процесі комунікації	Домінування у відносинах та у ставленні до підлітка	+	—
		Підозріле, неприязне або зарозуміле ставлення до підлітка	—	+
4	Ступінь розвиненості соціально-організаційних компетенцій в процесі взаємодії	Прагнення в процесі взаємодії займати щодо однолітка ведучу позицію та уникнення цього щодо себе	+	—
		Центрація партнера зі спілкуванню на власних почуттях та емоціях	+	
5	Вплив на виникнення комунікативних труднощів інтенсивності взаємодії, кількість партнерів зі спілкування, наявність свідків спілкування, стать, статус у групі	Тривала комунікація з однією і тією людиною	—	+

Щодо групи, яка розкриває здатність до соціальної перцепції партнерів зі спілкування, значні труднощі були виявлені тільки в уявленні підлітків зі збереженим інтелектом, а саме в прагненні оцінювати своє оточення на підставі уявлень, прийнятих у референтному колі підлітка. На наш погляд, ця особливість є віковою характеристикою нормотипового розвитку та може свідчити про дискордантність характеру в пубертаті – з одного боку, це конформність поведінки, прагнення відповідати критеріям, прийнятим в референтній групі, а з іншого, відкидання будь-якого домінування.

У групі «Ставлення-звертання партнерів один до одного в процесі комунікації» труднощі проблеми в процесі спілкування з однолітками спостерігаються в обох групах порівняння, але вони різні за змістом. У підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в уявленні про «тяжкого» партнера зі спілкування виділено підозріле, байдуже та зарозуміле ставлення до них. Це може бути викликано досить недовірливим ставленням до оточення. У підлітків зі збереженим інтелектом основні комунікативні бар'єри проявляються у чинниках домінування оточення у відносинах та у ставленні до них. Це можна пояснити прагненням підлітка до самоствердження, самовираження в процесі спілкування без психологічного тиску на них, а в товарищах підлітки цінують чесність, підтримку, силу, іноді зухвалість.

У групі «Ступінь розвиненості соціально-організаційних компетенцій у процесі взаємодії» тільки в групі підлітків зі збереженим інтелектом констатовані особливості спілкування, що ускладнюють взаємодію з однолітками, а саме, прагнення в процесі взаємодії займати щодо однолітка провідну позицію та уникнення такого ставлення щодо себе та центрація партнера зі спілкуванню на власних почуттях та емоціях

Отримані дані суголосні результатам дослідження Л. Василенко та М. Савчина, які доводять, що спілкування підлітка з однолітками розвиває у нього бажання персоналізуватися, посісти певний статус серед них, що можна

розглядати як один із провідних мотивів їхньої поведінки та діяльності [110]. У деяких підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку через власні порушення та проблеми з мовленням виражена тенденція посідати в процесі спілкування з однолітками нижчу позицію.

Труднощі спілкування у групі «Вплив на виникнення комунікативних труднощів, інтенсивність взаємодії, кількість партнерів зі спілкування, наявність свідків спілкування, стать, статус у групі» виявлені тільки в групі підлітків з порушеннями інтелекту у вигляді тривалого контактування з однією і тією ж людиною. У процесі бесіди було виявлено, що до кола таких людей можуть входити сіблінги з нормотиповим розвитком. Цей факт ускладненого процесу спілкування підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку доводить досі специфічне та обмежене коло соціуму.

Наступний етап вивчення особливостей комунікативного компоненту в структурі соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (вираженість поведінки у сфері соціальної «включеності» та «виключеності») був представлений отриманими результатами дослідження соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту щодо спілкування з однолітками та дорослими, вивчення якої проводилося за наступними параметрам:

- знання про себе та однолітків;
- ініціативність та вибірковість у спілкуванні з однолітками та дорослими;
- наявність конфліктів у спільній діяльності;
- способи поведінки в конфліктних ситуаціях.

Кожен параметр оцінювався за шестибальною шкалою (від 0 до 6 балів). Для отримання надійної інформації дослідження проводилося із залученням групи порівняння – підлітків зі збереженим інтелектом.

Розвиток основних властивостей спілкування підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, %

Параметри комунікативного компоненту СПК	Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку							Підлітки зі збереженим інтелектом						
	Бали													
	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Ініціативність у спілкуванні з однолітками	5,6	5,4	32	16	41	-	-	-	-	-	-	-	32	68
Вибірковість у спілкуванні з дорослими	-	5	13	75	5,5	-	5,1	-	-	-	-	35	20	45

Примітка: СПК – соціально-психологічна компетентність

Наведені у таблиці 2.12 дані свідчать, що підлітки зі збереженим інтелектом часто у будь-яких умовах ініціюють спілкування з однолітками (5-6 балів). Підлітки з порушеннями інтелекту не схильні до прояву ініціативи, проте за необхідності 41% здатні спонукати до спілкування незнайомих (4 бали), а 48% – добре знайомих однолітків (2-3 бали). У групі підлітків з порушеннями інтелекту невелика кількість дітей (5,6 %) виявляє байдужість до свого оточення та не вступає з ними в контакт (0 балів).

Необхідно відмітити, що в обох групах порівняння підлітки виявляють наявність вибіркості у контактах. 75% підлітків з порушеннями інтелекту часто відмовляються від контактів із малознайомими дорослими людьми (3 бали). При цьому стійкі особистісні переваги сформовані лише у невеликій частини (5,5%) підлітків з порушеннями інтелекту (4 бали) і приблизно така сама

кількість дітей (5,0%) у будь-якій ситуації не відмовляється від контактів навіть із незнайомою людиною (1 бал). Підлітки зі збереженим інтелектом частіше (45%) виявляють стриманість у спілкуванні та стійкі особистісні реакції (6 балів).

Таблиця 2.13

Розвиток контактності з однолітками підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, %

Параметри комунікативного компоненту СПК	Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку							Підлітки зі збереженим інтелектом						
	Бали													
	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
Конфлікти у спілкуванні	-	5,5	15	40	16	23,5	0	-	-	-	7	25	56	20
Особливості поведінки у конфліктній ситуації	-	5,6	17	38,4	39	-	-	-	-	-	3	22	43	32

Примітка: СПК – соціально-психологічна компетентність

Як ми бачимо з таблиці 2.13, переважна більшість підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку готові до спілкування з однолітками без конфліктів або рідко вступає у конфлікти з приводу розподілу ролей або відстоювання власної думки. Лише 20,5% підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку часто конфліктують з однолітками з різних приводів (1-2 бали). В обох групах порівняння більшість підлітків (відповідно 39% і 97%) намагаються не провокувати конфлікти (4-6 балів), а 39% підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в конфліктних ситуаціях поступаються і, навіть, заспокоюють тих, хто конфліктує (5 балів).

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки. При порівнянні окремих компонентів соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та підлітків зі збереженим інтелектом можна констатувати, що соціально-психологічних компетенцій та життєвого досвіду *підлітків з порушеннями інтелекту* недостатньо для здійснення ефективної соціальної комунікації, оскільки більшість з них має обмежений досвід поведінки у нових або змінюваних ситуаціях.

Однак, в обох групах порівняння ми можемо констатувати вплив індивідуальних відмінностей на розвиток та реалізацію соціально-психологічної компетентності, що обов'язково необхідно враховувати при конкретизації комунікативних завдань, наданні цим дітям спеціальних освітніх послуг та створенні корекційної програми. Цей вид роботи є дуже корисним, оскільки підлітки з порушеннями інтелекту з різною мірою успішності засвоюють знання про своє мікросоціальне оточення, засвоюють різні способи взаємодії з людьми.

Для організації виховної роботи та соціально-психологічного супроводження підлітків з особливими освітніми потребами важливо знати, що вони можуть проявляти обережність, вибірковість та стійкі індивідуальні реакції у спілкуванні. Конфліктні ситуації у процесі спільної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту виникають рідко. Безумовно, розвиток усіх компонентів соціально-психологічної компетентності підлітків зі збереженим інтелектом, відбувається швидше та інтенсивніше, аніж у підлітків з порушеннями інтелекту.

За допомогою «Опитувальника міжособистісних стосунків Шутца» ми змогли оцінити основні форми міжособистісних відносин (контроль – підкорення контролю, соціальна включеність – соціальна виключеність, емоційна близькість – емоційна холодність).

Кількісний аналіз результатів дослідження «виключеності із соціального контексту» (необхідна поведінка у сфері «включеності» (Iw)) довів, що у 3,3 % *підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку* та у 18,0% підлітків зі

збереженим інтелектом, було констатовано низький рівень виключеності із соціального контексту. Високий рівень зафіксовано у 41,5 % *підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку* та у 45 % підлітків зі збереженим інтелектом, що може свідчити про виражену потребу підлітків бути прийнятими соціумом та належати до свого оточення. Такі результати показали, що у 10,5 % *підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку* та у 5,3 % підлітків зі збереженим інтелектом, було констатовано межовий рівень виключеності, тобто у підлітків немає певної тенденції у поведінці, вони можуть або відчувати сильну потребу бути прийнятими, або навпаки. У 9,2 % *підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку* та у 1,0 % підлітків зі збереженим інтелектом, було зафіксовано екстремально низький рівень виключеності з соціального контексту та у 35,5 % та 30,7 % відповідно констатовано екстремально високий рівень, що свідчить про компульсивний характер їхньої поведінки.

Тобто, ми можемо констатувати, що більшість підлітків відчують сильну потребу бути прийнятими своїм оточенням, належати до нього, бути зануреним у соціум, перебувати серед людей.

Аналіз результатів, отриманих за вивченням вираженої поведінки у сфері контролю (Ce) показав, що у 21,1% підлітків з *порушеннями інтелектуального розвитку* та у 30,0% їхніх однолітків зі збереженим інтелектом було констатовано низький рівень у сфері контролю поведінки, тобто, можна припустити, що ці підлітки з обох груп активно уникають прийняття рішень у життєвих ситуаціях та взяття на себе відповідальності за власні вчинки та рішення. Високий рівень у сфері контролю поведінки виявлено у 19,9 % підлітків з *порушеннями інтелектуального розвитку* та у 33,6 % їхніх однолітків зі збереженим інтелектом, що вводить виражене у підлітків прагнення контролювати свої вчинки, впливати на оточення, а інколи й ухвалювати рішення за себе та інших.

Межові показники склали в групі підлітків з *порушеннями інтелектуального розвитку* (44,2%), у групі підлітків зі збереженим інтелектом – 25,7 %, тобто, отримані дані свідчать про відсутність у таких підлітків чіткої тенденції у поведінці. У 3,8% підлітків з *порушеннями інтелектуального розвитку* та 1,1% в групі підлітків зі збереженим інтелектом було констатовано екстремально низький рівень контролю; та у 11,0 % і 9,6 % відповідно зафіксовано екстремально високий рівень контролю за поведінкою, що можна інтерпретувати як своєрідний поведінковий ритуал для зняття тривожності. На наш погляд, така форма контролю за поведінкою не притаманна підлітковому віку та може заважати адаптаційним процесам.

Отримані дані можуть свідчити, що підліткам зі збереженим інтелектом більше притаманна тенденція контролю за поведінкою, прагнення до домінування та впливу на однолітків, хоча різниця між групами порівняння досить невелика. Тобто, підліткам з *порушеннями інтелектуального розвитку* теж властиве прагнення домінувати над оточенням, контролювати, хоча, як показали результати бесіди, частіше це реалізується в родинному колі. Така тенденція в поведінці, з одного боку, ще раз доводить, що, підлітки з порушеннями інтелекту переживають пубертатну кризу, а з іншого, ми можемо розглядати цю тенденцію як маніпулятивні спроби, прагнення отримати бажане.

Вивчення особистих справ, бесіди з вчителями та батьками довели, що активне уникнення підлітками з *порушеннями інтелектуального розвитку* необхідності ухвалювати рішення та брати на себе мінімальну відповідальність притаманне підлітками з *порушеннями інтелекту*, які дома виховуються в умовах авторитарного стилю, а домінантна мати (частіше за батька) власним авторитетом гальмують у дитини прагнення ухвалювати будь-яке рішення.

Аналіз результатів, отриманих за вивченням необхідної поведінки у сфері контролю (Cw) показав, що у 19,5% підлітків з *порушеннями інтелектуального розвитку* та 55,8 % їхніх однолітків зі збереженим інтелектом було виявлено

низький рівень підкорення контролю, тобто підлітки не приймають контроль над собою. Високий рівень констатовано у 11,8 % підлітків з *порушеннями інтелектуального розвитку* та у 8,3 % їхніх однолітків зі збереженим інтелектом, що свідчить про те, що ця частина дітей потребує схвалення та підтримки при ухваленні рішень. Межові показники склали в групі підлітків з *порушеннями інтелектуального розвитку* 48,6 %, у підлітків зі збереженим інтелектом – 13,4 %, тобто у цих дітей не відстежується чітка тенденція в поведінці. У 12,1 % підлітків з *порушеннями інтелектуального розвитку* та у 21,0 % – підлітків зі збереженим інтелектом було виявлено констатовано екстремально низький рівень підкорення контролю та 8,0% та 1,5% відповідно в обох групах виявлено екстремально високий рівень підкорення контролю, що свідчить про тривожність та бажання тримати ситуацію під контролем.

Отже, ми можемо припустити, що підліткам з *порушеннями інтелектуального розвитку* притаманне неприйняття контролю над собою, але переважна більшість дітей не має чітко сформованої позиції щодо підкорення контролю.

Аналіз результатів наступної частини нашого дослідження, присвячений ступеню вираженості поведінки у сфері афекта (Ае) довів, що у 16,0 % підлітків з *порушеннями інтелектуального розвитку* та 11,9 % підлітків зі збереженим інтелектом було зафіксовано низький рівень емоційної близькості, тобто, підлітки з цими даними дуже обережні та підозрілі при встановленні емоційно близьких стосунків. Високий рівень емоційної близькості виявлено у 26,1 % підлітків з *порушеннями інтелектуального розвитку* та у 20,4 % підлітків зі збереженим інтелектом. Отримані дані переконують, що підлітки з обох груп порівняння все ж таки здатні встановлювати емоційно близькі відносини, навіть, якщо підлітковий вік – це період групового спілкування. Межові показники склали в групі підлітків з *порушеннями інтелектуального розвитку* 56,4 %, у підлітків зі збереженим інтелектом – 63,7 %, тобто у цій групі підлітків ще не сформована

чітка тенденція в поведінці. У 0,5 % підлітків з *порушеннями інтелектуального розвитку* та 1,8% у підлітків зі збереженим інтелектом було зафіксовано екстремально низький рівень емоційної близькості та 1,0 % та 2,2 % в обох групах відповідно констатовано екстремально високий рівень емоційної близькості, що може свідчити про високу чутливість та довірливість.

