МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ВОРОНСЬКА НАТАЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК: 159.923.2:373.5-056.2/.3(043.5)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

05 Соціальні та поведінкові науки
053 Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ Н.О. Воронська
Науковий керівник: Клопота Євгеній Анатолійович**,** доктор психологічних наук, професор

Запоріжжя – 2024

АНОТАЦІЯ

Воронська Н.О. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» за спеціальністю 053 «Психологія». – Запорізький національний університет, Запоріжжя, 2024.

Дисертацію присвячено теоретичному та експериментальному дослідженню психологічних особливостей розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі.

Комунікативну компетентність розуміємо як здатність і вміння діяти на основі отриманих знань, що забезпечує успішне виконання основних завдань спілкування й самореалізації особистості та виражається в адекватному сприйнятті партнера, ефективній взаємодії та коректній передачі інформації.

Здійснено теоретичний аналіз стану й особливостей інклюзивного освітнього простору в Україні, визначено труднощі його впровадження: недостатня психологічна готовність учнів і педагогів до ефективної комунікації, необхідність створення спеціальних навчальних програм, неможливість інклюзивного навчання підлітків з усіма нозологіями, низький рівень взаємодії учнів з особливими освітніми потребами з іншими учнями.

Встановлено, що за відсутності цілеспрямованого психологічного впливу спілкування підлітків з особливими потребами може характеризуватися такими негативними проявами, як: замкнутість, невпевненість у собі, низька комунікативна активність, зниження пізнавального інтересу, порушення розуміння емоцій та їх проявів.

Проаналізовано чинники та визначено показники розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі: емоційний інтелект, потреба у саморозвитку, доброзичливість, тривожність, інтерактивна

спрямованість, групова згуртованість, психологічна атмосфера, структура міжособистісних відносин у колективі.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що:

Вперше теоретично обґрунтовано та емпірично верифіковано показники розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі, а саме: емоційний інтелект, самокерування у спілкуванні, групова згуртованість, психологічна атмосфера; систематизовано соціально-психологічні чинники розвитку комунікативної компетентності та розроблено їх класифікацію, яка містить: індивідуально-психологічні чинники, чинники міжособистісної взаємодії, групові та чинники непрямої дії; проаналізовано особливості спілкування підлітків з різними особливими освітніми потребами.

Теоретично обґрунтовано важливість цілеспрямованого психологічного впливу на комунікацію підлітків задля попередження дії негативних чинників середовища на спілкування з метою гармонізації інклюзивного освітнього простору загалом.

Визначено сутність поняття «інклюзивний освітній простір», особливості і труднощі впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Уточнено поняття «комунікативна компетентність», яка визначається нами як здатність та вміння діяти на основі отриманих знань, що забезпечує успішне виконання основних завдань спілкування і самореалізації особистості, та виражається в адекватному сприйнятті партнера, ефективній взаємодії та коректній передачі інформації.

Емпірично визначено показники комунікативної компетентності, які є основою успішного спілкування підлітків в інклюзивному освітньому просторі та потребують розвитку, а саме: рівень емоційного інтелекту, інтерактивна спрямованість на партнерство, групова згуртованість і психологічна атмосфера.

Подальшого розвитку набули форми та методи групової тренінгової роботи, спрямовані на підвищення рівня комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі.

Розроблено та впроваджено програму соціально-психологічного тренінгу для підлітків в інклюзивному освітньому просторі, яка складається з різноманітних методів групової роботи: дискусії, робота у підгрупах, проєктивні методики, метод незавершених речень, рольові ігри. Здійснено адаптацію низки вправ для забезпечення їх доступності для підлітків з особливими освітніми потребами.

Доведено ефективність програми соціально-психологічного тренінгу підлітків в інклюзивному освітньому просторі, яка сприяє покращенню навичок вербального та невербального спілкування, поліпшенню психологічного клімату, підняттю рівня групової згуртованості, розвитку емоційного інтелекту, опрацюванню стратегій подолання конфліктів, самоаналізу та саморозвитку.

Практичне значення. Основні положення роботи та отримані в дисертаційному дослідженні результати можуть бути застосовані під час розробки тренінгів, інтерактивних занять, методичних матеріалів в інклюзивному освітньому просторі, під час професійної підготовки й підвищення кваліфікації психологів, педагогів, працівників соціальної сфери, при викладанні навчальних курсів «Спеціальна психологія», «Основи інклюзивної освіти», «Психолого-педагогічний супровід дітей та молоді з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору».

Запропонована програма соціально-психологічного тренінгу може бути використана як засіб підвищення комунікативної компетентності підлітків практичними психологами, соціальними педагогами закладів загальної середньої освіти в інклюзивних класах.

Результати дисертаційного дослідження впроваджені в освітній процес Запорізького національного університету та Центру післядипломної освіти Запорізького національного університету (довідка №137/0101-13 від 29.10.2020, Додаток А).

Експериментальне дослідження було тривалим і складалося з констатувального, формувального та контрольного етапів. За результатами констатувального етапу виявлено, що найбільше розвитку потребували емоційний

інтелект, інтерактивна спрямованість на партнерство, групова згуртованість та психологічна атмосфера.

Емпірично визначено, що підлітки з особливими освітніми потребами мають статистично несуттєві відмінності з підлітками з типовим розвитком за показниками емоційного інтелекту, потреби у саморозвитку, доброзичливості та тривожності. Однак емоційний інтелект мав низькі показники в обох групах і потребував розвитку.

Результати за шкалою «Особистісна орієнтація на взаємодію» виявилися досить низькими. Найвищий рівень відзначено у дівчат із типовим розвитком. Встановлено, що ригідність (стабільна модель спілкування) більше властива учням з типовим розвитком, тоді як найбільший показник за моделлю «Партнерство» спостерігався у дівчат з особливими освітніми потребами.

За результатами застосування методик на визначення психологічної атмосфери, групової згуртованості та соціометричного статусу підлітки з особливими освітніми потребами отримали нижчі показники, ніж їхні однолітки з типовим розвитком.

Встановлено, що психологічна атмосфера має негативну кореляцію з ситуативною та міжособистісною тривожністю. Шкали емоційного інтелекту позитивно співвідносяться із прагненням до саморозвитку, що вказує на вплив уміння контролювати емоції на адаптивність у спілкуванні. Низька здатність підлітка розуміти емоції і мотивувати себе обумовлює вищу схильність до підкорення обставинам та імпульсивної поведінки.