Отже, отримані дані свідчать, що більшість підлітків з *порушеннями інтелектуального розвитку* проявляють обережність та вибірковість осіб, з якими вони складають глибокі емоційні відносини (але при цьому показники відсутності чіткої лінії поведінки достатньо високі). Порівнюючи результати високого рівня прагнення встановлювати емоційно близькі відносини в групах порівняння, важливо відмітити, що більшість підлітків зі збереженим інтелектом вимагають, щоб оточення встановлювало з ними близькі емоційні відносини.

Висновки до другого розділу

Проведене емпіричне дослідження особливостей формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку складалося з трьох основних етапів: підготовчого, діагностико-формуючого та інтерпретаційного та реалізовувалися за допомогою принципів цілісності, позитивності та розвитку (генетичного принципу).

Дослідження особливостей формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту передбачало використання комплексу методів, а саме:

- *теоретичні*: системно-структурного; аналізу наукових першоджерел з досліджуваної проблеми; порівняння та узагальнення теоретичних даних, систематизації отриманого матеріалу; моделювання, тобто розробки змісту та

моделі формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку;

- *емпіричні*: спостереження; бесіди з учителями, дітьми, батьками; психодіагностичний метод; експеримент (констатуючий та формуючий);

- *статистичні*: для встановлення достовірності розбіжностей між показниками соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку до та після впровадження формуючої програми використовувався t-критерій Стьюдента; порівняльний аналіз.

Виявлено, що підлітки з порушеннями інтелекту не схильні до прояву ініціативи, втім за необхідності 41% дітей здатні спонукати до спілкування незнайомих, а 48% учнів – добре знайомих однолітків, 5,6 % школярів – виявляє байдужість до оточуючих та не вступає з ними в контакти, 75% підлітків з порушеннями інтелекту часто відмовляються від контактів із малознайомими дорослими людьми. Стійкі особистісні переваги сформовані лише у 5,5% підлітків з порушеннями інтелекту і 5 % дітей, у будь-якій ситуації, не відмовляється від контактів навіть із незнайомою людиною.

Переважна більшість підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку готові до спілкування з однолітками без конфліктів або рідко конфліктуючи з приводу розподілу ролей або відстоювання власної думки. Лише 20,5% з них часто конфліктують з однолітками з різних приводів 39% дітей намагаються не провокувати конфлікти, або в конфліктних ситуаціях поступаються ї, навіть, заспокоюють конфліктуючих.

Проведене дослідження дає змогу зробити наступні висновки.

Порівнюючи окремі компоненти соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та підлітків зі збереженим інтелектом можна констатувати, що соціально-психологічних компетенцій та життєвого досвіду *підлітків з порушеннями інтелекту* недостатньо для

здійснення ефективної соціальної комунікації, оскільки більшість з них має обмежений досвід поведінки у нових або змінюваних ситуаціях.

Констатовано вплив індивідуальних відмінностей на розвиток та реалізацію соціально-психологічної компетентності, що обов'язково необхідно враховувати при конкретизації комунікативних завдань, наданні цим дітям спеціальних освітніх послуг та створенні корекційної програми.

Кількісний аналіз результатів дослідження «виключеності з соціального контексту» довів, що у 3,3 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку було констатовано низький рівень виключеності з соціального контексту, високий рівень зафіксовано у 41,5 % дітей, що може свідчить про виражену потребу підлітків бути прийнятими соціумом та належати до свого оточення. У 10,5 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку було констатовано межовий рівень виключеності, тобто у підлітків немає певної тенденції в поведінці, вони можуть або відчувати сильну потребу бути прийнятими, або навпаки. У 9,2 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку було зафіксовано екстремально низький рівень виключеності з соціального контексту та у 35,5 % учнів - екстремально високий рівень, що свідчить про компульсивний характер їхньої поведінки. Що свідчить про те, що більшість підлітків відчують сильну потребу бути прийнятими своїм оточенням, належати до них, бути включеними у соціум, перебувати серед людей.

У 21,1% підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку констатовано низький рівень у сфері контролю поведінки, тобто, можна припустити, що ці підлітки активно уникають прийняття рішень у життєвих ситуаціях та взяття на себе відповідальності за власні вчинки та рішення. Високий рівень у сфері контролю поведінки виявлено у 19,9 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, що дводить виражене у підлітків прагнення контролювати свої вчинки, впливати на оточення, а інколи й приймати рішення за себе та інших.

У 3,8% підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку констатовано екстремально низький рівень контролю, та у 11,0 % зафіксовано екстремально високий рівень контролю за поведінкою, що можна інтерпретувати як своєрідний поведінковий ритуал для зняття тривожності. Така форма контролю за поведінкою не притаманна підлітковому віку та може заважати адаптаційним процесам.

Крім того, підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку важко властиве прагнення домінувати над оточенням, контролювати, хоча, як показали результати бесіди, частіше це реалізується в родинному колі. Така тенденція в поведінці, з одного боку, ще раз доводить, що, підлітки з порушеннями інтелекту переживають пубертатну кризу, а з іншого, можна розглядати цю тенденцію як маніпулятивні спроби, прагнення отримати бажане. Отже: у 19,5% підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку виявлено низький рівень підкорення контролю, тобто вони не приймають контроль над собою. Високий рівень констатовано у 11,8 % підлітків, що свідчить про те, що вони потребують схвалення та підтримки при прийнятті рішень. У 12,1 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку констатовано екстремально низький рівень підкорення контролю та 8,0% проявило екстремально високий рівень підкорення контролю, що свідчить про тривожність та бажання тримати ситуацію під контролем.

Таким чином, ми можемо припустити, що підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку притаманне неприйняття контролю над собою, але переважна більшість дітей не має чітко сформованої позиції щодо підкорення контролю.

У 16,0 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку зафіксовано низький рівень емоційної близькості, тобто, підлітки з цими даними дуже обережні та підозрілі при встановленні емоційно близьких стосунків. Високий рівень емоційної близькості виявлено у 26,1 % підлітків. Тобто, отримані дані

переконають, що підлітки все ж таки здатні встановлювати емоційно близькі відносини, навіть, якщо підлітковий вік – це період групового спілкування.

Межові показники склали в групі підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку 56,4 %, тобто них ще не сформована чітка тенденція в поведінці. У 0,5 % підлітків зафіксовано екстремально низький рівень емоційної близькості та у 1,0 % констатовано екстремально високий рівень емоційної близькості, що може свідчити про високу чутливість та довірливість. Отримані дані свідчать, що більшість підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку проявляють обережність та вибірковість осіб, з якими вони складають глибокі емоційні відносини (але при цьому показники відсутності чіткої лінії поведінки достатньо високі).

Констатовано специфіку соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (довіра оточенню, прийняття інших людей тощо): більшість підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку демонструють недовіру до світу та до людей, контактуючи з соціумом можуть бути обережними, очікувати, що їх можуть обдурити, що світ може бути ворожим до них. Це може заважати саморозвитку та обмежувати можливості їхньої адаптації до соціуму.

Особливим особистісним маркером соціально-психологічної компетентності є суб'єктивне відчуття психологічної незахищеності, емпіричними константами якої у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є потреба приналежності до групи, ступінь адекватності самооцінки, низький рівень домагань, підвищена тривожність, схильність до формування страхів тощо.

Слабка вираженість показників ворожості та депресивності у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку створюють позитивне підґрунтя для формування соціально-психологічної компетентності.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

3.1. Програма формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

Під час розробки програми формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку ми спиралися на основні положення теорії Л. Виготського [16] про компенсаторні здібності психіки дитини з особливими потребами через її залучення до повноцінної соціально-комунікативної активності та генетико-моделюючий метод С. Максименко [72].

Компенсаторний підхід Л. Виготського передбачає, що саме занурення підлітка у соціальне життя, взаємодія з однолітками в колективі є соціально-психологічним підґрунтям для формування важливих психічних функцій, які починають проявлятися в процесі розвитку та підтримувати розвиток компетентностей.

Генетичний підхід С. Максименка є важливим для сучасної спеціальної психології, оскільки він наголошує на значенні врахування внутрішніх сил дитини, її потреб та напрямів психічного розвитку та об'єктивних закономірностей, які визначають цей психічний розвиток дитини із порушеннями інтелекту. Тому, знання та врахування особливостей дитини з порушеннями інтелектуального розвитку є важливішим для теорії та практики спеціальної психології.

У сучасній українській спеціальній психології існують добрі традиції психолого-педагогічної та соціально-психологічної корекції дітей та підлітків з

особливими освітніми потребами (В. Бондаренко [40], Є. Клопота [40], О. Мамічева [74], Г. Пріб [93], Л. Прохоренко [98], Т. Сак [111], В. Синьов [113], А. Турубарова [139] та інші).

Аналізуючи теоретичні засади формувальної та тренінгової роботи з підлітками (Л.Ф. Анн [цит. за 80], А. Турубарова [139] та інші), ми дійшли до висновку, що саме групові форми роботи мають суттєві переваги порівняно з індивідуальною роботою, як-от:

- соціальний досвід, набутий підлітком з порушеннями інтелектуального розвитку в груповій роботі сприяє формуванню таких соціально-психологічних компетенцій, як розв'язання міжособистісних проблем; онтогенетична рефлексія тощо;

- будь-яка група розкриває низку прихованих соціально-психологічних чинників, моделює ситуації, які часто зустрічаються у повсякденному житті підлітків, що надає можливість під час проведення тренінгової роботи не тільки побачити, але й глибоко проаналізувати їх, набутти досвіду в психологічно безпечних умовах;

- безумовна користь групової роботи полягає в можливості підлітків з порушеннями інтелекту отримати зворотній зв'язок від однолітків, а при залученні до цієї роботи батьків, зростає можливість формування навичок щирого, безоцінного спілкування з дітьми, що дозволяє батькам побачити своє відображення в очах дітей. Це важливо, тому такі результати не можна досягти жодним іншим способом;

- у процесі реалізації групових завдань підлітки суттєво поглиблюють свою індивідуальну соціальну ситуацію розвитку, набувають компетенцій ідентифікації себе з іншими людьми, емпатійної взаємодії, опановують нові ефективні способи соціальної поведінки;

– групова взаємодія створює конструктивне напруження, яке допомагає долати індивідуальні кризи кожного учасника тренінгу, стимулювати позитивну групову динаміку;

– групова взаємодія сприяє становленню механізмів саморозкриття та самопізнання, тобто тих особистісних процесів, розвиток яких підвищує самопізнання, впевненість у собі, але не можливий без участі інших людей;

О. Тюптею були сформульовані принципи побудови процесу спілкування, які, на наш погляд, можуть бути використані у формувальній роботі з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку:

1. Спілкування «тут і тепер» – розмова тільки про те, що відбувається в групі в кожний конкретний момент.

2. Персоніфікація висловлювань – застосування адресних висловлювань типу: «я вважаю», «я думаю».

3. Наголошування на почуттях – використання безоцінних суджень, опис власних емоційних станів.

4. Активність – включеність в інтенсивну групову роботу, дослідницька позиція кожного підлітка.

5. Довірливе спілкування – щире вираження власних емоцій і почуттів.

6. Конфіденційність – невинесення змісту тренінгових завдань за межі групи [128].

Крім того, для ефективності групової формувальної роботи з підлітками з порушенням інтелекту ми спиралися на принципи, виділені Л. Ф. Анн [цит. за 84], а саме:

1. Непримусове, добровільне спілкування, яке виходить від бажання дітей (не «повинен» та «зобов'язаний», а «хочу» та «можу»).

2. Саморозкриття підлітків через вправи та психотехнічні прийоми, усвідомлення особистісно значимих проблем, пізнання себе.

3. Позитивний зворотний зв'язок як надійний засіб подолання сором'язливості, підвищення самооцінки, зняття напруги. Психолог має рішуче припиняти спроби дітей давати один одному негативний зворотній зв'язок.

4. Неконкурентні відносини в групі як результат атмосфери довіри, психологічної безпеки та комфорту для кожного підлітка.

5. Мінімум та опосередкованість лабілізації, оскільки в тренінговій роботі це надійний засіб пізнання власних недосконалостей. Але для підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку це сприятиме збільшенню проблем, зниженню самооцінки, посиленню тривожності тощо

- через усвідомлення існування інших способів поведінки, відмінних від власних;

- через спостереження успішності нових способів поведінки;

- через ідентифікацію себе з успішними членами групи.

6. Дистанціювання від невдачі та ідентифікація з успіхом, навички переносу позитивного зворотного зв'язку з окремих вчинків на особистість у цілому.

7. Включеність у гру та інші форми тренінгової роботи як багатий матеріал для діагностики.

8. Активізація інтелектуальної та емоційної сфер: на фоні емоційного підйому в процесі тренінгу, підлітки не тільки переживають події, які відбуваються в групі, налаштовуються на відверте спілкування, але й стимулює інтелектуальну діяльність.

Отже, у процесі організації психокорекційної та формувальної групової роботи з підлітками з порушеннями інтелекту щодо їхньої соціально-психологічної компетентності, найбільш значущими принципами її організації ми вважаємо:

1. Комплексність психокорекційної роботи, що передбачає не тільки групову роботу з підлітками у вигляді психокорекційного тренінгу, але й

попередню консультаційну роботу з педагогами, батьками; застосування індивідуального підходу до підлітка з порушеннями інтелекту; до особистості, яка потребує корекції свого розвитку до оптимальної норми та діяльнісного підходу, який передбачає не тільки врахування спілкування як основної діяльності підліткового віку, але й занурення дитини у різні види діяльнісної активності, що буде стимулювати становлення її соціально-психологічної компетентності.

2. Принципи групової роботи: «тут і тепер», персоніфікації висловлювань, стимулювання висловлювання почуттів, активності, конфіденційності та спрямованості на практичне застосування результатів.

3. Вузькоспеціальні принципи групової роботи з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку: непримусове, добровільне спілкування, саморозкриття підлітків, позитивний зворотний зв'язок, неконкурентні відносини в групі, мінімум та опосередкованість лабілізації, дистанціювання від невдачі та ідентифікація з успіхом, включеність у гру та інші форми тренінгової роботи, активізація інтелектуальної та емоційної сфер.

Розкриваючи специфіку роботи в тренінговій групі, Л. Ф. Анн особливе значення надає структуруванню тренінгового заняття, збору інформації, інтерпретації, наданню інформації та постановці конкретних завдань [цит. за 84]. Крім того, на наш погляд, доцільно в процесі групової роботи з підлітками з порушеннями інтелекту використовувати наочні засоби (реальні предмети та зображення), що сприятиме розвитку соціально-психологічної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Отже, формувальна робота, спрямована на розвиток соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту має бути спрямована на покращення всіх компонентів індивідуальної соціальної ситуації розвитку, гармонізацію комунікації з однолітками та дорослими, які складають референтне коло спілкування.

Виконання цієї роботи є комплексним, до неї залучаються педагоги, батьки, шкільний психолог, причому кожний з цих людей по своєму впливає на підлітка з порушеннями інтелекту, роблять свої внески у становлення його соціально-психологічної компетентності.

Для нашого концептуального підходу корисним є науковий підхід О. Тюпті до тренінгу, який вчена поділяє на дві групи [140].

Перша група – тренінги з основними акцентами на зворотному зв'язку, яку складають: тренінги активного слухання та тренінги невербальних засобів спілкування.

Друга група – рольові тренінги, яку складають: тренінги спілкування в різних ситуаціях та тренінги розв'язування конфліктів.

При розробці програми тренінгу О. Тюптя рекомендує спиратися на наступні положення:

1. Враховувати прояви індивідуальних особливостей особистості в поведінці, окремих діях та вчинках, де вони не тільки проявляються, але й формуються.

2. При організації роботи групи спиратися на провідні положення гуманістичної психології.

3. Пам'ятати, що продуктивна індивідуальна робота кожного підлітка над собою може відбуватися лише у згуртованій групі, при позитивному та активному спілкуванні.

4. У процесі тренінгу активно використовувати ігровий метод, який допомагає не тільки зняти суб'єктивні комунікативні бар'єри, але й сформувати необхідні соціально-психологічні компетенції.

5. Підтримувати у підлітків інтерес до того, що відбувається в процесі тренінгу за допомогою ігрових ситуацій, які, окрім інтресу сприяють усвідомленню підлітками того, що відбувається з ними в групі.

6. У процесі тренінгової роботи стимулювати у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку усвідомлення себе та своїх можливостей.

7. Будувати тренінгові заняття таким чином, щоб вони спрямовувалися на формування у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку потреби у щільному контакті з іншими людьми.

8. Рівність усіх учасників тренінгу, тобто відсутність особи, яка б навчала у традиційному значенні цього слова.

9. Орієнтувати ведучого тренінгу на гуманістичне сприймання учасників групи як вільних та відповідальних осіб [140].

Українські вчені (С. Місяк [77], Л. Орбан-Лембрик [79] та ін.) на підставі використання власного досвіду надають рекомендації для продуктивного спілкування з людьми з особливими потребами:

Так, на думку С. Місяк [77]:

- не потрібно проявляти занадто нав'язливе співчуття, це може ображати;
- при розмові з дитиною з особливими освітніми потребами, бажано звертатися безпосередньо до неї, а не до супроводжуючого, який присутній при спілкуванні;

- якщо пропонувати допомогу, чекайте, доки її приймуть, запитуйте, що і як робити;

- спілкуючись з дитиною з порушеннями інтелекту, буди терплячим, ніколи не говоріть, що розумієте її, якщо це не так, повторіть те, що ви зрозуміли;

Важлива роль у тренінговій роботі з формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту надається невербальним засобам спілкування. Так, Л. Орбан-Лембрик вважає, що додатковими умовами для формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту можуть виступати музичні ритмічні рухи, оскільки вербальні та невербальні засоби здатні підсилювати дію одне одного [79]. Також Л. Орбан-Лембрик підкреслює, що позитивний невербальний зворотний зв'язок з

партнером зі спілкування позитивно впливає на становлення соціально-психологічної компетентності та навпаки [79].

Крім того, важливою характеристикою групової тренінгової роботи є величина групи. Оптимальним є склад групи 7 ± 2 учасників, що дозволяє всі комунікативні процеси спрямовувати одночасно на окремого індивіда та на групу в цілому, забезпечувати надійний зворотний зв'язок та продуктивну комунікацію підлітків з порушенням інтелекту. На наш погляд, максимально ефективною буде група не більше 5 дітей.

Отже, узагальнюючи всі вимоги до організації та проведення тренінгової програми з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку, можна відмітити наступне:

1. Дотримання основних принципів психокорекційної роботи з підлітками з порушеннями інтелекту в групі: сприяє формуванню активної позиції, об'єктивації поведінки, надає психологу можливість обирати максимально продуктивну тактику здійснення такої групової роботи.

2. Психологічний тренінг є одним з важливих методів соціально-психологічного навчання в межах формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

3. У формувальній роботі психолога з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку особливого значення набувають ігрові методи та групові психотехнічні вправи.

4. Серед вимог, які висуваються до психолога в тренінговій роботі з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку лежать знання про їхній психосоціальний та фізіологічний розвиток, специфіку поведінки. Врахування стилю комунікації підлітків, які беруть участь у тренінгу, дозволяє психологу підвищувати ефективність формувальної роботи. Кількість підлітків, які беруть участь у тренінгу, має бути обмежена, оскільки необхідно враховувати не тільки

складність психофізичного та інтелектуального розвитку підлітків, але й наявності у них складних комунікативних проблем.

5. Завдання, які виносяться в тренінгову групу, мають бути конкретними, спрямовуватися на конкретні результати, досягти які необхідно в ході роботи.

6. Намічені результати необхідно формулювати в позитивних висловлюваннях, тобто констатувати те, що планується досягти, а не чого треба уникнути.

7. Завдання мають бути реалістичними та доступними для підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, досяжні в умовах тренінгу.

8. Ефективність результатів має бути перевірена.

У таблиці 3.1 представлено програму формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Таблиця 3.1

Програма формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

Зміст занять	Тривалість (хв.)
Частина 1. Я в новій групі	
Заняття 1. Знайомство з групою	40
Вправа 1. «Привітання з групою»	15
Вправа 2. «Як мене звати. Магія імені»	15
Вправа 3. «Правила поведінки в групі»	10
Заняття 2. В групі ми всі разом	40
Вправа. «Виконай завдання мовчки»	15
Вправа 2. «Смачна цукерка»	15
Вправа 3. «Побажання друзям»	10
Заняття 3. Я та група	40

Вправа 1. «Пізнай товариша зі спілкування»	15
Вправа 2. «Комунікативні риси»	15
Вправа 3. «Моя вдача»	10
Заняття 4. Настрій в нашій групі	40
Вправа 1. «Добрих слів забагато не буває»	15
Вправа 2. «Бажаю тобі...»	15
Вправа 3. «Комунікативні терези «	10
Заняття 5. Проблеми у спілкуванні	45
Вправа 1. «Знайомство на вулиці»	15
Вправа 2. «Мої проблеми у спілкуванні»	15
Вправа 3. «Долаємо разом»	15
Заняття 6. Знання про правила комунікації	45
Вправа 1. «Слово – потужна зброя»	15
Вправа 2. «Як нам порозумітися?»	15
Вправа 3. «Перша зустріч»	15
Заняття 7. Я та мої можливості спілкування	45
Вправа 1. «Мої думки»	10
Вправа 2. «Таємнича скринька бажань»	15
Вправа 3: «Я вирішую сам»	20
Заняття 8. Я та світ	45
Вправа 1. «Я в незнайомій компанії»	15
Вправа №2. «Я не один»	15
Вправа 3. «Підсумок»	15
Заняття 9. Я в собі упевнений	40
Вправа 1. «Впевненість у собі»	10

Вправа 2. «Комунікативні страхи»	15
Вправа 3. «Слова-сигнали»	15
Заняття 10. Хочу бути з вами!	45
Вправа 1. «Давай дружити!»	15
Вправа 2: «Дружнє коло»	15
Вправа 3. «Запрошення в гості»	15
Тема 2. Розвиваємо соціальні навички	
Заняття 11. Зрозумійте мої слова та жести	40
Вправа 1. «Хочу, щоб...»	10
Вправа 2. «Впізнай за голосом»	15
Вправа 3. «Моя цікавинка»	15
Заняття 12. Погляд як засіб комунікації	40
Вправа 1. «Дружні погляди»	20
Вправа 2. «Як домовитись з другом за допомогою погляду»	10
Вправа 3. «Наші погляди»	10
Заняття 13. Міміка в процесі спілкування	40
Вправа 1. «Відзеркалення»	15
Вправа 2. «Протилежні емоції»	15
Вправа 3. «Пара»	10
Заняття 14. Мій товариш	45
Вправа 1. «Твій настрій»	15
Вправа 2. «Чи схожі ми між собою?»	15
Вправа 3. «Наша схожість»	15
Заняття 15. Я та мій товариш	45
Вправа 1. «Станьте ліворуч»	10

Вправа 2. «Товариськість»	15
Вправа 3. «Як продемонструвати товариськість?»	20
Заняття 16. Взаємодія в групі	45
Вправа 1. «Зручна дистанція»	15
Вправа 2. «Знайди предмет за описом друга»	20
Вправа 3. «Обговорення»	10
Заняття 17. Аргументи	40
Вправа 1. «Мовні ребуси»	10
Вправа 2. «Як ввічливо відмовити»	15
Вправа 3. «Як переконати інших людей»	15
Заняття 18. Міжособистісне сприйняття	45
Вправа 1. «Різні види спілкування»	15
Вправи 2. «Прізвиська»	15
Вправа 3. «Ввічливі слова у спілкуванні»	15
Тема 3. Закріплюємо сформовані компетенції	
Заняття 19. Ми друзі	45
Вправа 1. «Твоя поведінка»	20
Вправа 2. «Настрій друга»	10
Вправа 3. «Розповідь про ...»	15
Заняття 20. Навчаємося аргументувати	40
Вправа 1. «Як переконати партнера»	15
Вправа 2. «Переконання самого себе»	15
Вправа 3. «Навички активного слухання»	10
Заняття 21. Я та моя школа	45
Вправа 1. «Позич мені ручку»	15

Вправа 2. «Пробач мені»	15
Вправа 3. «Допомога»	15
Заняття 22. Я і моя сім'я	45
Вправа 1. «Заспокой маленького братика»	15
Вправа 2. «Бабуся та дідусь»	20
Вправа 3. «Нас об'єднує ...»	10
Заняття 23. У літньому таборі відпочинку	40
Вправа 1. «Я в таборі»	10
Вправа 2. «Правила поведінки на морі»	15
Вправа 3. «Похід у зоопарк»	15
Заняття 24. До наступних зустрічей	45
Вправа 1. «Мої комунікативні здібності»	15
Вправа 2. «Самоаналіз»	15
Вправа 3. «Прощання»	15

Коротко схарактеризуємо кожний з етапів формувальної програми.

На першому етапі роботи з підлітками з порушеннями інтелекту ми актуалізували їхній комунікативний потенціал, які взагалі складає сутність особистості підліткового віку та визначає специфіку пубертатної кризи. Під актуалізацією ми мали на увазі усвідомлення ролі соціальних, особистісних та комунікативних чинників.

На першому етапі здійснювалося психодіагностичне обстеження дитини за допомогою низки конкретних методик:

Основними завданнями цього етапу були:

1. Знайомство з групою, що передбачає знайомство з основними принципами та правилами роботи в групі, з метою роботи тренінгової групи, подання себе підлітками в групі, формування групи як цілісної особистості, формування у підлітків позитивної настанови на заняття.
2. Усвідомлення різних складових соціально-психологічної компетентності, які об'єктивуються у цей цілісний конструкт.
3. Усвідомлення ролі соціальних, особистісних та комунікативних чинників як складових соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.
4. Актуалізація у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку потенційних комунікативних можливостей.

На заняттях першого етапу розигрувалися та аналізувалися різні соціальні ситуації та виконувалися психотехнічні вправи. Наприклад, низка вправ, спрямованих на об'єднання членів групи; на підвищення позитивного емоційного настрою групи; формування інтересу до занять; встановлення довіри один до одного та вміння здійснювати спільні дії; актуалізація власного комунікативного потенціалу.

На другому етапі тренінгової роботи запланований розвиток соціально-психологічної компетентності, які в нашому дисертаційному дослідженні

представлені соціальними, особистісними та комунікативними чинниками. На тренінгових заняттях цього етапу також розигрувалася та аналізувалася низка ситуацій та виконувалися психотехнічні вправи.

Завданнями цього етапу були:

1. Розвиток соціальних якостей, підлітків з порушеннями інтелекту.
2. Розвиток особистісних якостей, які сприяють оцінюванню емоцій та настрою партнера, навички співвідношення дій та вчинків іншої людини з її особистісними особливостями.
3. Розвиток комунікативних якостей, які розкривають ступінь розвиненості основних компетенції в організації комунікації (вміння/невміння вчасно вийти із ситуації спілкування, аргументувати свої побажання, прагнення ведучої ролі у спілкуванні, здатність робити висновки про іншу людину на підставі його зовнішності тощо).

На заняттях цього етапу виконувались певні комунікаційні вправи. Наприклад, спрямовані на формування навичок комунікації, емоційності; навичок співвідношення дій іншої людини з її особистісними якостями; розвиток навичок зворотного зв'язку у спілкуванні тощо.

Застосування кореляційного та факторного аналізу дозволило нам укласти модель соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, яка створила підґрунтя організації та проведення формувальної програми.

Таблиця 3.2

Кореляційні зв'язки між показниками соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

Показники		Коефіцієнта кореляції Пірсона	p	Характер зв'язку
Шкала прийняття інших Фейя	Шкала цинізму Кука-Медлея	-0,218	< 0,06	Зворотній зв'язок
Шкала прийняття інших Фейя	Шкала агресивності Кука-Медлея	-0,251	< 0,01	Зворотній зв'язок
Шкала прийняття інших Фейя	Cw	0,196	< 0,05	Прямий зв'язок
Шкала доброзичливості Кемпбелла	Шкала довіри Розенберга	0,233	< 0,01	Прямий зв'язок
Шкала довіри Розенберга	Aw	-0,203	< 0,01	Зворотній зв'язок
Шкала цинізму Кука-Медлея	Шкала агресивності Кука-Медлея	0,334	< 0,01	Прямий зв'язок
Шкала цинізму Кука-Медлея	Шкала ворожості Кука-Медлея	0,292	< 0,04	Прямий зв'язок
Шкала цинізму Кука-Медлея	Cw	-0,254	< 0,01	Зворотній зв'язок
Шкала цинізму Кука-Медлея	Ce	0,278	< 0,05	Прямий зв'язок
Шкала цинізму Кука-Медлея	Aw	-0,321	< 0,01	Зворотній зв'язок

Шкала агресивності Кука-Медлея	Шкала ворожості Кука-Медлея	0,364	< 0,01	Прямий зв'язок
Шкала агресивності Кука-Медлей	Cw	-0,297	< 0,01	Зворотній зв'язок

Було зафіксовано достовірний негативний зв'язок між Шкалою прийняття інших Фейя та Шкалою цинізму ($r=-0,218$; $p=0,026$) та Шкалою агресивності ($r=-0,251$; $p=0,010$). Між Шкалою прийняття інших Фейя та показником потреби контролю (Cw) виявлено достовірний позитивний зв'язок ($r=0,196$; $p=0,051$).