У дисертації наведено обґрунтування, розробку та опис упровадження програми соціально-психологічного тренінгу для розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі. Програма виявилась ефективною, що підтверджено зростанням показників емоційного інтелекту, рівня «партнерства», здатності до самокерування у спілкуванні, групової згуртованості та рівня психологічної атмосфери.

Ключові слова: бар’єри спілкування, діти з особливими потребами, емоційне регулювання комунікації, емоції, емоційний інтелект, затримка

психомовленнєвого розвитку, інклюзивна освіта, інклюзивний освітній простір, інтелектуальний розвиток, комунікація, комунікативна діяльність, комунікативна компетентність, комунікативний процес, корекція, корекційна програма, навчання, освітні програми, підлітки, підлітки з особливими освітніми потребами, підлітковий вік, порушення розумової діяльності, соціалізація, соціальний інтелект, спеціальна психологія, спілкування, структура, теорії комунікації, толерантність, учень з особливими освітніми потребами, цінності, школярі.

ANNOTATION

Voronska N.O. Psychological features of the development of communicative competence of adolescents in an inclusive educational space. – Qualifying research paper on the rights of the manuscript.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 05 "Social and behavioral sciences" in the specialty 053 "Psychology". – Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, 2024.

The dissertation is devoted to the theoretical and experimental study of psychological features of the development of adolescents' communicative competence in an inclusive educational space.

Communicative competence is understood as the ability and skill to act on the basis of the knowledge gained, which ensures the successful fulfillment of the main tasks of communication and self-realization of an individual, and is expressed in the adequate perception of a partner, effective interaction and correct information transfer.

Having carried out the theoretical analysis of the state and features of the inclusive educational space in Ukraine, we identify the difficulties of its (the inclusive educational space) implementation: insufficient psychological inclination of students and teachers for effective communication, the necessity of creating special curricula, the impossibility of inclusive education of adolescents with all types of nosology, and the low level of interaction of special educational needs students with other students.

It has been established that in the absence of purposeful psychological influence, the communication of adolescents with special needs can be characterized by such negative manifestations as isolation, self-doubt, low communicative activity, decreased cognitive interest, impaired understanding of emotions and their manifestations.

The factors and indicators of the development of adolescents' communicative competence in an inclusive educational space were analysed, such as: emotional intelligence, need for self-development, friendliness, anxiety, interactive orientation, group cohesion, psychological atmosphere, structure of interpersonal relations in the team.

The scientific novelty of the study is as follows:

For the first time the research theoretically substantiated and empirically verified the indicators of development of communicative competence of adolescents in an inclusive educational space, namely emotional intelligence, self-governance in communication, group cohesion, psychological atmosphere; it systematised the socio-psychological factors of communicative competence development and developed their classification, which includes: individual-psychological factors, factors of interpersonal interaction, group and indirect action factors; analysed the peculiarities of communication of adolescents with different special educational needs.

The importance of purposeful psychological influence to avoid negative manifestations in adolescents' communication *is theoretically substantiated* to prevent the influence of negative environmental factors on adolescents' communication and harmonise the inclusive educational space as a whole.

The concept of 'inclusive educational space' is defined; features and difficulties of implementing inclusive education in Ukraine are identified.

The concept of 'communicative competence' is clarified, which we define as the ability and skill to act on the basis of the acquired knowledge, which ensures the successful fulfilment of the main tasks of communication and self-realisation of the individual, and is expressed in the adequate perception of a partner, effective interaction and correct transmission of information.

The indicators of communicative competence, which are the basis for successful communication of adolescents in an inclusive educational space and needed to be developed, *were empirically determined*, namely: the level of emotional intelligence, interactive orientation towards partnership, group cohesion and psychological atmosphere.

The forms and methods of group training work aimed at improving the level of adolescents' communication competence in an inclusive educational space *were further developed.*

A programme of social and psychological training for adolescents in an inclusive educational space *was developed and implemented*, which consists of various methods of group work: group discussions, work in subgroups, project methods, the method of incomplete sentences, role-playing games. A number of exercises were adapted to ensure their accessibility for adolescents with special educational needs.

The effectiveness of the programme of social and psychological training for adolescents in an inclusive educational space *has been proven*, which helps to expand verbal and non-verbal communication skills, improve the psychological climate, increase group cohesion, develop emotional intelligence, work out conflict resolution strategies, and promote self-reflection and self-development.

Practical significance. The main provisions of the work and the results obtained in the dissertation research can be applied in the development of trainings, interactive classes, methodological materials in the inclusive educational space and in the professional training and advanced training of psychologists, teachers, social workers in teaching courses ‘Special Psychology’, ‘Fundamentals of Inclusive Education’, ‘Psychological and Pedagogical Support of Children and Youth with Special Needs in an Inclusive Educational Space’.

The proposed programme of socio-psychological training can be used as a means of improving the communicative competence of adolescents by practical psychologists, social educators of general secondary education institutions in inclusive classes.

The results of the dissertation research have been implemented in the educational process of the Department of Psychology of Zaporizhzhia National University and in

the educational process of the Centre for Postgraduate Education of Zaporizhzhia National University (certificate №137/0101-13 of 29.10.2020, Annex A).

The experimental study was time-consuming and consisted of the ascertaining, formative and control stages. According to the results of the formative stage, it was found that emotional intelligence, interactive orientation towards partnership, group cohesion and psychological atmosphere needed the development most of all.

Empirically, it was determined that adolescents with special educational needs have statistically insignificant differences with adolescents with typical development in terms of emotional intelligence, the need for self-development, friendliness and anxiety. However, emotional intelligence was low in both groups and needed to be developed.

The results on the scale ‘Personal Orientation to Interaction’ were rather low. The highest level on this scale was observed in girls with typical development. It was found that rigidity (a stable model of communication) is more characteristic of pupils with typical development, while the highest score on the ‘Partnership’ model was observed in girls with special educational needs.

According to the results of the methods for determining the psychological atmosphere, group cohesion and sociometric status, adolescents with special educational needs received lower scores than their peers with typical development.

It was found that the psychological atmosphere has a negative correlation with situational and interpersonal anxiety. The emotional intelligence scales are positively correlated with the desire for self-development, which indicates the influence of the ability to control emotions on adaptability in communication. A low ability of an adolescent to understand emotions and motivate himself or herself leads to a higher tendency to obey circumstances and impulsive behaviour.

The dissertation provides a rationale, development and description of the implementation of a social and psychological training programme for the development of adolescents' communication competence in an inclusive educational space. The programme proved to be effective, as evidenced by the increase in emotional intelligence, the level of ‘partnership’, the ability to self-manage communication, group cohesion and the level of psychological atmosphere.

Keywords: barriers to communication, children with special needs, emotional regulation of communication, emotions, emotional intelligence, delayed psycho-speech development, inclusive education, inclusive educational space, intellectual development, communication, communication activity, communication competence, communication process, correction, correctional programme, learning, educational programmes, adolescents, adolescents with special educational needs, adolescence, mental disorders, socialisation, social intelligence, special psychology, socialization, special psychology, communication, structure, communication theories, tolerance, student with special educational needs, values, schoolchildren.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Статті у наукових періодичних виданнях, що входить до наукометричної бази Scopus

1. Skrypnyk T., Martynchuk O., Klopota O., Gudonis V., Voronska N. Supporting of Children with Special Needs in Inclusive Environment by the Teachers. **In Scopus**. *Pedagogika/Pedagogy*. Lithuania, 2020. Vol. 138, No. 2. P. 195−208. DOI: https://doi.org/10.15823/p.2020.138.11 .

2. Bielik M., Ďulíková L., Rotko O., Voronska N. Pre-Service Primary School Teacher University Training for Inclusive Education in the Czech Republic and Ukraine: An Exploratory Study. **In Scopus.** *European Education*. 2022. Volume 54, Issue 1-2. DOI: https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2140061.

Статті у наукових фахових виданнях України

3. Воронська Н.О. Психологічні особливості навчання учнів з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. Київ : ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 323−329. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i13.117.

4. Воронська Н.О. Особливості спілкування дітей з особливими потребами в закладах середньої освіти. *Особлива дитина: навчання і виховання* : наук.-метод. журн. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. пед. Нац. акад. пед. наук України. Київ : Педагогічна преса, 2019. №1. С. 42−51. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v1i90.16.

5. Klopota Ye. A., Voronska N. O. Peculiarities of interpersonal interaction of adolescents in inclusive classes. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія.* Вип. 62. Харків : ХНПУ, 2020. С. 162−180. DOI: https://doi.org/10.34142/23129387.2020.62.09 .

6. Воронська Н.О. Використання соціально-психологічного тренінгу для розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивних класах. *Психологічний часопис* : науковий журнал / за ред. С.Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2021. Том 7. Вип. 6. С. 39−48. DOI: https://doi.org/10.31108/1.2021.7.6.4

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

7. Klopota Ye., Voronska N. Pecularities of the development of personal traits of students under the conditions of an inclusive educational space. *Social Education*. Czech Republic, 2019. 7(2). P. 119–126. URL: https://soced.cz/wp-content/uploads/2019/11/Inspiration-7-2-2019-Ukraine-2-Yevhenii-Klopota.pdf.

8. Клопота Є.А., Воронська Н.О. Проблеми інклюзивної освіти в умовах сучасної школи. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти* : збірник наукових праць. Запоріжжя. 2017. № 1. С. 76−82.

9. Воронська Н.О. Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: психотехнології особистісних змін* : матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Суми, 16-17 лютого 2017 р.). Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2017. С. 145–147.

10. Воронська Н.О. Розвиток комунікативної компетенції школярів в інклюзивному освітньому просторі. *Молода наука-2017* : збірник наукових праць студентів, аспірантів і молодих вчених: у 5 т. (м. Запоріжжя, 12-14 квітня 2017 р.). Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2017. Т.1. С. 306−308.

11. Воронська Н.О. Особливості спілкування дітей із порушеннями зору. *Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика* : збірник тез V регіональної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 19 травня 2017р.)/

За заг. ред. В.В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2017. С. 133−135.

12. Воронська Н.О. Комунікативні бар'єри спілкування учнів в інклюзивному освітньому просторі. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 22-23 лютого 2018 р.). Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2018. С. 127–128.

13. Воронская Н.А. Принципы и тенденции современной инклюзивной школы. *Educaţia incluzivă: dimensiuni, provocări, soluţii* : materialele Conferinţei ştiinţifico-practice internaţionale Ediția a IV-a (BălȚi, 19 octombrie, 2018). BălȚi, 2018. P. 23−26.

14. Воронська Н.О. Поняття комунікативної компетентності в контексті інклюзивної освіти. *Демократизація та гуманізація вітчизняного суспільства: досвід україно-канадської взаємодії* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 25 вересня 2019 р.) / упор. Пономаренко О.В. Запоріжжя : «Copy Art», 2019. С. 25−27.

15. Воронська Н.О. Вплив психологічних якостей на розвиток комунікативної компетентності у підлітків в інклюзивних класах. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 12-18 травня 2020 р.). Запоріжжя : ЗОІППО, 2020. № 4(41).

16. Воронська Н.О. Соціально-психологічний тренінг як засіб розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі. *Особливі діти: освіта і соціалізація* : збірник тез доповідей VI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології (Запоріжжя – Київ, 01-02 жовтня 2020 р.). Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2020. С. 236−237.

ЗМІСТ

ВСТУП..... 16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ 26
1.1. Розвиток та особливості інклюзивної освіти у закладах загальної середньої освіти 26
1.2. Теоретичний аналіз поняття «комунікативна компетентність» у сучасній науці. 44
1.3. Психологічні особливості спілкування підлітків з особливими освітніми потребами 58
1.4. Психологічні чинники та показники розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі 68
ВИСНОВКИ ДО 1 РОЗДІЛУ 93
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ 97
2.1. Організація та процедура проведення констатувального етапу дослідження. 97
2.2. Стан розвитку індивідіально-психологічних якостей та особистісних рис комунікативної компетентності підлітків в інклюзивних класах 102
2.3. Вивчення якостей міжособистісної взаємодії підлітків в інклюзивному освітньому просторі 116
2.4. Дослідження групових характеристик як показників успішної взаємодії підлітків в інклюзивних класах..... 125
ВИСНОВКИ ДО 2 РОЗДІЛУ 135
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ..... 139

3.1. Соціально-психологічний тренінг як засіб розвитку комунікативної компетентності підлітків 139
3.2. Характеристика структури та змісту програми соціально-психологічного тренінгу з розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі 152
3.3. Результати дослідження ефективності програми соціально-психологічного тренінгу з розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі 177
ВИСНОВКИ ДО 3 РОЗДІЛУ 188
ВИСНОВКИ 191
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 196
ДОДАТКИ 218

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Конвенція ООН «Про права осіб з інвалідністю» висуває ключові принципи, такі як: недискримінація, повна та ефективна участь у суспільному житті, рівність можливостей та доступність. Для реалізації цих принципів і забезпечення права на освіту дітей та підлітків з особливими освітніми потребами необхідно активно впроваджувати інклюзивну освіту.