Тобто, можна припустити, що чим активніше та відвертіше підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку приймають оточення в процесі спілкування, тим менше проявляються у них ознаки агресивності та цинічності. Ми припускаємо, що така тенденція може проявлятися у випадках, коли найближчий до дитини соціум (родина, школа, однолітки) демонструє справжню доброзичливість, довіру, толерантність, емоційне прийняття підлітка та готовність надавати емоційну підтримку. Чим більше підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку приймають оточення, тим більше у них виражена потреба підкорятися іншим в процесі спілкування. Це можна пояснити намаганням підлітків відчувати себе значущими для оточення у формі виконання їхніх доручень, прохань тощо.

Шкала доброзичливості Кемпбелла має прямий значущий зв'язок із Шкалою довіри Розенберга ($r=0,233$; $p=0,01$). Тобто, можна констатувати, що чим більше підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку позитивно налаштовані на інших людей, тим більше вони їм довіряють.

Шкала довіри Розенберга має негативний зв'язок з показником необхідної потреби в афекті (Aw) ($r=-0,201$; $p=0,01$). Тобто, можна констатувати, що чим

більше підлітки довіряють оточенню, тим менше вони, на жаль, обережні при виборі референтних осіб, з якими намагаються встановити емоційні контакти. Така закономірність, на наш погляд, є показником високої віктимності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі встановлення відносин.

Шкала цинізму позитивно корелює зі Шкалою агресивності ($r=0,334$; $p=0,003$), Шкалою ворожості ($r=0,292$; $p=0,004$) та показником потреби вираженого контролю (Ce) ($r=0,278$; $p=0,005$). Тобто, ми можемо припустити, що чим більше цинічніші підлітки, тим більш агресивно вони ставляться до оточення, намагаються контролювати відносини з ними.

Також виявлено негативну кореляцію Шкали цинізму з показником необхідної потреби контролю (Cw) ($r=-0,255$; $p=0,002$), показником необхідної потреби в афекті (Aw) ($r=-0,322$; $p=0,002$). Констатуючи отримані факти, можемо припустити, що отриманий зворотній зв'язок розкриває наступну закономірність: збільшення проявів цинізму у підлітків зменшує їхнє бажання підкорятися іншим в процесі комунікації, гальмує бажання оточення встановлювали з ними глибокі емоційні контакти. На наш погляд, такі тенденції в поведінці підлітків можна рзглядати як механізми самозахисту та вікового самоствердження.

Для створення моделі соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку нами був застосований факторний аналіз, який проводився методом головних компонент з наступним Varimax-обертанням факторів (пакет SPSS 17). Особливого значення набувало виділення кількості факторів. Міра адекватності вибірки Кайзера-Мейера-Олкіна (КМО) склала 0,589, що доводить достатню адекватність факторної моделі матриці кореляцій.

У результаті проведеного факторного аналізу було виокремлено основні чотири фактори, які пояснюють 55,8% значень за шкалами, що є достатнім для створення факторної моделі соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Факторна модель соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

Шкали	F1	F2	F3	F4
Шкала цинізму	0,708	0,309	-0,141	-0,106
Потреба в емоційній холодності	-0,609	0,014	-0,450	-0,021
Шкала агресивності	0,509	0,014	-0,354	-0,359
Шкала ворожості	0,467	-0,039	-0,419	-0,023
Потреба соціального включення	-0,022	0,828	-0,149	0,282
Потреба контролю	0,239	0,702	0,059	-0,181
Потреба соціального виключення	-0,299	0,571	0,125	0,085
Шкала довіри Розенберга	0,069	0,067	0,672	0,007
Шкала доброзичливості Кемпбелла	-0,083	0,009	0,642	-0,146
Шкала прийняття інших Фейя	-0,098	-0,241	0,469	0,406
Потреба в емоційній близькості	0,211	0,162	0,013	0,787
Потреба підкорення	-0,334	0,027	-0,181	0,779
Факторне навантаження	2,153	1,719	1,674	1,669
Процент загальної дисперсії	16,56 %	13,22 %	12,87 %	12,84 %

Примітка: F1 – «Ворожо-агресивно-цинічний» чинник, F2 – «Включено-контролюючий» чинник, F3 – «Доброзичливо-довіливо-приймальний» чинник, F4 – «Емоційно-підкорено-приймальний» чинник.

Схарактеризуємо коротко кожний фактор.

Перший чинник пояснює 16,56 % загальної дисперсії із факторним навантаженням 2,153. До нього увійшли: цинізм (0,708), агресивність (0,509), ворожість (0,467) та з високою негативною факторною вагою: потреба в емоційній холодності (-0,609).

Перший фактор був названий нами «Ворожо-агресивний». Внутрішня структура відповідає цього фактору моделі соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Відповідно, такі діти можуть мати ознаки ускладненого спілкування (23,4%).

Другий фактор пояснює 13,22 % загальної дисперсії з факторним навантаженням 1,719. Його структуру склали: потреба соціального включення (0,829), потреба контролю (0,702), потреба соціального виключення (0,571).

Другий фактор був названий «Амбівалентно-включений». У структуру даного фактору увійшли показники як неускладненого, так і ускладненого спілкування (21,9%).

Третій фактор пояснює 12,87 % загальної дисперсії з факторним навантаженням 1,674. До нього увійшли: доброзичливість (0,642), довіра (0,672), прийняття інших (0,469).

Третій фактор був названий «Довіливо-комунікативний». Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку за цим фактором володіли ознаками неускладненого спілкування (25,3%).

Четвертий фактор пояснює 12,84 % загальної дисперсії з факторним навантаженням 1,669. До його структури увійшли: прийняття інших (0,405), потреба в емоційній близькості (0,787), потреба підкорення (0,779).

Четвертий фактор тримав назву «Сензитивно-приймальний». Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку за цим фактором орієнтовані на неускладнене спілкування (29,4%).

3.2. Аналіз результатів формувального експерименту

Після застосування формувальної програми нами були здійснені контрольні тестування з метою виявлення ступеня її ефективності. Ми сформували дві групи – експериментальну та контрольну. До експериментальної групи увійшли підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку, які прийняли участь у роботі з реалізації формувальної програми (40 осіб). До контрольної групи увійшли підлітки з порушенням інтелектуального розвитку, які в цій роботі не брали участі (40 осіб), але в попередній діагностичній роботі підлітки з обох груп були задіяні.

Коротко схарактеризуємо ефективність формувальної роботи, порівнюючи результати аналізу контрольної та експериментальної груп. Після застосування формувальної програми за допомогою непараметричного критерія Манна-Вітні для незалежних виборок були констатовані значущі відмінності між групами. Відмінності між групами є значущими на рівні $p = 0,05$ ($U_{\text{емп}} < U_{\text{кр}}$) (див. таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

Відмінностей між експериментальною та контрольною групами (за допомогою непараметричного критерія Манна-Вітні для незалежних виборок) після формувального експерименту

Показники	Ранг ЕГ	Ранг КГ	$U_{\text{емп}}$	$U_{\text{кр}} (p = 0,05)$
Шкала прийняття інших Фейя	2112,6	1127,6	307,6	472

Шкала доброзичливості Кемпбелла	2183,6	1058,5	239,6	472
Шкала довіри Розенберга	1957,5	1284,6	464,5	472
Шкала цинізму Кука-Медлей	1275,6	1965,6	457,5	472
Шкала агресивності Кука- Медлей	11776	2065	357	472
Шкала ворожості Кука-Медлей	12545,5	1985,6	434,6	472
Ie	2000,6	1238,5	4189,5	472
Cw	1284	1958	464	472
Ce	2128,5	1112,6	290,6	472
Ae	2091	1152	332	472
Aw	1248,5	1990,6	428,6	472
Iw	1954	1288	468	472

Реалізація розвивальної програми із формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку дозволила нам отримати наступні дані (таблиця 3.5).

Таблиця 3.5

Результати ефективності формування елементів соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (контрольна та експериментальна групи, %)

№	Елементи соціально-психологічної компетентності	Контрольна група	Експериментальна група
1.	Довіра до незнайомих людей в процесі комунікації	47,6	27,4
2.	Здатність приймати партнера зі спілкування	57,6	82,6
3.	Недоброзичливе ставлення до оточення в процесі комунікації	70,2	58,0
4.	Вороже ставлення до оточення в процесі комунікації	52,4	36,0
5.	Агресивне ставлення до оточення в процесі комунікації	57,6	19,0
6.	Прагнення приналежності до соціальної групи та взаємна зацікавленість з оточенням	34,0	72,6
7.	Стратегія уникнення при прийнятті рішення в процесі спілкування	17,8	11,0
8.	Стратегія прийняття відповідальності в процесі спілкування	37,4	47,6
9.	Потреба в емоційно-довірливих стосунках з однолітками	22,4	60,0
10.	Сприйняття однолітків як суб'єктів ускладненої комунікації: - емоційно-мовленнєві особистості; - здатність до соціальної перцепції;	8,8	6,27

	- ставлення (звертання) один до одного	9,1	6,50
	- розвиненість соціально-організаційних компетенцій	10,6	7,62
		9,2	6,32

Таким чином, ми бачимо, що впровадження корекційної програми, спрямованої на формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, сприяло:

- зниження рівня довіри до незнайомих людей в процесі комунікації (з 47,6% КГ до 27,4 % ЕГ) та здатності приймати партнера зі спілкування (з 57,6 % КГ до 82,6 % ЕГ; зменшенню недоброзичливого (з 70,2 % КГ до 58,0 % ЕГ), ворожого (з 52,4 % КГ до 36,0 % ЕГ) та агресивного ставлення до оточення в процесі спілкування (з 57,6 % КГ до 19,0 % ЕГ);

- збільшенню у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку прагнення приналежності до соціальних груп та взаємної зацікавленості з оточенням (з 34,0 % КГ до 72,6 % ЕГ);

- зменшенню використання стратегій уникнення при прийнятті рішення (з 17,8 % КГ до 11,0 % ЕГ) та збільшенню використання стратегій прийняття відповідальності (з 37,4 % КГ до 47,6 % КГ);

- збільшенню у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку потреби в емоційно довірливих відносинах з однолітками (з 22,4 % КГ до 60,0 % ЕГ);

- зменшення критеріїв сприйняття однолітків як суб'єктів ускладненої комунікації, як-от: емоційно-мовленнєві особливості (з 8,8% КГ до 6,27% ЕГ), здатності до соціальної перцепції (з 9,1% КГ до 6,50% ЕГ), показники ставлення (звертання) один до одного (з 10,6% КГ до 7,62% ЕГ), розвинення соціально-організаційних компетенцій (з 9,2% КГ до 6,32% ЕГ).

Отже, якісні порівняння результатів контрольної та експериментальної груп за Шкалою довіри Розенберга констатували наявність статистично значущі відмінності на рівні $p = 0,05$. Позитивні зміни торкаються збільшення чисельності підлітків з порушеннями інтелекту, які довіряють оточенню в процесі комунікації, вони прагнуть приносити користь оточенню та бути чесними у стосунках з ними.

За Шкалою прийняття інших Фейя позитивні зсуви (на рівні $p=0,05$) проявилися у збільшенні кількості підлітків, які в процесі комунікації навчилися приймати партнера зі спілкування таким, яким він є, підлітки з порушеннями інтелекту стали відчувати себе комфортніше з однолітками, бажають бути привабливими для них.

За Шкалою доброзичливості Кемпбелла також нами були зафіксовані значущі відмінності між групами. Після впровадження формувальної програми нами було коонстатовано зменшення дітей, які недоброзичливо ставляться до партнера зі спілкування, підлітки з порушеннями інтелекту стали вважати, що необхідно допомагати один одному, довіряти друзям, допомагати їм у складній ситуації.

За Шкалою ворожості Кука-Медлей також були констатовані статистично значущі зміни (на рівні $p=0,05$): суттєво знизилася кількість підлітків з ворожим ставленням до оточення та роздратованість як домінуюча емоція в процесі спілкування.

Порівняльні дані результатів Шкалою цинізму Кука-Медлей контрольної та експериментальної груп також показали позитивні зсуви: збільшилась кількість підлітків, які мають рівень цинізму середній з тенденцією до високого.

За Шкалою агресивності Кука-Медлей констатовано суттєве зменшення рівню агресивності підлітків, вони стали більш доброзичливими, толерантними.

За опитувальником міжособистісних стосунків Шутца були зафіксовані позитивні зміни у вираженості поведінки у сфері включеності: підлітки з

порушеннями інтелекту прагнуть бути включеними у життя різних груп, перебувати серед людей, від яких вони очікують зацікавлене, небайдуже ставлення. Причиною таких змін можна вважати зростання рівня довіри та прийняття інших людей, завдяки оволодінню підлітками низкою компетенцій, які сприяють встановленню соціальних контактів.

За показниками необхідної поведінки у сфері виключеності були зафіксовані позитивні статистично значущі зміни. Зокрема, зменшилась кількість підлітків, які в процесі спілкування орієнтувалися на соціальну групу з малою кількістю людей, не шукали способів розширення комунікаційного кола, прагнули належати до будь-яких груп.

За показниками вираженої поведінки у сфері контролю також були констатовані позитивні зміни. Так, зменшилась кількість підлітків, які активно уникали прийняття рішень та взяття на себе відповідальності за вчинки, підлітки стали більш впевненими у собі та своїх стосунках з однолітками.

За показниками вираженої поведінки в емоційній сфері були констатовані статистично значущі відмінності між контрольною та експериментальною групами: збільшилась кількість підлітків, які орієнтовані на встановлення та підтримку емоційно довірливих контактів з однолітками, вміють демонструвати їм дружні почуття.

За показниками необхідної поведінки в емоційній сфері нами були також виявлені статистично значущі відмінності між контрольною та експериментальною групами: зменшилась кількість підлітків, які відчували сильну потребу на рівні залежної поведінки, щоб їхні однолітки обов'язково встановлювали з ними глибокі емоційно забарвлені відносини. Отриманий результат потребує додаткового обстеження, але ми припускаємо, що підлітки, які приймали участь у формувальній програмі, почали усвідомлювати, що не завжди необхідно очікувати чи вимагати від оточення довірливих емоційних стосунків, треба навчатися створювати їх у процесі спілкування.

Таким чином, в результаті застосування порівняльного аналізу виявлено, що впровадження формувальної програми позитивно вплинуло на ті показники соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, які за результатами кореляційного та факторного аналізів виявились значущими.