Інклюзивна освіта відкриває широкі можливості для когнітивного, мовленнєвого, соціального та емоційного розвитку підлітків з особливими освітніми потребами. З іншого боку, створення умов для спілкування з ними сприятиме зростанню рівня толерантності, чуйності, готовності до допомоги і взаємодії їх однолітків з типовим розвитком та гармонізації демократизації суспільства загалом.

Актуальність проблеми також підтверджується тим, що кількість дітей та підлітків з особливими освітніми потребами збільшується. За останні п’ять років кількість учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах збільшилась більш ніж удвічі – з 18,643 у 2019 році до 40,354 у 2024 році. Це зумовлено такими чинниками, як: низький рівень життя, несприятлива екологічна ситуація, військові дії, тенденція до народження дітей у пізньому віці, медичний догляд за недоношеними немовлятами з екстремально малою масою тіла – від 500 г, покращена діагностика та підвищення обізнаності.

Саме тому, перед сучасними закладами загальної середньої освіти постає завдання не лише надання теоретичних та практичних знань із різних предметів, а й сприяння розвитку особистості. Особливо значущим це є для підлітків, враховуючи, що саме комунікативна діяльність є провідною в цьому віці. Водночас, проблема розвитку комунікативних навичок стає ще гострішою для підлітків з особливими освітніми потребами, оскільки вони частіше стикаються з такими проблемами, як: соціальна ізоляція, емоційна саморегуляція, соціальні стереотипи та бар’єри у спілкування. Підліткам у процесі здобуття освіти

необхідно навчитись ефективно спілкуватись із однолітками та дорослими, що є необхідною умовою соціальної адаптації та самореалізації у суспільстві.

Комунікативну компетентність виділяють серед соціальних компетентностей через особливий характер її функціонування і значущість у розвитку як окремої особистості, так і людського суспільства загалом. Аналізуючи психологічні особливості комунікативної компетентності, ми використовуємо різноманітні методи діагностики, коригування стану та шляхів її розвитку.

Особливості впровадження інклюзивної освіти вивчали такі науковці, як: Н. Бастун, О. Воробей, І. Гавриленко, Н. Найда, Т. Софій, Є. Гинетова, А. Колупаєва, Л. Левченко, Т. Лорман, В. Мілер, С. Мілс, Л. Савчук. З точки зору педагогіки інклюзивну освіту розглядали В. Бондар, Л. Вавіна, О. Кисла, Д. Лупарт, А. Мігалуш, Т. Епіфанцева, О. Гаврилов, М. Матвєєва, В. Ремажевська, Л. Прядко та інші.

Проблемам комунікації, адаптації та соціалізації підлітків з особливими освітніми потребами приділяли увагу І. Андрійчук, О. Базилевська, О. Вовченко, О. Іванашко, Є. Клопота, В. Косташ, О. Купрєєва, О. Малина, І. Омельченко, Н. Софій, Н. Холл, О. Холодій, Н. Шевченко. Роль тренінгових технологій у навчанні та розвитку комунікативних навичок вивчали такі дослідники, як: Г. Вигівська, А. Грецов, Т. Губкіна, Л. Залановська, К. Кара, С. Кушнір, Д. Льюіс, Н. Литовченко, К. Моїсеєнко, Н. Подлевська, О. Проскурняк, Т. Шаповал тощо.

Відносно менше уваги приділялось дослідженню особливостей спілкування підлітків з особливими освітніми потребами. Так, цю тему вивчали О. Голота, Н. Гончарук, І. Гудим, Г. Де Лео, Ф. Мантовані, Е. Радичі, С. Реіч, С. Тарасюк, П. Теслюк, В. Хебоян, О. Чопик та деякі інші.

На підставі зазначеного вище можна констатувати, що одночасно із наявністю певної кількості наукових робіт з дослідження комунікативних навичок підлітків з особливими освітніми потребами або ж підлітків з типовим розвитком усе ще простежується певний дефіцит уваги вчених до визначення форм і методів підвищення комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі. Отже, наявні дослідження не дають вичерпної відповіді на питання про

те, як у системі шкільного навчання підготувати комунікативно компетентну особистість, здатну ефективно взаємодіяти з усіма учасниками інклюзивного освітнього простору.

Таким чином, соціальна значущість проблеми та її недостатня наукова розробленість зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження: *«Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри психології Запорізького національного університету за напрямом «Психологічне забезпечення формування та розвитку соціальних суб'єктів» (номер державної реєстрації 0114U05324), що координується Міністерством освіти і науки України. Тема дисертаційного дослідження затверджена рішенням науково-технічної ради Запорізького національного університету (протокол від 26 грудня 2019 року № 7).

Об'єкт дослідження – комунікативна компетентність підлітків в інклюзивному освітньому просторі.

Предмет дослідження – психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення психологічних особливостей розвитку комунікативної компетентності, а також розробка, апробація та перевірка ефективності програми соціально-психологічного тренінгу підлітків в інклюзивному освітньому просторі.

Відповідно до сформованої мети визначено такі завдання дослідження:

1) здійснити теоретичний аналіз стану та особливостей інклюзивного освітнього простору;

2) проаналізувати підходи щодо визначення поняття «комунікативна компетентність»;

3) виявити психологічні особливості спілкування підлітків з особливими освітніми потребами;

4) дослідити чинники та визначити показники розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі;

5) провести психодіагностичне дослідження особливостей комунікативної компетентності підлітків, які навчаються в інклюзивних класах;

6) обґрунтувати, розробити та перевірити ефективність програми соціально-психологічного тренінгу з розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі.

Гіпотези дослідження.

Концептуальна: якість та ефективність спілкування підлітків в інклюзивному освітньому просторі пов'язані з рівнем розвитку комунікативної компетентності.

Емпірична: розвиток комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі обумовлений зростанням рівня емоційного інтелекту, інтерактивної спрямованості на партнерство, групової згуртованості та покращення психологічної атмосфери.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань застосовано комплекс методів, до якого увійшли: *теоретичні методи* (аналіз, синтез, дедукція, порівняння, систематизація та узагальнення теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми); *емпіричні методи* задля встановлення рівнів розвитку показників, що впливають на комунікативну компетентність (констатувальний та формувальний психологічний експеримент з використанням таких методик: «Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл), «Діагностика інтерактивної спрямованості особистості», «Вивчення здатності до самокерування у спілкуванні», «Діагностика доброзичливості» (за шкалою Д. Кемпбелла), «Діагностика реалізації потреб у саморозвитку», «Виявлення рівня тривожності у підлітків» (О. Кондаш), «Визначення індексу групової згуртованості» (К. Сішор), «Методика оцінки психологічної атмосфери в колективі» (за А. Фідлером), «Соціометрія» (Дж. Морено), а також метод інтерактивного соціально-психологічного навчання; методи математичної статистики на базі пакета програми Statistica 10 для Windows (аналіз таблиць взаємної сполученості,

коефіцієнт кореляції Спірмена, хі-квадрат Пірсона, U-критерій Манна-Уітні, t-критерій Уілкоксона).

Вірогідність і обґрунтованість результатів дослідження забезпечені теоретико-методологічною аргументованістю наукових положень, логічною та несуперечливою реалізацією вихідних положень, а також послідовністю проведення експерименту відповідно до визначеної мети, завдань та умов дослідження. Основні теоретичні положення підтверджені результатами експериментальної роботи.

Організація дослідження.

Теоретичний етап (2016–2018 рр.). Визначено тему, об'єкт і предмет дослідження; сформульовані завдання і гіпотези дослідження; досліджено та визначено сутність поняття «комунікативна компетентність»; проаналізовано стан та особливості інклюзивного навчання; запропоновано класифікацію чинників та визначено показники розвитку комунікативної компетентності підлітків з особливими освітніми потребами.

Констатувальний етап (2018–2019 рр.). Сформовано вибірку дослідження на базі інклюзивних класів закладів загальної середньої освіти м. Запоріжжя. Підібрано і застосовано психодіагностичні методики задля визначення показників розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі. Статистично оброблено отримані дані, здійснено інтерпретацію отриманих результатів та визначені показники, які потребують найбільшого розвитку. У констатувальному етапі дослідження були задіяні 240 учнів (112 юнаків та 98 дівчат), з яких 30 учнів мали особливі освітні потреби (18 юнаків та 12 дівчат), віком 12-15 років (7 – 9 класи).

Формувальний етап (2019–2020 рр.). Відповідно до отриманих результатів констатувального етапу здійснено формувальний експеримент, який полягає у розробці та перевірці ефективності програми соціально-психологічного тренінгу з розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі. Програма спрямована на розвиток емоційного інтелекту, інтерактивної

спрямованості на партнерство, групової згуртованості та покращення психологічної атмосфери.

Контрольний етап (2020-2021 рр.). З метою перевірки ефективності впровадженої програми соціально-психологічного тренінгу підлітків в інклюзивному освітньому просторі здійснено повторну діагностику в контрольній та експериментальній групах, якісний та кількісний аналіз отриманих результатів, сформульовані загальні висновки.

Протягом усіх етапів дослідження проводилися публікація та апробація отриманих результатів у наукових виданнях і на науково-практичних конференціях.

Експериментальна база дослідження. Дослідницько-експериментальна робота виконувалася на базі гімназії № 73 (довідка від 12 жовтня 2020 № 01-20/172), загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів «Основа» (довідка від 12 жовтня 2020 року № 498), загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 22 (довідка від 15 жовтня 2020 року № 229), гімназії № 104 (довідка від 15 жовтня 2020 року № 256/01-20), загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 89 (довідка від 12 жовтня 2020 року № 269), загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 49 (довідка від 15 жовтня 2020 № 168 (м. Запоріжжя) (Додаток Б).

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що:

Вперше: теоретично обґрунтовано та емпірично верифіковано показники розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі, а саме: емоційний інтелект, самокерування у спілкуванні, групова згуртованість, психологічна атмосфера; систематизовано соціально-психологічні чинники розвитку комунікативної компетентності та розроблено їх класифікацію, яка містить: індивідуально-психологічні чинники, чинники міжособистісної взаємодії, групові та чинники непрямої дії; проаналізовано особливості спілкування підлітків з різними особливими освітніми потребами.

Теоретично обґрунтовано важливість цілеспрямованого психологічного впливу на комунікацію підлітків задля попередження дії негативних чинників

середовища на спілкування з метою гармонізації інклюзивного освітнього простору загалом.

Визначено сутність поняття «інклюзивний освітній простір», особливості і труднощі впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Уточнено поняття «комунікативна компетентність», яка визначається нами як здатність та вміння діяти на основі отриманих знань, що забезпечує успішне виконання основних завдань спілкування і самореалізації особистості, та виражається в адекватному сприйнятті партнера, ефективній взаємодії та коректній передачі інформації.

Емпірично визначено показники комунікативної компетентності, які є основою успішного спілкування підлітків в інклюзивному освітньому просторі та потребують розвитку, а саме: рівень емоційного інтелекту, інтерактивна спрямованість на партнерство, групова згуртованість і психологічна атмосфера.

Подальшого розвитку набули форми та методи групової тренінгової роботи, спрямовані на підвищення рівня комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі.

Розроблено та впроваджено програму соціально-психологічного тренінгу для підлітків в інклюзивному освітньому просторі, яка складається з різноманітних методів групової роботи: дискусії, робота у підгрупах, проєктивні методики, метод незавершених речень, рольові ігри. Здійснено адаптацію низки вправ для забезпечення їх доступності для підлітків з особливими освітніми потребами.

Доведено ефективність програми соціально-психологічного тренінгу підлітків в інклюзивному освітньому просторі, яка сприяє покращенню навичок вербального та невербального спілкування, поліпшенню психологічного клімату, підняттю рівня групової згуртованості, розвитку емоційного інтелекту, опрацюванню стратегій подолання конфліктів, самоаналізу та саморозвитку.

Практичне значення. Основні положення роботи та отримані в дисертаційному дослідженні результати можуть бути застосовані під час розробки тренінгів, інтерактивних занять, методичних матеріалів в інклюзивному

освітньому просторі, під час професійної підготовки й підвищення кваліфікації психологів, педагогів, працівників соціальної сфери, при викладанні навчальних курсів «Спеціальна психологія», «Основи інклюзивної освіти», «Психолого-педагогічний супровід дітей та молоді з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору».

Запропонована програма соціально-психологічного тренінгу може бути використана як засіб підвищення комунікативної компетентності підлітків практичними психологами, соціальними педагогами закладів загальної середньої освіти в інклюзивних класах.

Результати дисертаційного дослідження впроваджені в освітній процес Запорізького національного університету, Центру післядипломної освіти Запорізького національного університету (довідка від 29 жовтня 2020 року № 137/0101-13, Додаток А).

Публікації. Зміст роботи викладено у 16 публікаціях (11 одноосібних і 5 у співавторстві), із них: 2 статті – у наукових виданнях, що входять до наукометричної бази Scopus, 1 стаття – у періодичному науковому виданні держави, яка входить до Європейського Союзу, 4 статті опубліковано у наукових фахових виданнях, затверджених МОН України.