Висновки до третього розділу

Теоретико-методологічні засади формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку склали основні положення компетентнісного, діяльнісного, системного, особистісного підходів, теорії культурно-історичного розвитку психіки Л. Виготського та дефініція проблемного поля К. Левіна.

Розроблено чотирифакторну модель соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Перший фактор «Ворожо-агресивний» з ознаками ускладненої комунікації; другий фактор «Амбівалентно-включений» має ознаки показники як неускладненої, так і ускладненої комунікації; третій фактор «Довірливо-комунікативний» має ознаками неускладненої комунікації та четвертий фактор «Сензитивно-приймаючий» з ознаками неускладненої комунікації.

Програма формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку укладена на підставі основних положень теорії Л. Виготського про компенсаторні здібності психіки дитини з особливими потребами через її залучення до повноцінної соціально-комунікативної активності, генетико-моделюючого методу С. Максименко, який орієнтований на врахування внутрішніх сил дитини, її потреб та напрямів психічного розвитку та об'єктивних закономірностей, які визначають цей

психічний розвиток дитини із порушеннями інтелекту та традицій сучасної української спеціальної психології.

Найбільш значущими принципами організації формуючої роботи з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку є: комплексність психокорекційної роботи, що передбачає не тільки групову роботу з підлітками у вигляді психокорекційного тренінгу, але й попередню консультаційну роботу з педагогами, батьками; застосування індивідуального підходу до підлітка з порушеннями інтелекту; до особистості, яка потребує корекції свого розвитку до оптимальної норми та діяльнісного підходу, який передбачає не тільки врахування спілкування як ведучої діяльності підліткового віку, але й занурення дитини у різні види діяльнісної активності, що буде стимулювати становлення її соціально-психологічної компетентності; принципи групової роботи з підлітками «тут і тепер», персоніфікації висловлювань, стимулювання висловлювання почуттів, активності, конфіденційності та спрямованості на практичне застосування результатів; вузькоспеціальні принципи групової роботи з підлітками з порушеннями інтелекту: непримусове, добровільне спілкування, саморозкриття підлітків, позитивний зворотний зв'язок, неконкурентні відносини в групі, мінімум та опосередкованість лабілізації, дистанціювання від невдачі та ідентифікація з успіхом, включеність у гру та інші форми тренінгової роботи, активізація інтелектуальної та емоційної сфер.

Впровадження формуючої програми позитивно вплинуло на ті показники соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, які за результатами кореляційного та факторного аналізів виявились значущими та потребували корегуючих впливів, відбулося: зниження рівня довіри до незнайомих людей в процесі комунікації (з 47,6% КГ до 27,4 % ЕГ) та здатності приймати партнера зі спілкування (з 57,6 % КГ до 82,6 % ЕГ; зменшенню недоброзичливого (з 70,2 % КГ до 58,0 % ЕГ), ворожого (з 52,4 % КГ до 36,0 % ЕГ) та агресивного ставлення до оточуючих в процесі

спілкування (з 57,6 % КГ до 19,0 % ЕГ); збільшення у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку прагнення приналежності до соціальних груп та взаємної зацікавленості з оточуючими (з 34,0 % КГ до 72,6 % ЕГ); зменшення використання стратегій уникнення при прийнятті рішення (з 17,8 % КГ до 11,0 % ЕГ) та збільшенню використання стратегій прийняття відповідальності (з 37,4 % КГ до 47,6 % КГ); збільшення у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку потреби в емоційно довірливих відносинах з однолітками (з 22,4 % КГ до 60,0 % ЕГ); зменшення критеріїв сприйняття однолітків як суб'єктів ускладненої комунікації, як-от: емоційно-мовленнєві особливості (з 8,8% КГ до 6,27% ЕГ), здатності до соціальної перцепції (з 9,1% КГ до 6,50% ЕГ), показники ставлення (звертання) один до одного (з 10,6% КГ до 7,62% ЕГ), розвинення соціально-організаційних компетенцій (з 9,2% КГ до 6,32% ЕГ).

За Шкалою довіри Розенберга констатовано збільшення чисельності підлітків з порушеннями інтелекту, які довіряють оточуючим в процесі комунікації, прагнуть приносити їм користь та бути чесними у стосунках з ними.

За Шкалою прийняття інших Фейя позитивні зсуви (на рівні $p=0,05$) проявилися у збільшенні кількості підлітків, які в процесі комунікації навчилися приймати партнера зі спілкування таким, яким він є, відчувати себе комфортніше з однолітками, бути привабливими для них.

За Шкалою доброзичливості Кемпбелла після впровадження формуючої програми було констатовано зменшення дітей, які недоброзичливо ставляться до партнера зі спілкування.

За Шкалою ворожості Кука-Медлей (на рівні $p=0,05$) суттєво знизилася кількість підлітків з ворожим ставленням до оточуючих та роздратованість як домінуюча емоція в процесі спілкування.

Порівняльні дані результатів Шкалою цинізму Кука-Медлей також показали позитивні зсуви: збільшилась кількість підлітків, які мають рівень цинізму середній з тенденцією до високого.

За Шкалою агресивності Кука-Медлей констатовано суттєве зменшення рівню агресивності підлітків, вони стали більш доброзичливими, толерантними.

За опитувальником міжособистісних стосунків Шутца були зафіксовані позитивні зміни у вираженості поведінки у сфері включеності: підлітки з порушеннями інтелекту прагнуть бути включеними у життя різних груп, перебувати серед людей, від яких вони очікують зацікавлене, небайдуже ставлення.

За показниками необхідної поведінки у сфері виключеності були зафіксовані позитивні статистично значущі зміни: зменшилась кількість підлітків, які в процесі спілкування орієнтувалися на соціальну групу з малою кількістю людей, не шукали способів розширення комунікаційного кола, прагнули належати до будь-яких груп.

За показниками вираженої поведінки у сфері контролю також були констатовані позитивні зміни: зменшилась кількість підлітків, які активно уникали прийняття рішень та взяття на себе відповідальності за вчинки, підлітки стали більш впевненими у собі та своїх стосунках з однолітками.

За показниками вираженої поведінки в емоційній сфері були констатовані статистично значущі відмінності між контрольною та експериментальною групами: збільшилась кількість підлітків, які орієнтовані на встановлення та підтримку емоційно довірливих контактів з однолітками, вміють демонструвати їм дружні почуття.

За показниками необхідної поведінки в емоційній сфері нами були також виявлені статистично значущі відмінності між контрольною та експериментальною групами: зменшилась кількість підлітків, які відчували сильну потребу на рівні залежної поведінки, щоб їхні однолітки обов'язково встановлювали з ними глибокі емоційно забарвлені відносини.

Впровадження корекційної програми, спрямованої на формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями

інтелектуального розвитку, сприяло: зниженню довіри до незнайомих людей в процесі комунікації та здатності приймати партнера зі спілкування; зменшенню недоброзичливого, ворожого та агресивного ставлення до оточуючих в процесі спілкування; збільшенню у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку прагнення приналежності до соціальних груп та взаємної зацікавленості з оточуючими; зменшенню використання стратегій уникнення при прийнятті рішення та збільшенню використання стратегій прийняття відповідальності; збільшенню у підлітків з порушеннями інтелекту потреби в емоційно довірливих відносинах з однолітками; зменшенню критеріїв сприйняття однолітків як суб'єктів ускладненої комунікації (емоційно-мовленнєві особливості, здатності до соціальної перцепції, показники ставлення (звертання) один до одного, розвинення соціально-організаційних компетенцій).

В результаті застосування порівняльного аналізу виявлено, що впровадження формуючої програми позитивно вплинуло на ті показники соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, які за результатами кореляційного та факторного аналізів виявились значущими.

Отже, застосування порівняльного аналізу підтвердило ефективність формуючої програми, її позитивний вплив на значущі показники соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

ВИСНОВКИ

1. Здійснено теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Соціально-психологічну компетентність інтерпретовано як особливе особистісне утворення, яке в своїй структурі має специфічні знання, мислення та практичні уміння і навички, які є репрезентантами особистісних проявів, що реалізуються в моделях: людської діяльності, міжособистісної взаємодії, ефективних рішень, побутової та фахової діяльності, здатності аналізувати навколишнє середовище, конструювати взаємодію з ним, оцінювати власні можливості, відзеркалення якості життя людини та рівню її міжособистісної взаємодії з оточенням.

В дослідженнях вчених визначено структуру соціально-психологічної компетентності, до якої входять комунікативні елементи компетентності та такі компетенції: граматична (слова, які використовуються в процесі спілкування); соціолінгвістична (правильність їх використання в процесі комунікації); дискурсивна (зв'язність і логічність мовлення); стратегічна (доречне використання комунікативних стратегій).

В контексті даного дослідження соціально-психологічна компетентність підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, з одного боку, розглядається як здатність дитини продуктивно взаємодіяти з референтним та більш широким колом оточуючих, що потребує спеціальних соціально-особистісних компетенцій, зокрема: уміння орієнтуватися в різних соціальних ситуаціях, адекватно сприймати та оцінювати індивідуальні та емоційні особливості інших людей, в процесі соціальної інтеракції з оточуючими обирати адекватні стратегії поведінки. З іншого боку, соціально-психологічна компетентність підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку розглядається як сформована у них здатність набувати знання, соціальні навички,

соціально значущі особистісні риси, завдяки яким стає можливою інтеграція дитини у суспільство та її адаптивна поведінка.

2. З'ясовано особливості соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Визначено основні показники соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та укладено відповідний методичний інструментарій для їх дослідження.

Визначено основні критерії соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку: знання правил спілкування; толерантність; вміння висловлювати власну думку, зрозуміло роз'яснювати свою позицію, розуміти іншу людину, емпатійні здібності, адекватне оцінювання себе та інших, прийняття думки іншого, уміння розв'язувати конфлікти, спілкуватися в ситуаціях навчальної, трудової, культурної, побутової сфер.

З'ясовано соціальну спрямованість індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелекту складніша. У цьому контексті, особливого значення для цих дітей мають особи, старші за віком, які впливають на формування загального уявлення дитини про себе, упевненості в собі, але орієнтують її на постійне очікування позитивного ставлення від оточуючих людей, тобто, підвищують ризик залежності від зовнішніх оцінок. Вчителі в житті підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку відіграють особливу роль – вони підтримують позитивне ставлення дитини до себе, прийняття себе, але орієнтують їх на очікування позитивних оцінок від оточуючих. Крім того, для підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку має значення стать представників найближчого оточення та їхня належність до кола членів родини: референтні жінки формують у підлітка з порушеннями інтелекту позитивне ставлення до себе, інтерес до своєї особистості, але, водночас, підтримують схильність дитини до самозвинувачення та орієнтації на оцінки та думки інших людей.

Морально-етична спрямованість підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку підтримує їхній інтерес до себе, загальне уявлення про власне Я та знижує самозвинувачення. Але, необхідно відмітити, що прояви пубертатної кризи проявляються і в цій вибірці. Фізична та естетична спрямованість підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку забезпечує упевненість в собі та прийняття себе. Ціннісна спрямованість в структурі індивідуальної соціальної ситуації розвитку нормотипових підлітків, доводить, що орієнтація на цінності дорослих та молодших за себе підтримує симпатію до себе, а цінності однолітків суттєво зижують їхню схильність до самозвинувачення. Ціннісна спрямованість в структурі індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелекту більш диференційована.

Констатовано специфіку соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (висока довіра оточенню, прийняття інших людей тощо): більшість підлітків з порушеннями інтелекту демонструють високу довіру світу та широкому загалу незнайомих людей, контактуючи з соціумом не завжди можуть бути обережними, не очікують, що їх можуть обдурити, що світ може бути ворожим до них. Це може суттєво підвищувати їхню віктимність.

У підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку зафіксовано високий та середній з тенденцією до високого рівень прийняття інших людей, вони приймають інших людей, їм подобається бути серед них, особливо серед знайомих, підлітки з порушеннями інтелекту, мають потребу у спілкуванні, орієнтовані на взаємодію з оточенням, хочуть подобатися іншим людям, бути приємними для них тощо. Незначна частина підлітків з порушеннями інтелекту має середній з тенденцією до низького рівень прийняття інших, який забезпечує відчуття комфорту на одинці та цілком позитивне сприйняття людей, не звертаючи уваги на деякі негативні якості.

Особливим особистісним маркером соціально-психологічної компетентності є суб'єктивне відчуття психологічної незахищеності, емпіричними гарантами якої у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є потреба приналежності до групи, ступінь адекватності самооцінки, низький рівень домагань, підвищена тривожність, схильність до формування страхів тощо. Слабка вираженість показників ворожості та депресивності у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку створюють позитивне підґрунтя для формування соціально-психологічної компетентності.

Констатовано вибірковість у контактах. Виявлено, що у підлітків з порушеннями інтелекту бракує досвіду для здійснення ефективної соціальної комунікації. З'ясовано вплив індивідуальних відмінностей на розвиток та реалізацію соціально-психологічної компетентності.

3. Теоретично обґрунтовано та розроблено корекційну програму формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, яка укладена на підставі основних положень теорії Л. Виготського про компенсаторні здібності психіки дитини з психічними вадами через її залучення до повноцінної соціально-комунікативної активності, генетико-моделюючого методу С. Максименко, орієнтованого на врахування внутрішніх сил дитини, її потреб та напрямів психічного розвитку та об'єктивних закономірностей, які визначають цей психічний розвиток дитини із порушенням інтелекту та традицій сучасної української спеціальної психології.

Найбільш значущими принципами організації формуючої роботи з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку є: комплексність психокорекційної роботи, що передбачає не лише групову роботу з підлітками у вигляді психокорекційного тренінгу, але й попередню консультаційну роботу з педагогами, батьками; застосування індивідуального підходу до підлітка з порушеннями інтелекту; до особистості, яка потребує корекції свого розвитку до оптимальної норми та діяльнісного підходу, який передбачає не лише врахування

спілкування як ведучої діяльності підліткового віку, але й занурення дитини у різні види діяльнісної активності, що буде стимулювати становлення її соціально-психологічної компетентності; принципи групової роботи з підлітками «тут і тепер», персоніфікації висловлювань, стимулювання висловлювання почуттів, активності, конфіденційності та спрямованості на практичне застосування результатів; вузькоспеціальні принципи групової роботи з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку: непримусове, добровільне спілкування, саморозкриття підлітків, позитивний зворотний зв'язок, неконкурентні відносини в групі, мінімум та опосередкованість лабілізації, дистанціювання від невдачі та ідентифікація з успіхом, включеність у гру та інші форми тренінгової роботи, активізація інтелектуальної та емоційної сфер.