Особистий внесок здобувача: у статтях, написаних у співавторстві, доробок здобувача складають узагальнення теоретичних положень досліджень інклюзивного навчання [1]; аналіз розвитку інклюзивної освіти в Україні [2]; збір емпіричних даних, обробка отриманих результатів [4]; здійснення теоретичного аналізу особливостей введення інклюзивної освіти в Україні [7]; проведено аналіз понять та вказана специфіка інтегрованого та інклюзивного навчання [8]. Розробки та ідеї, що належать співавтору, у дисертації не використовуються.

Апробація результатів дослідження.

Основні теоретичні положення та результати, отримані під час дослідження, пройшли апробацію на таких міжнародних, всеукраїнських та регіональних науково-практичних конференціях: III Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології (м. Київ, 10 листопада 2017 року); IV

Міжнародна науково-практична конференція «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя» (м. Суми, 22–23 лютого 2018 року); Educaţia incluzivă: dimensiuni, provocări, soluţii: materialele Conferinţei ştiinţifico-practice internaţionale Ediția a IV-a 19 octombrie 2018. BălȚi; IV Międzynarodowej Konferencji Naukowej: Pytania o Inność – Inny w moich oczach, Ja w oczach Innego16 maja 2019 roku; Міжнародна науково-практична конференція «Демократизація та гуманізація вітчизняного суспільства: досвід україно-канадської взаємодії» (м. Запоріжжя, 25 вересня 2019 року); VI Міжнародна науково-практична конференція «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи» (м. Запоріжжя, 12–18 травня 2020 року) на базі ЗОІППО; VI Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Особливі діти: освіта та соціалізація» (Київ – Запоріжжя, 01–02 жовтня 2020 року); Науково-практичний семінар «Формування особистості дитини з особливими освітніми потребами: психологічні і педагогічні аспекти», присвячений 80-літтю Л. Вавіної (Київ, 14 листопада 2016 року); III Всеукраїнська науково-практична конференція «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: психотехнології особистісних змін» (м. Суми, 16–17 лютого 2017 року); Всеукраїнський круглий стіл «Доступний простір: орієнтування і мобільність осіб з порушеннями зору» (Київ, 12 листопада 2019 року); X Університетська науково-практична конференція студентів, аспірантів і молодих вчених «Молода наука – 2017» (м. Запоріжжя, 12–14 квітня 2017 року); V Регіональна науково-практична конференція «Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика» (м. Запоріжжя, 19 травня 2017 року).

Участь у міжнародному проєкті «Transformation of Faculties of Education and Pedagogical Universities for XXI century» (2020−2021 р.), де отримано сертифікат «Support of Science and Research in Higher Education». У межах цього проєкту виграно конкурс спільних українсько-чеських грантів для здобувачів PhD з фінансуванням для здійснення наукового дослідження.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг

дисертації становить 224 сторінки. Основний обсяг дисертації становить 180 сторінок. Загальний список використаних літературних джерел налічує 202 найменування, з них 71 іноземною мовою. Робота містить 36 таблиць, 7 рисунків. Список джерел та додатки займають 29 сторінок.

Розділ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз наукових праць і досліджень, присвячених проблемі розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі. Зокрема, проаналізовано стан та особливості інклюзивного навчання, визначено основні поняття дослідження, розглянуто підходи до визначення сутності поняття «комунікативна компетентність», проаналізовано психологічні особливості спілкування підлітків із різними нозологіями, окреслено основні труднощі спілкування, надано класифікацію чинників і визначено показники розвитку комунікативної компетентності підлітків в умовах інклюзивного освітнього простору.

1.1. Розвиток та особливості інклюзивної освіти у закладах загальної середньої освіти

На початку XXI століття реалізація інклюзивної освіти стала невід'ємною складовою сучасного суспільства. Процеси інтеграції України в європейську спільноту гостро ставлять питання забезпечення соціального захисту громадян країни, зокрема підлітків з особливими освітніми потребами.

Для забезпечення повноти розуміння проблем стану та особливостей інклюзивного навчання вважаємо за доцільне здійснити історичний аналіз суспільних поглядів на людей з особливими потребами.

В античному світі ставлення до людей з особливими потребами було упередженим. Це пов'язано не тільки з тим, що вони не могли брати участь у суспільному житті, а також із наявністю забобонів про те, що їхня хвороба має демонічне походження. Також існувала думка, що порушення розвитку – це своєрідний подарунок від Бога і така людина має більш значущу мету.

Гіппократ (460–357 до н. е.) припускав, що наявність захворювань або особливостей психофізичного розвитку – результат фізичних причин, а не божественного втручання.

Цінування фізичної досконалості впливало на формування світогляду того часу. Свідчення про недопускання таких людей до суспільного життя, «відокремлення непридатного від здорового» в стародавній Греції та Римі знаходимо у багатьох творах давньогрецьких філософів: Аристотеля (нар. у 384 році до н.е.), Сенеки (нар. у 4 році до н.е.). Ідеалом Римської імперії був сильний і здоровий воїн. З точки зору Римської держави, дитина, народжена з особливими потребами, яка навіть належала до вищого сану, була неповноцінною і непотрібною для суспільства [38, с. 20].

Зовсім інше ставлення було до воїнів, які зазнали поранень чи каліцтва під час військових конфліктів. Їм надавали земельні ділянки, частку здобичі та ставили на грошове утримання. Саме з цього часу була заснована система державного піклування про осіб з інвалідністю внаслідок війни.

Римське право не визнавало заповідальної правоздатності рабів, віровідступників, душевнохворих, неповнолітніх, глухонімих від народження та всіх тих, що не могли висловити свою волю загальнозрозумілим чином. Це мало суттєвий вплив на розуміння поняття «інвалідність» у більшості європейських країн.

Грецький лікар та вчений Гален (130 – 200 рр. н. е.) визнавав мозок центральним органом нервової системи і місцезнаходженням інтелекту, що було доказом фізичних, природніх причин порушень розвитку людини.

Як зазначають дослідники К. Кольченко, Л. Байда, Я. Грибальський, В. Азін, «з появою християнства ставлення до людей з особливими потребами поступово змінювалось на більш гуманне, але збільшилась кількість релігійних упереджень, забобонів; умови проживання та існування людей з інвалідністю залишалися важкими» [38, с. 22].

Оскільки в часи Середньовіччя значну роль у світогляді суспільства та ставленні до людей із особливими потребами відігравала церква, вона фактично

підпорядкувала собі науку, культуру, політику, мораль, мистецтво й освіту. Заснована князем Київської Русі Володимиром Десятинна церква була яскравим прикладом благодійності, адже десята частина доходу з усіх міст віддавалась на потреби тих, хто не міг самостійно піклуватися про себе.

Епоха Відродження відзначалася розвитком гуманістичних тенденцій, у тому числі й у ставленні до людей з особливими потребами. Ідеї особливого значення цінності людини, сприяння її всебічному розвитку, надання переваги критичному мисленню та доказам (раціональним та емпіричним) над прийняттям догматів або забобон привертали увагу філософів, лікарів і вчених.

У XVI – XVII ст. широко розповсюджені думки про те, що діти та підлітки з особливими потребами, у першу чергу, потребують лікування, а вже потім – навчання. Так виникла «медична модель» інвалідності, яка і зараз залишається широковживаною в деяких країнах.

В історії суспільних поглядів на людей з особливими потребами період до XVII ст. характеризується як «період вагань»: недостатньо чітким є розуміння проблем таких людей і шляхів поліпшення їх життя.

З XVII ст. та упродовж XVIII ст. виокремились різноманітні підходи до розуміння порушень психофізичного розвитку. Зокрема, моральний («порушення здоров’я як покарання за гріхи», виключення таких осіб із суспільства); філантропічний (піклування, організація для осіб із обмеженими можливостями притулків); медико-педагогічний (такі люди потребують лікування, виховання та навчання, організації спеціальних відділень при лікарнях, спеціальних закладів освіти). Зростає кількість досліджень цієї проблеми.

Друга світова війна суттєво змінила ставлення до проблем людей із особливими освітніми потребами. З’явились такі підходи, як інтеграція та включення, що відображали зростаюче розуміння потенційних можливостей таких людей. Так, у перші роки після війни, коли чисельність населення в Україні різко знизилася, а частка людей з особливими потребами була досить високою, їх сприймали як повноцінних членів суспільства, учні з порушеннями розвитку мали змогу навчатися разом із учнями з типовим розвитком. Водночас особливих

інструментів державного впливу на створення умов для здобуття освіти саме осіб з обмеженими фізичними можливостями в цей період не застосовувалося [36].

Подальша державна політика щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами характеризувалася ідеями сегрегації. У середині 60-х років XX століття активно відкривались будинки-інтернати та запроваджувалися спеціалізовані виробництва для організації праці людей з особливими потребами. Не маючи змоги бути повноцінними членами суспільства, люди з особливими потребами опинилися в складних медичних, соціальних та економічних умовах [121].

Після прийняття Саламанської декларації та рамок дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (ЮНЕСКО, 1994 р.) всі освітні заклади були покликані забезпечити рівне освітнє середовище для різних здобувачів освіти [9].

Великим кроком вперед для людства стала розробка та прийняття Конвенції про права осіб з особливими потребами (далі – Конвенція). Це міжнародний договір ООН, спрямований на захист прав та гідності людей з особливими потребами. Текст Конвенції було прийнято Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй 13 грудня 2006 року та відкрито для підписання 30 березня 2007 року. У Конвенції зроблено чіткий акцент на тому, що особливі потреби повинні розглядатись як результат взаємодії між особою та її оточенням. У ній зазначено, що «стан інвалідності виникає у результаті великої кількості бар'єрів, що їх будує суспільство стосовно людей з особливими потребами, наприклад, таких, як стигма та дискримінація; недостатня доступність послуг з охорони здоров'я та реабілітаційних послуг, проблем доступності транспорту, приміщень та інформації» [38, с.33].

У світі активний розвиток інклюзивної освіти розпочався у 90-х роках минулого століття. В Україні перші кроки в цьому напрямі здійснено у 1999 році, коли Міжнародним фондом «Відродження» (м. Київ, Україна) та Міжнародним центром розвитку дитини (м. Вашингтон, США) було засновано Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». У 2001 році Міністерство освіти і науки України та Інститут спеціальної педагогіки АПН України разом із фондом «Крок за кроком» започаткували науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та

інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх закладах» [114; 149]. Метою експерименту було вироблення алгоритму успішної інтеграції у загальноосвітній простір дітей з особливими освітніми потребами.

З 2010 року до Закону України «Про загальну середню освіту» були внесені зміни, які на рівні законодавства закріпили можливість закладів загальної середньої освіти створювати спеціальні та інклюзивні класи.

Однак більш суттєвий розвиток інклюзивної освіти в Україні почався тільки з 2017 року, коли було підписано Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». Розвиток інклюзивної освіти став пріоритетним завданням у «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті», почали активно відкриватись інклюзивні класи у школах та інших навчальних закладах.

У Законі України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII) зазначається, що «В Україні створюються рівні умови доступу до освіти. Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак» [33].

Принципово новим стало те, що у разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків до закладу освіти той має створити інклюзивний клас та/або групу в обов'язковому порядку. Цим опікуються інклюзивно-ресурсні центри, створені органами місцевого самоврядування «з метою проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, а також забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами» [45].

У сфері навчання дітей з особливими освітніми потребами застосовуються такі поняття: «диференціація», «диференційне навчання», «мейнстримінг», «інтеграція», «інклюзивна освіта» [173]. Ці поняття досліджували у своїх працях такі вчені, як: Л. Будяк, О. Гаврилов, А. Колупаєва, Т. Лорман, М. Матвєєва, В. Мілер, С. Мілс, А. Налчаджан, Л. Прядко, В. Ремажевська, П. Таланчук, О .Таранченко.

Академічний тлумачний словник дає таке визначення поняття «диференціація»: це поділ, розчленування чого-небудь на окремі різнорідні елементи [101, с. 289].

Диференціація, тобто розділення, у навчанні може здійснюватися за такими ознаками: здібності (розподіл по класах А, В, С, гуманітарні, природничі класи); недостатність здібностей (класи, де окремі предмети вивчаються в меншому обсязі); майбутня професія (розвиток навичок майбутньої професії); інтереси учнів (заклади освіти з поглибленим вивченням окремих предметів); таланти дітей (пошук талановитих дітей та розвиток їх талантів).

У контексті інклюзивної освіти диференційним навчанням вважається таке, коли підлітки з особливими освітніми потребами знаходяться в класах окремо від учнів з типовим розвитком.

Як зазначає А. Колупаєва, «мейнстримінг визначає цілий етап у розвитку освітніх тенденцій щодо навчання дітей з особливостями у Північній Америці наприкінці XX ст. Це позаурочна форма спілкування, зокрема участь у спільних масових заходах, літніх таборах, клубах за інтересами» [47, с. 18].