Застосування кореляційного та факторного аналізу дозволило нам укласти чотирифакторну модель соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, яка створила підґрунтя організації та проведення формувальної програми. Перший фактор «Ворожо-агресивний» з ознаками ускладненої комунікації; другий фактор «Амбівалентно-включений» має ознаки показники як неускладненої, так і ускладненої комунікації; третій фактор «Довішливо-комунікативний» має ознаками неускладненої комунікації та четвертий фактор «Сензитивно-приймаючий» з ознаками неускладненої комунікації.

4. У результаті апробування та експериментальної перевірки програми формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, були отримані наступні результати:

Кількісний аналіз результатів довів, що у 9,2 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку було зафіксовано екстремально низький рівень виключеності з соціального контексту та у 35,5 % учнів - екстремально високий рівень, що свідчить про компульсивний характер їхньої поведінки. Тобто, більшість підлітків відчують сильну потребу бути прийнятими своїм

оточенням, належати до нього, бути включеними у соціум, перебувати серед людей.

У 21,1% підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку констатовано низький рівень у сфері контролю поведінки, вони активно уникають прийняття рішень у життєвих ситуаціях та взяття на себе відповідальності за власні вчинки та рішення.

У 3,8% підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку констатовано екстремально низький рівень контролю, та у 11,0 % зафіксовано екстремально високий рівень контролю за поведінкою, що можна інтерпретувати як своєрідний поведінковий ритуал для зняття тривожності. Така форма контролю за поведінкою не притаманна підлітковому віку та може заважати адаптаційним процесам.

У 19,5% підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку виявлено низький рівень підкорення контролю, тобто вони не приймають контроль над собою. Високий рівень констатовано у 11,8 % підлітків, що свідчить про те, що вони потребують схвалення та підтримки при прийнятті рішень. У 12,1 % підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку констатовано екстремально низький рівень підкорення контролю та 8,0% - екстремально високий рівень підкорення контролю, що свідчить про тривожність та бажання тримати ситуацію під контролем.

Тобто, підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку притаманне неприйняття контролю над собою, але переважна більшість дітей не має чітко сформованої позиції щодо підкорення контролю.

У 0,5 % підлітків зафіксовано екстремально низький рівень емоційної близькості та у 1,0 % констатовано екстремально високий рівень емоційної близькості, що може свідчити про високу чутливість та довірливість. Отримані дані свідчать, що більшість підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку проявляють обережність та вибірковість осіб, з якими вони складають глибокі

емоційні відносини (але при цьому показники відсутності чіткої лінії поведінки достатньо високі).

Констатовано специфіку соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (довіра оточенню, прийняття інших людей тощо): більшість підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку демонструють недовіру до світу та до людей, контактуючи з соціумом можуть бути обережними, очікувати, що їх можуть обдурити, що світ може бути ворожим до них. Це може заважати саморозвитку та обмежувати можливості їхньої адаптації до соціуму.

В процесі формуючого експерименту було підтверджено ефективність укладеної програми. За результатами кореляційного та факторного аналізів доведено її позитивний вплив на показники соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, які потребували корегуючих впливів. Констатовано зниження рівня довіри до незнайомих людей в процесі комунікації (з 47,6% КГ до 27,4 % ЕГ) та здатності приймати партнера зі спілкування (з 57,6 % КГ до 82,6 % ЕГ; зменшення недоброзичливого (з 70,2 % КГ до 58,0 % ЕГ), ворожого (з 52,4 % КГ до 36,0 % ЕГ) та агресивного ставлення до людей в процесі спілкування (з 57,6 % КГ до 19,0 % ЕГ); розвиненість потреби приналежності до соціальних груп та взаємної зацікавленості з оточуючими (з 34,0 % КГ до 72,6 % ЕГ); зменшення використання стратегій уникнення при прийнятті рішення (з 17,8 % КГ до 11,0 % ЕГ) та збільшення випадків використання стратегій прийняття відповідальності (з 37,4 % КГ до 47,6 % КГ); збільшення потреби в емоційно довірливих відносинах з однолітками (з 22,4 % КГ до 60,0 % ЕГ); зменшення виразності критеріїв сприйняття однолітків як суб'єктів ускладненої комунікації, як-от: емоційно-мовленнєві особливості (з 8,8% КГ до 6,27% ЕГ), здатність до соціальної перцепції (з 9,1% КГ до 6,50% ЕГ), показники звертання один до

одного (з 10,6% КГ до 7,62% ЕГ), розвинення соціально-організаційних компетенцій (з 9,2% КГ до 6,32% ЕГ).

Отже, впровадження корекційної програми, спрямованої на формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, сприяло: зниженню довіри до незнайомих людей в процесі комунікації та здатності приймати партнера по спілкуванню; зменшенню недоброзичливого, ворожого та агресивного ставлення до оточуючих; збільшенню у підлітків з порушеннями інтелекту прагнення приналежності до соціальних груп; зменшенню використання стратегій уникнення при прийнятті рішення та збільшенню використання стратегій прийняття відповідальності; збільшенню потреби в емоційно довірливих відносинах з однолітками; зменшення сприйняття однолітків як суб'єктів ускладненої комунікації.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні впливу соціокультурного середовища на формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту, зокрема, вивчення впливу сімейного оточення, шкільного середовища, медіа та інших факторів на розвиток соціальних та психологічних навичок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранець Ю.М. Чинники формування та розвитку соціальної компетентності дитини. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення*: збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції (25 травня 2022 р., м. Ніжин) / за ред. О. В. Лісовця, С. О. Борисюк. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2022. С. 137-139.
2. Барінова Л.Я. Психологічна компетентність як проблема психології особистості. *Вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського*. №4. 2014. С.221-232.
3. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ: Довіра, 2007. 205 с.
4. Бех І.Д. Особистісно-орієнтоване виховання: шляхи реалізації. *Рідна школа*. 2000. №1. С.10-13.
5. Бікус О.О., Волошина В. В. Теоретичні засади формування комунікативної компетенції у підлітковому віці. *Психологічні науки*, 2013. № 1 (46). С. 17-23
6. Борець Ю. В. Громадянська компетентність особистості у контексті соціальної психології. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Психологічні науки / Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка ; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів, 2011. Вип. 94, т. 1. С. 37–41.
7. Боришевский М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія; Суми: Видавничий будинок «Єллада», 2012. 608 с.
8. Боряк, О.В. Формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих молодших школярів: теорія і практика. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. 2(9). С. 112–121.
9. Бочелюк В. Й. Методика та організація наукових досліджень з психології. Київ, «Центр учбової літератури», 2008. 357 с.

10. Бистров А.Є. Профілактика некритичної віктимної поведінки розумово відсталих підлітків. Актуальні питання корекційної освіти: науково-методичний збірник. Кам'янець–Подільський, 2015. Випуск 5. С. 27 – 36.
11. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2004. 581 с.
12. Ван Джун. Соціалізація як психологічне підґрунтя самосприйняття сучасного підлітка. *Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського*. 2008. № 1–2. С. 191-195.
13. Васильцова В. Досвід Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру у вирішенні проблеми комплексної реабілітації дітей-інвалідів. *Розвиток життєвої компетентності учнів у загальноосвітньому навчальному закладі: матеріали Всеукраїнської наук.-пошук. конф. (Київ – Запоріжжя, 7-8 жовтня 2004 р.)*. Київ. Запоріжжя, 2015. С. 66–68.
14. Вержиховська О.М. - Корекція порушень структури особистості підлітків з порушеннями інтелекту *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2019. №17. С.45-54.
15. Вірна Ж. П. Неврогенез професійних деструкцій особистості. *Психологічні перспективи*. 2012. Вип. 19. С. 84-90.
16. Выготский Л. С. Собр. сочинений: в 6 т. Проблемы развития психики. Гл. 1. Проблема развития высших психических функций. Под ред. А. М. Матюшкина. Педагогика. 1983. С. 6–41.
17. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський, Аксіома, 2012. 322 с.
18. Гаврилов О. В., Рябець Є. Тенденції розвитку самооцінки дітей з інтелектуальною недостатністю на різних етапах шкільного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2019. №. 15. С. 176-186.

19. Галецька Ю. Програма формування соціально-побутових навичок у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки. 2020.)* Випуск №15. С.3-15.
20. Галецька Ю., Гончарук Н.М., Пихальський І.М. Характеристика інноваційних методів соціально-психологічної та фізичної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти. 2021.* №17. С.106-116.
21. Гірник А.М., Шпалерчук І.М. Тренінг комунікативних умінь (методичні матеріали). *Практична психологія та соціальна робота. 2021.* № 1. С. 21–24.
22. Грудок-Костюшко М.О. Компетентнісний підхід в освіті: формування діалогової компетентності в учнів загальноосвітніх шкіл. *Вісник ПУДПУ. 2014.* № 7-8. С.74-80
23. Гладченко І.В., Супрун М.О., Висоцька А.В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: *навчально-методичний посібник*. К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014. 214 с.
24. Гомонюк О. М., Онишко О. Г., Райко В. В. Рефлексивна компетентність майбутніх фахівців соціономічної сфери як важлива складова їх професійно-педагогічної культури. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 11–12 квітня 2019).* С. 31-35.
25. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа. 2004.* № 7-8. С. 71–74.
26. Гончарук Н. М. Психологія регулювання комунікацій у підлітків з порушенням інтелектуального розвитку: дис. ... д-ра психол.наук. Київ, 2021. 527с.
27. Гусєва Т.О. Трудове навчання молодих людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень в реабілітаційній установі. 2021. №17. С.118-132.

28. Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Постанова КМУ №898 від 30.09.2020 року. Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/

29. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Марина Олександрівна Докторович ; Ін-т проблем виховання АПН України. Київ, 2007. 208 с.

30. Долженко А.І. Вплив особливостей мовлення й пізнавальних процесів розумововідсталих дітей на їх соціально-трудова адаптацію. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2012. С. 72–76.

31. Дураклевич І. Інтеграція підлітка з особливими потребами в суспільство. *Психолог*. 2015. № 17. С. 12–17.

32. Єрмаков І.Г. Компетентнісний потенціал нової української школи. *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально- реабілітаційних центрів: Практико зорієнтований посібник*. Дніпро: “Інновація”, 2018. С.181-190.

33. Єрмаков І.Г. Пріоритети компетентнісно спрямованого змісту спеціальної освіти. Компетентність – знання у дії. *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально- реабілітаційних центрів: Практико зорієнтований посібник*. Дніпро: “Інновація”, 2018. С.266-271.

34. Єрмаков Т.І. Індивідуальне розуміння концепту “Я” як ключова компетентність особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*: зб. ст. / АПН України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ, 2002. Вип. 6 (9). С. 200–207.

35. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб. /за ред. Л. Сохань, І. Єрмакова [та ін.]. Київ : Богдана, 2013. 520 с.

36. Засенко В.В. Особливі діти: освіта та супровід. *Наук.-метод. Журнал «Світогляд»*. 2015. №4, 12-15.

37. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. Компетентнісний підхід як основа теоретико-методологічної моделі розбудови освіти дітей з особливими потребами / Практична психологія в інклюзивному середовищі: Збірник статей І Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року) / За заг. ред. В. А. Вінс, Т. М. Кузьменко, І. М. Зозуля – Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська, 2019. – С. 22-27.

38. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. Нова українська школа – стратегія розвитку освіти дітей з особливими потребами / В.Засенко, Л.Прохоренко // Nauka Edukacja Wychowanie I Praca. – Warszawa-Siedlce. – 2018. – С. 149-158.

39. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство: громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти: методичний посібник /Є.А. Клопота, В.Г. Бондаренко, О.А. Клопота, С.А. Бондаренко. – Запоріжжя : ЗНУ, 2018. 114 с.

40. Калініна Т. Особливості соціально-психологічної компетентності молодших підлітків із затримкою психічного розвитку. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*. 2019. Випуск 2. С. 232-242.

41. Кинелева О.В. гендерные особенности временной компетентности студентов. *Вісник ОНУ*. 2012. Т. 17. Вип.4. С. 56-64.

42. Кобильченко В. В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору : монографія /– К.: Освіта України, 2010. 550 с.

43. Кобильченко В.В. Дитина з особливими освітніми потребами: медичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання: *навч.-метод. посібник*. Харків, Харківська академія неперервної освіти. Видавництво «Точка», 2014. 292 с.

44. Ковальова О. А. Обґрунтування структури та змісту соціально-комунікативної компетентності. *Scientific Journal «ScienceRise», Педагогічна освіта*. 2015 №11/5(16). С. 12-18

45. Коваленко В. Є. Вікові особливості соціального становлення дітей з інтелектуальними порушеннями в спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series : Pedagogy and Psychology*. Mukachevo State University. 2020. Вип. 6, №. 2. С. 173–184.

46. Коган О. В. Вплив мотиваційного компоненту на формування здорового способу життя у розумово відсталих учнів. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. пр. ім. М. П. Драгоманова; Кам'янецьПоділ. нац. Унт ім. Івана Огієнка. Кам'янецьПодільський, 2014. Вип. 4. С. 164-171.

47. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А. Соціально- педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. Луганськ, 2010. Частина І. № 10 (197). С. 80 – 91

48. Колишкін О. В. Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта» : навч. посіб. для ВНЗ. Суми : Унів. кн., 2016. С. 110-138.

49. Колишкіна А. П. Соціальна компетентність дітей з порушенням інтелектуального розвитку як показник готовності до навчання. *Психологічний часопис*. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2018. № 1 (11). С. 71-86.

50. Комаренко К. Розвиток комунікативної компетентності молодших школярів в інклюзивному середовищі. *Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології*, 4-5 жовтня 2019 р., м. Запоріжжя. С. 143-144.

51. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за ред. О. В. Овчарук. Київ.: К.І.С, 2004. 112 с.

52. Концепція «Нова українська школа» (Розпорядження Кабінету Міністрів від 14 грудня 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року»).

53. Корекційна робота психолога /Упорядник О. Главник. К. : Шкільний світ, 2012. 112 с.
54. Корольчук М.С. Психодіагностика /М.С.Корольчук, В.І.Осьодло. К.: Ніка-Центр, 2004. 400с.
55. Корсакова О. Дидактичні підходи до оновлення змісту освіти. *Відкритий урок*. 2006. №3. С.3-15.
56. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. К.: Наукова думка, 1969. С.118-152.
57. Кравець Ю. О. Використання корекційних методик в роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*. Матеріали VIII Міжнародна науково-практичної конференції, 23 листопада 2022 р. С. 363-366. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
58. Кравець Ю. О. До питання формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України* : тези доп. всеукр. наук.-практ. конф. (м. Івано-Франківськ, 23-24 березня 2023 р.). Івано-Франківськ, 2023. С. 88-91.
59. Кравець Ю. О. До проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : науково-методичний збірник. Київ, 2022. Випуск 20. С. 78-93.
60. Кравець Ю. О. Особливості самосприйняття підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку як основи соціально-психологічної компетентності. *Габітус*. 2022. №41. С.151–154.
61. Кравець Ю. О. Особливості трудової підготовки підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. *Діти з особливими потребами: від*

рівних прав – до рівних можливостей. Матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології, 7–8 жовтня 2021 р. С. 93-97.

62. Кравець Ю. О. Структура феноменального поля соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. *Габітус*. 2022. №36. С.87–91.

63. Крет Я.В, Байкіна Н.Г. Рання діагностика та корекція психомоторики дітей із вадами психофізичного розвитку: [монографія]. Запоріжжя : ЗНУ, 2007. 346 с.

64. Кротенко В. Формування ціннісних орієнтацій підлітків як чинник запобігання проявам девіантної поведінки у дітей із дисфункціональних сімей. *Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології*, 4-5 жовтня 2019 р., м. Запоріжжя. С.193-196.

65. Кульбіда С.В. Філософські підходи теоретико-методологічної бази спеціальної освіти: джерела розвитку нечуючої особистості. *Жестова мова й сучасність*. 2012. Вип. 7. С. 175-196.

66. Куренкова А. В. Дослідження рівнів сформованості компонентів соціальної компетентності у дітей із порушенням інтелекту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 4 (78). С. 406-417.

67. Лабайчук Г.Ф., Тороп К.С., Рейда К.В. Особливості формування соціальних та життєвих компетентностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в освітньому процесі навчально-реабілітаційного центру. *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально- реабілітаційних центрів: Практико зорієнтований посібник*. Дніпро: “Інновація”, 2018. С.71-75.

68. Левченко А. Психологічні особливості підліткового віку. *Психолог*. 2003. № 42 (90). С. 9–16.

69. Лендрет Г.Л. Суини Д.С. Игровая терапия, центрированная на ребенке: работа в группе. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2017. №4.
70. Лук'янова Л. Б. Феномени екологічної компетентності. *Філософія педагогічної майстерності*: зб. наук. пр. / редкол.: Н. Г. Ничкало [та ін.]. Київ ; Вінниця, 2018. С. 136–145.
71. Макарчук Л. О. Психологічні особливості опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2017. 24 с
72. Максименко С. Д. Основи генетичної психології. К., 1998. 218 с.
73. Мамічева О.В. Проблема інтеграції дітей з особливими потребами в соціальне середовище. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: науково-методичний збірник. Слов'янськ, 2006. Вип. XXIX. С. 190–195.
74. Мамічева О. В. Значення вербальних та невербальних засобів спілкування у розвитку дитини з психофізичними порушеннями: *збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету*: Випуск 21. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2013. С. 102-108.
75. Маноха І.П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01. Київ, 2003. 462 с
76. Мерзлякова О. Інтерактивні заняття психолога з батьками. К. : Шк. світ, 2008. 120 с.
77. Місяк С.А. Організація освіти осіб з фізичними вадами в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : тези доповідей. (Київ 2005 р.). Київ : Університет “Україна”, 2005. С. 24–25.
78. Миронюк О. Психологічна реабілітація сім'ї дитини з вадами психофізичного розвитку в закладах освіти. *Розвиток життєвої компетентності учнів у загальноосвітньому навчальному закладі* : матеріали

Всеукраїнської наук.-пошук. конф. (Запоріжжя, 7-8 жовтня 2004 р.). Київ–Запоріжжя, 2005. С. 198–205.

79. Мудрик А. К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність Практична психологія та соціальна робота. 2006. № 3. С. 4-6.

80. Нижник Л, Сагірова О. Допомога дітям з особливими потребами. К. : Ред. загальнопед. газ., 2014. 120 с.

81. Обухівська А.Г., Ілляшенко Т., Жук Т. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі: посібник. К.: Ред. загальнопед. газ., 2012. 126 с.

82. Омельченко, І. М. & Кобильченко, В. В. (2020). *Спеціальна психологія : підручник*. Київ : ВЦ «Академія» (Серія «Альма-матер»).

83. Орлов О.В. Психологічна корекція розвитку невротизованих підлітків з порушеннями інтелекту: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2019. 207 с.

84. Орловська К.О. Психологічні особливості життєвих перспектив підлітків, які виховуються в різних соціальних умовах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”. Одеса, 2008. 22 с.

85. Островська К.О. Особливості соціальної компетентності у дітей з різним рівнем аутизму. Практична психологія і соціальна робота. Київ, 2013. № 5. С. 52–56.

86. Острянюк М.М. Формування активної громадянської позиції студентів – майбутніх педагогів. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Серія: Психологічні науки. Чернігів, 2009. Вип. 74, т. 2. С. 62–65.

87. Паращенко Л. І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: (Бібліотека з освітньої політики) /під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2014. С. 73–85.

88. Панок В.Г. Життєвий шлях і соціалізація особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. за ред. С. Д. Максименка. К, 2007. Т. XI, ч. 2. С. 208-216.

89. Паскаль М. Тренінг як форма групової роботи. *Шкільний світ*. 2007. № 23–24. С. 3–50.

90. Пастушенко О. М. Співвідношення внутрішнього і зовнішнього в процесі самопрезентації особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2009. Т. V, ч. 1. С. 189–193.

91. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ, 2018. С. 15–25.

92. Пономаренко І.Л. Розвиток рефлексивності у підлітків з відхиленою поведінкою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология». Одеса, 2003. 20 с.

93. Приб Г.А. Підходи до оцінки реабілітації психічно хворих, які мають обмеження життєдіяльності та соціальну недостатність (огляд досліджень). *Всесвіт соціальної психіатрії, медичної психології та психосоматичної медицини*. 2014. Т.3. №3 (3). С. 42-57.

94. Проект Тьюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі [Електронний ресурс]. Режим доступу : [gochure Ukrainian version.pdf](#). Назва з титул. екрану.

95. Прокопенко О.А. Психологічні особливості емоційно-вольової саморегуляції підлітків з розумовою відсталістю: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2013. 20 с.

96. Проскурняк О. Соціально-психологічний тренінг як засіб соціальної адаптації учнів з обмеженими можливостями. *Дефектологія*. 2013. № 3. С. 23–27.

97. Проскурняк О.І. Комунікативна діяльність розумово відсталих підлітків. *Збірник наукових праць Кам'янець–Подільського національного університету*

ім. Івана Огієнка Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. *Актуальні питання корекційної освіти*, 2015. Випуск 5; с 242-253.

98. Прохоренко Л. І. Діагностика саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. – 2016. – № 3 (79). – С. 36–44.

99. Прохоренко Л.І., Орлов О.В. Програма з корекційно-розвивальної роботи для дітей з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву (5-10 класи) «Корекція розвитку». 2022.(наказ МОН № 383 від 26.04.2022 р.)

100. Прохоренко Л. І. Когнітивні порушення у дітей: аналіз проблеми. Діти з особливими потребами в освітньому просторі : *Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі»* (Чернігів, 10-11 жовтня 2019 року). С. 22-25.

101. Прохоренко, Л. І., Бабяк, О. О., Баташева, Н. І. & Орлов, О. В. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу. Київ : Наша друкарня. 2020.

102. Прядко Н.О. Формування психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між старшокласниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”. Київ, 2006.20 с.

103. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / пер. с нем. Г. И. Лойдиной; под ред. Т. А. Гудковой. К.: Либідь, 1994. 319 с.

104. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології: Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-понятійного апарату. К.: Ніка-Центр, 2003.

105. Родигіна І. В. Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2005. № 1. С. 34–36.

106. Руденко Л. М. Теоретичні та методичні засади діагностики і корекції

агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю. *Дисертація д-ра психол. наук: 19.00.08*. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2013. 250 с.

107. Рябуха І. М. Управління розвитком соціальної компетентності учнів: зміст, структура, модель: посібник. Херсон: ХДУ, 2001. 96 с

108. Рябець Є., Гаврилов О. - Тенденції розвитку самооцінки дітей з інтелектуальною недостатністю на різних етапах шкільного навчання *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. Випуск №5. С.176-186.

109. Савіцька Г.І. Врахування особливостей формування моральноетичних норм поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями в освітньому процесі інклюзивного закладу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. Випуск №16. Том 2. С.240-249.

110. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. К. : Академвидав, 2006. 360 с.

111. Сак Т.В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. Навч. курс та наук.-метод. посіб. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.

112. Сватенкова Т. І., Тимошенко О. А. Методологічні та теоретичні проблеми психології: навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 143 с.

113. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Ч. 1: Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) : підручник. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.

114. Синьов В.М., Хохліна О.П. Категорія діяльності: сутність та використання у психолого-педагогічних дослідженнях *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* 2020. Випуск №16. Том 12. С.230-244.

115. Синьов В. М., Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал /

МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2017. 7 (51). С. 390–396.

116. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини: підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.

117. Скребець В. О. Основи психодіагностики : навч. посіб. Київ : Слово, 2017. 191 с.

118. Соколова Г. Б., Кравець Ю. О. Вивчення індивідуальної соціальної ситуації розвитку підлітків з порушеннями інтелекту як основи соціально-психологічної компетентності. *Перспективи та інновації науки*. Серія: Психологія. 2023. Вип. 8 (26). С. 470–482.

119. Соколова Г. Б., Кравець Ю. О. Деякі аспекти соціально-психологічної компетентності як умови залучення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку до соціального простору. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. 2022. Вип. 1. С. 140–143.

120. Соколова Г. Б., Кравець Ю. О. Особливості соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. 2022. Вип. 2. С. 81–85.

121. Соколова Г. Б., Кравець Ю. О. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: організаційні і методичні аспекти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : науково-методичний збірник. Київ, 2023. Випуск 23. С. 178-195.

122. Соколова Г. Б. Соціальна компетентність особистості як провідна психологічна проблема. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Психологічні науки. 2018. Вип. 2 (20), С. 71–75.

123. Соколова Г.Б. Формування емоційних реакцій на неуспіх у дітей із затримкою психічного розвитку. *Проблеми сучасної психології* : науковий

журнал. Запоріжжя : Видавничий дім «Гельветика», 2021. №2 (21). С. 83 – 88.

124. Степаненко М.Д. Життєва компетентність особистості: концептуальні засади та соціальні виміри. автореф. дис. ... канд. філософ. наук. Харків, 2006. С. 11-13.

125. Супрун М.О. Педагогіка: підручник для духовних і світських закладів освіти. К.: КДА. 2018. 400 с.

126. Супрун М.О. Корекційне виховання учнів допоміжної школи *засобами учнівського самоврядування (Монграфія)*. К.: МП «Леся», 2009. 212 с.

127. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. Київ, 2000. С. 37–40.

128. Татенко В.А. Проблема розвитку суб'єктивних механізмів психічної активності в онтогенезі /: зб. текстів виступів на Міжнародних наукових Костюківських читаннях. Т. 1. К., 1992. С.76-77.

129. Татьянчикова І.В. Роль спеціального навчального закладу в процесі соціального становлення дитини з інтелектуальними порушеннями. *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: Практико зорієнтований посібник*. Дніпро: “Інновація”, 2018. С.55-68.

130. Татьянчикова І.В. Напрями оптимізації соціалізації підлітків з інтелектуальними порушеннями у спеціальному навчальному закладі. *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально- реабілітаційних центрів: Практико зорієнтований посібник*. Дніпро: “Інновація”, 2018.С. 151-156.

131. Титаренко Т.М. Готовність до екологічної діяльності як засада формування екологічної компетентності студентів. *Підвищення готовності майбутніх фахівців до інноваційної педагогічної діяльності: зб. наук. пр.* Харків, 2015. С. 201–206.

132. Титаренко Т. М. Деякі аспекти дослідження поняття „компетентність”. *Формування громадянської компетентності учнівської молоді. Відкриття європейського року громадянської освіти в Україні : матеріали Міжнар. наук.-пр. конф., 8–9 лют. 2005 р. Харків, 2005. С. 90–92.*
133. Тороп К.С. Компетентнісний підхід в освіті дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Scientific research of the XXI century. Volume 1 : collective monograph / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov. Sherman Oaks, Los Angeles : GS publishing service, 2021. 430 p.*
134. Тороп К.С. Від знань – до життєвої компетентності *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: Практико зорієнтований посібник. Дніпро: “Інновація”, 2018. С.190-192.*
135. Тороп К.С., Василенко Н.А. Технології розвитку життєвої компетентності *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально- реабілітаційних центрів: Практико зорієнтований посібник. Дніпро: “Інновація”, 2018. С.192-194.*
136. Третьяченко В. В. Спілкування як засади комунікативної компетентності. *Освіта на Луганщині. 2006. No 1. С. 36–49.*
137. Трикоз С. В., Блеч Г.О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.
138. Трубачева С. В. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ, 2004. С. 53–58.*
139. Турубарова А.В. Особливості міжособистісного спілкування підлітків із фізичними вадами. *Проблеми емпіричних досліджень у психології. Вип. 3. К. : Гнозис, 2009. С. 253–259.*

140. Тюття О. Комуникативна компетентність особистості. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*: науково-методичний збірник. К. : Контекст, 2019. С. 200–208.

141. Улунова Г.Є. Психологічна корекція ускладненого спілкування в учнів шкіл-інтернатів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Г.Є. Улунова. – Київ, 2006. – 20 с.

142. Утьосов Я.А., Утьосова О.І. Спеціальна методика дослідження основних показників сформованості соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. Вип. 41. С. 107-114.

143. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. Тернопіль, 2003. 63 с.

144. Хохліна О.П. Корекційно-розвивальна робота в спеціальних закладах освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку : теоретичний аспект проблеми. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збірник наукових праць. К. : Університет “Україна”, 2004. С. 291–295.

145. Ушакова І.М. Теоретико-методологічні проблеми психології. Х.: НУЦЗУ, 2016. 191 с.

146. Чеботарьова І. О. Формування комунікативної компетентності майбутніх керівників закладів освіти в умовах магістратури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2018. 240 с.

147. Черезова І.О. Комуникативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2014. Вип. 1(1). С.103–107.

148. Шаповал Т. Соціалізація дітей з особливими потребами *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: Практико зорієнтований посібник*. Дніпро: “Інновація”, 2018. С.254-256

149. Шейко О.В. Зміст комунікативної компетентності підлітків Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення: збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції (25 травня 2022 р., м. Ніжин). С. 170-173.

150. Шипелік Т.В. Гармонізація особистісного становлення у підлітковий період. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. 2012. Том XIV, част. 6. С 483 – 490.

151. Яковлева С.Д. Особливості прояву психофізіологічних функцій у дітей з вадами розвитку : [монографія]. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2013. 352 с.

152. Ярмола Н. Формування соціальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями. Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення. Київ : Наша друкарня, 2020. С. 71–76.

153. Яценко Т.Є. Психологічна компетентність як еколого-психологічна характеристика особистості сучасного педагога *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України , Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2011. Т. VII : Екологічна психологія. Вип. 26. С. 590–599.

154. Яценко Т.С. Теоретико-методологічний підхід до цілісного розуміння психіки у її структурних компонентах. *Психологія і суспільство*. 2004. №4. С.37-60.

155. Allen J. P., Weissberg R. P., Hawkins J. A. The Relation between Values and Social Competence in Early Adolescence. *Journal of Developmental Psychology*. 1989. No 25. P. 458–464.

156. Ashkanasy, N. M., Nicholson, G. J. Climate of fear in organizational settings: Construct definition, measurement and a test of theory. *Australian Journal of Psychology*, 2003. 55(1), 24–29.
157. Beitchman, J.H. & Peterson, M. Disorders of language, communication, and behavior in mentally retarded children. Some ideas on their co-occurrence. *Psychiatr Clin North Am*, 1986. 9(4), 689–698.
158. Boshier R. Running to win: the contest between lifelong learning and lifelong education in Canada. *New Zealand Journal of Adult Learning*. 2001. No 28 (2). P. 6–29.
159. Bochner A. P, Kelly C.W. Interpersonal competence: Rationale, philosophy, and implementation of a conceptual framework. New York: The SpeechTeacher, 1974. 453 p.
160. Cartledge, Gwendolyn, et al. Teaching Social Skills to Children. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 2002. 342 p.
161. Cascella, P.W. Communication disorders and children with mental retardation. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*, 1999. 8(1), 61–75.
162. Drozd LV. (Features of communication of adolescents with. *Insight: the psychological dimensions of society: scientific journal*. 2020. T.3. C.123-133.
163. Kovalenko, V., Bystrova, Y., & Sinopalnikova, N. Characteristics of understanding and emotional attitude to moral and social norms of students with intellectual disabilities. *Laplace Em Revista*, 2021. 7(3A), 575-588.
164. Lewin K. Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie. // *Erkenntnis*. 1931. Bd. 1.
165. MacCallum R. C., Browne M. W., & Sugawara H. M. Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1996. 1, 130-149.
166. Marrus, N. & Hall, L. Intellectual Disability and Language Disorder. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*. (2017). No26(3). P. 539–554.

167. Mayer M.J., Furlong M.J. How Safe Are Our Schools? // Educational Researcher. 2010. Vol. 39. № 1. P. 16–26.

168. Morrongiello B.A., Matheis Sh. Understanding Children's Injury-risk Behaviors: The Independent Contributions of Cognitions and Emotions // Journal of Pediatric Psychology. 2007. Vol. 32. № 8. P. 926–937.

169. Patterson G.R. Developmental Perspective on Antisocial Behavior / G.R. Patterson, B.D. DeBaryshe, E.A. Ramsey. *American Psychologist*. 1989. February. P.231.

170. Piccoli V., Carnaghi A., Grassi M., Stragà M., Bianchi M. Cyberbullying through the lens of social influence: Predicting cyberbullying perpetration from perceived peer-norm, cyberspace regulations and ingroup processes. *Computers in Human Behavior*. 2020. Vol. 102. P. 260–273.

171. Prokhorenko, L., Popovych, I., Sokolova, H., Yarmola, N., & Forostian, O. (2021). Research on reflective-evaluative competence in pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 10(46), 138-151. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.46.10.13>URI: <http://eKhSUIR.kspu.edu/123456789/15557>

172. Prokhorenko, L., Sokolova, H., Forostian, O., Kravets, Y., & Horbatiuk, O. (2022). Typology of competence characteristics of pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 11(55), 172-181. <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/issue/view/56/Amazonia%20Investiga%20Vol%2011%20No%2055%20%282022%29> <https://doi.org/10.34069/AI/2022.55.07.18>

173. Hough L. M. Personnel selection / L. M. Hough, F. L. Oswald. *Annual Review of Psychology*. 2000. № 51. P. 631-664.

174. Rogers C.R. Client-centred therapy. Boston etc.: Noughton Mifflin, 1995.

175. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. 2nd edition. New York: McGraw-Hill, 1998. 349 p.

176. Gül H., Fırat S., Sertçelik M., Gül A, Gürel Yu., Günay Kılıç B. Cyberbullying among a clinical adolescent sample in Turkey: effects of problematic smartphone use, psychiatric symptoms, and emotion regulation difficulties. *Psychiatry and clinical psychopharmacology*. 2019. Vol. 29(4). P. 547–557.

177. Zimmermann G. Risk perception, emotion regulation and impulsivity as predictors of risk behaviours among adolescents in Switzerland. *Journal of Youth Studies*. 2010. Vol. 13. № 1. P. 83–99.



**ОДЕСЬКА МІСЬКА РАДА
ОДЕСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА № 75**

Садова, 4, Одеса, 65023, тел. (048) 763-00-56, (048)763-02-23, (048)763-01-65
e-mail: school75od@ukr.net, web: <https://school75od.prvo.od.ua/>, код ЄДРПОУ 25428331

23.04.2024 № 01-15\ 144

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кравець Юлії Олегівни на тему «Формування соціально-
психологічної компетентності підлітків з порушеннями
інтелектуального розвитку»
за спеціальністю 053-Спеціальна психологія**

Результати дослідження з теми «Формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку» Кравець Юлії Олегівни впроваджувалися у професійній діяльності Одеської спеціальної школи № 75 Одеської міської ради.

На основі отриманих даних теоретико-експериментального дослідження Ю. О. Кравець обґрунтовано актуальність дослідження проблеми формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелектуального розвитку.

Хочемо відзначити доступність для практичної роботи діагностичного комплексу та методів роботи для педагогів з формування соціально психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, які були запровадженні під час проведення експериментальної роботи.

Педагоги у своїй діяльності послуговуються просвітницько-консультативним напрямом технології формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, розробленими Ю. О. Кравець, вони реалізують зміст корекційно-розвивального напрямку методики та використовують рекомендації проведення навчально-виховної та корекційної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.

Введення результатів дослідження «Формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелектуального розвитку» в освітній процес закладу позитивно вплинув на розширення можливостей розвитку, скорішої і більш ефективної соціалізації дітей.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 - Психологія.

Директор



Лариса ГРИГОР'ЄВА



У К Р А Ї Н А
Київська область
Білоцерківська міська рада
БІЛОЦЕРКІВСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА №19

09100 м. Біла Церква, вул. Левка Симиренка, 49, т/ф (04563) 5-37-89, 5-38-89, E-mail: spec.school19@ukr.net Web: <http://school19.ucoz.ua>

19.04.2024 № 67

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кравець Юлії Олегівни на тему «Формування соціально-психологічної
компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку»
за спеціальністю 053-Спеціальна психологія**

Результати дисертаційного дослідження реалізованого Кравець Юлією Олегівною за темою «Формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку» впроваджувалась в освітній процес та практику професійної діяльності педагогів Білоцерківської спеціальної школи №19 Білоцерківської міської ради Київської області.

У виконаній роботі детально та послідовно висвітлено теоретичне підґрунтя, надано чіткий інструментарій та докладну технологію формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Запропоновані авторкою матеріали мають наукове та практичне значення й можуть бути використані у процесі підготовки майбутніх спеціальних педагогів та психологів. Використання у освітньому процесі результатів дисертації Кравець Ю.О. її наукових публікаціях, засвідчило їх значущість для розвитку сучасної науки.

Теоретико-експериментальне дослідження повною мірою розкриває теоретичне підґрунтя, інструментарій діагностування та технологію формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Визначено доцільним підкреслити актуальність результатів дослідження з огляду на поширення інтересу до адаптації та соціалізації підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Здійснена апробація підтвердила актуальність дисертаційного дослідження Ю.О. Кравець, ефективність та доцільність його проведення. Запропоновані та впроваджені інновації отримали схвалення відгук педагогічних працівників закладу.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 -

Психологія.



Директор

Валентина ІЩУК

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ
«СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА «ШАНС»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»
(КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» ДОР»)**

вул. Батумська, 2-А, м. Дніпро, 49074, тел. 095-537-75-26, 096-676-19-55
e-mail: shans.spec@gmail.com, <http://shans.dp.ua/>, код ЄДРПОУ 20220229

Вих. № 93 від 24.04.2024 р.

**ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кравець Юлії Олегівни на тему «Формування соціально-
психологічної компетентності підлітків з порушеннями
інтелектуального розвитку»
за спеціальністю 053-Спеціальна психологія**

Довідка засвідчує, що на базі комунального закладу освіти «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради» проходила апробація дисертаційного дослідження аспірантки Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка на тему «Формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку». Наголошуємо, що результати наукового пошуку Кравець Юлії Олегівни мають високу практичну значущість.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є дуже важливим для їх соціалізації та підготовки до самостійного та трудового життя.

Грунтовність проведеної експериментальної роботи засвідчує ефективність запропонованої авторкою корекційної програми, яка була впроваджена в освітній процес спеціальної школи.

Апробація запропонованої програми дозволяє зробити висновки щодо актуальності, науковості, практичної значущості дисертаційних положень, перспективності використання їх у системі корекційної роботи з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 - Психологія.

В.о.директора



Крістіна ТОРОП

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ
«ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ МЕТОДИЧНИЙ
РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР» ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»

вул. Паторжинського, 13А, м. Дніпро, 49044, тел. (066) 3163692, (068) 3416420
e-mail: kzo.domrc@gmail.com, <http://www.domrc.klasna.com>, Код ЄДРПОУ 20267596

22.04.2024

№ 01-04/84/1

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кравець Юлії Олегівни на тему «Формування соціально-
психологічної компетентності підлітків з порушеннями
інтелектуального розвитку»
за спеціальністю 053-Спеціальна психологія**

Впродовж 2021-2024 років комунальний заклад освіти «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» Дніпропетровської обласної ради» був експериментальним майданчиком для апробації методики формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, які розроблені і представленні Кравець Юлією Олегівною у дисертаційній роботі «Формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушенням інтелектуального розвитку».

Застосовування експериментальних методик дозволяє провести детальну діагностику та визначити стан сформованості соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Високий теоретико-методологічний рівень дослідження підтверджується ефективністю використання розробленої моделі індивідуалізації освітнього процесу, значна увага в якій приділяється здобувачам освіти з особливими освітніми потребами.

Педагогічний колектив закладу, вважає актуальним та науково значущим окреслену проблематику, використовує рекомендації дослідниці щодо впровадження у освітній процес авторської методики формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема, ефективних напрямів, що спрямовані на формування у дітей підліткового віку вмінь соціально-психологічної компетентності.

Високий теоретико-методологічний рівень дослідження підтверджується ефективністю використання розробленої моделі індивідуалізації освітнього процесу, значна увага в якій приділяється формуванню соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 - Психологія.

Тетяна ДРЮК

Комунальний заклад освіти
“Нікопольський навчально-реабілітаційний центр “Ніка”
Дніпропетровської обласної ради”

вул. Рижикова, 34, м. Нікополь, 53204, тел. 0(566) 69-68-01
e-mail: nrc_nika@ukr.net, http://nika_int.klasna.com, код ЄДРПОУ 21903203

Від 26.04.2024 р. № 75
На _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кравець Юлії Олегівни на тему «Формування соціально-
психологічної компетентності підлітків з порушеннями
інтелектуального розвитку»
за спеціальністю 053-Спеціальна психологія

Аспіранткою відділу психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Кравець Юлією Олегівною на базі комунального закладу освіти «Нікопольський навчально-реабілітаційний центр «Ніка» Дніпропетровської обласної ради» проводилось експериментальне дослідження та апробування методики щодо визначення рівня сформованості соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Варто зазначити, що наукова новизна дисертаційної роботи полягає у розробленні методики формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку та діагностичного інструментарію до неї.

Розроблена аспіранткою методика, щодо новизни визначення рівня сформованості соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку передбачала багатоступеневий процес, а саме: вивчення діяльності фахівців щодо шляхів формування соціально-психологічної компетентності підлітків, співбесіди з фахівцями та батьками, проведення круглих столів та майстер класів з проблеми формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Застосування методики та діагностичного інструментарію з формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку показали високий результат у

роботі з такими підлітками, що дозволяє покращити подальшу адаптацію і їх соціалізацію серед однолітків та в подальшому житті.

Зважаючи на актуальність на наукову значущість окресленої проблематики, після обговорення на різних засіданнях, колективом закладу були зроблені висновки про доцільність подальшого використання результатів дослідження під час роботи з підлітками даної категорії, що сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 - Психологія.

Директор



Лариса СУХАРЄВА

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ ЛІЦЕЙ № 3
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ

вул. Панівецька 11, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, 32300,
тел. 5-16-80, e-mail: kp_nvkh@ukr.net, код ЄДРПОУ 37050130

Вих. № 32 від 23.04.2024

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кравець Юлії Олегівни на тему «Формування соціально-
психологічної компетентності підлітків з порушеннями
інтелектуального розвитку»
за спеціальністю 053-Спеціальна психологія

Апробація результатів дисертаційного дослідження на тему «Формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку» було впроваджено в освітній процес Кам'янець-Подільського ліцею №3.

Особливого схвалення заслуговує розроблений методичний матеріал для діагностики та виявлення труднощів формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, що дало змогу визначити важливі чинники та умови, які ефективно впливають на розвиток особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

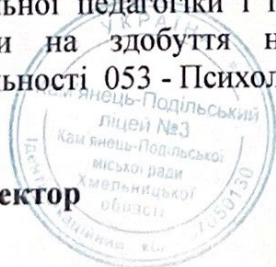
Розроблений методичний матеріал включає в себе інструменти для збору даних, проведення діагностики, аналізу та оцінки формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Він також містить рекомендації щодо впровадження індивідуалізованих підходів у освітній процес, враховуючи потреби і можливості кожного підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку.

У основу дослідження Кравець Ю.О. покладено комплекс теоретичних та методологічних положень, які дозволили вибудувати стратегію розв'язання поставлених завдань дослідження. Високий теоретико-методологічний рівень дослідження підтверджується ефективністю використання розробленої авторкою програми формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Здійснена апробація підтвердила актуальність дисертаційного дослідження Кравець Ю.О., доцільність та ефективність його проведення. Запропоновані інновації отримали позитивну оцінку з боку педагогічних працівників закладу освіти.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 - Психологія.

Директор



Оксана ТОКАР