Інтеграція у найбільш широкому філософському сенсі означає об’єднання частин у ціле. На думку Д. Деплер та Т. Лормана, інтеграція – це процес і результат створення тісно пов’язаного, єдиного, цілісного [61].

Є. Клопота розглядав інтеграцію в контексті включення людей з особливими потребами у суспільство. Інтеграція, на його думку, є «процесом і результатом включення людей з особливими потребами у різноманітні сфери суспільного життя, наданням їм прав і реальних можливостей для реалізації

власного особистісного потенціалу в умовах, що компенсують їх наявні порушення» [43, с. 30].

А. Мігалуш, досліджуючи соціальну інклюзію, зазначає, що «поняття «інтеграція» тісно пов'язано з поняттям «інклюзія». Інклюзія є процесом, який відбувається з індивідом чи групою, а інтеграція є процесом, що відбувається в суспільстві» [70, с.17].

М. Чайковський порівнює ці два поняття і зауважує, що «для розуміння співвідношення двох досліджуваних понять варто відзначити той факт, що у деяких країнах світу (Австрія, Бельгія, Голландія, Італія, Нідерланди, Німеччина, Франція тощо) більш прийнятною є інтегрована освіта, яка дає змогу зберегти й розвинути систему спеціальних закладів освіти разом зі створенням розгорнутої мережі доступних для осіб з особливими потребами закладів освіти; в інших – з ліберальною моделлю соціальної політики (США, Канада, Австралія, Велика Британія) – домінує інклюзивний підхід до освіти осіб з особливими освітніми потребами, згідно з яким спеціальна освіта розглядається як сегрегаційна та неприйнятна у правовому суспільстві, діти та підлітки з особливими освітніми потребами максимально залучаються до масової школи» [120, с. 128].

На думку А. Колупаєвої, інклюзивне навчання («інклюзія» – «inclusion» (англ.) – «включення») передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Також дослідниця зазначає, що «інклюзивне навчання – це гнучка індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах закладу загальної середньої освіти за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом [47, с. 29].

Якщо порівнювати інклюзивну модель освіти з навчанням у спеціальних закладах освіти або дистанційним, ми маємо змогу виділити низку переваг. Найбільш очевидними, на перший погляд, є переваги для підлітків з особливими освітніми потребами, оскільки найголовнішою функцією створення інклюзивного

простору є успішна соціалізація учня. Це відбувається у процесі налагодження дружніх стосунків з однолітками та участі у громадському житті, а також завдяки спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток учнів [25; 70].

А. Колупаєва до переваг інклюзивних процесів в освіті дітей з особливими потребами відносить такі:

– стимулюючий вплив більш здібних однолітків;

– можливість повного ознайомлення з життям;

– розвиток навичок спілкування та нестандартного мислення;

– можливість прояву гуманності, співчуття, милосердя, терпимості у реальних життєвих ситуаціях [47].

В умовах інтеграції та інклюзії учні з особливими освітніми потребами засвоюють рольову поведінку здорових дітей, основні зусилля спрямовують на входження в освітній простір класу, пристосування до вимог закладу освіти, а також користуються підтримкою у навчанні [120, с. 132].

Діти та підлітки з типовим розвитком навчаються співчуттю, співробітництву, нестандартному мисленню, толерантності. Як зазначає О. Столярчук, «діти з типовим розвитком, які навчаються з першого класу з учнями з особливими освітніми потребами, в дорослому віці по-іншому ставляться до людей з особливими потребами: вже не з жалістю чи презирством, а нарівні, вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них» [96, с. 191].

При нестачі досвіду спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами та знань про їх особливості реакції дітей з типовим розвитком є негативними. Підлітки, які навчались в інклюзивних класах, демонстрували більш глибоке розуміння причин поведінки та проблем однолітків [156]. Саме тому зростає значення інклюзивної освіти, яка передбачає активну участь усіх учнів з урахуванням їхніх відмінностей у житті закладу освіти разом з однолітками,

переважно за місцем проживання, наслідком чого є максимальний розвиток потенціалу кожного учня [OESD] [101, с. 32].

Для педагогів та інших фахівців інклюзивна освіта має такі переваги: краще розуміння індивідуальних особливостей учнів, оволодіння різноманітними методиками навчання, ліпше розуміння проблем людей з особливими потребами та специфіки спілкування з ними.

У процесі інтеграції встановлюються партнерські відносини між вчителями і батьками, що сприяє успіху навчання, кращій соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку, ніж в умовах ізольованого навчання.

Н. Кліменюк відзначає, що «створення інклюзивного простору в освіті дає можливість усім, хто бажає навчатися, брати участь у житті колективу: починаючи від дошкільного і завершуючи закладом вищої освіти; інклюзія володіє ресурсами, спрямованими на встановлення рівноправного спілкування та максимальної соціалізації всіх її учасників» [42, с. 148].

Існує низка недоліків системи освіти в Україні, що заважає інтеграції дітей з особливими освітніми потребами до загального освітнього процесу. Ми поділяємо погляд О. Заярнюка щодо розгляду труднощів впровадження на трьох рівнях, таких як: макрорівень, мезорівень та мікрорівень.

Макрорівень характеризується недосконалістю законодавства у галузі освіти, що зумовлює відсутність механізмів розвитку та фінансування системи інклюзивного навчання, невідповідність його міжнародним нормам [140].

О. Переверзєва, С. Хамініч щодо цього зазначали, що сьогодні в країні спостерігається парадоксальна, але загалом типова для трансформаційного періоду ситуація, яка характеризується наявністю законодавства, що декларує права дітей та підлітків з особливими освітніми потребами на розвиток, здобуття освіти та соціальну інтеграцію і, водночас, повною мірою не вказує на практичні механізми їх реалізації [114; 121], що свідчить про необхідність доопрацювання практичних шляхів реалізації.

Дослідниками виділено значну кількість перешкод на мезорівні. На думку О. Базилевської, проблемними питаннями в реалізації стратегії інклюзивної освіти

залишаються «навчально-методичне забезпечення освітнього процесу, психолого-педагогічні основи інтенсифікації соціального розвитку учнів з порушеннями психофізичного розвитку, особливості корекційного процесу в умовах спільного навчання» [1, с. 27].

Н. Софій фокусує увагу на тому, що для успішної реалізації ідей інклюзивної освіти необхідні додаткові ресурси, які складаються з людських, матеріальних та фінансових. До людських ресурсів дослідниця відносить співвідношення кількості дітей та кількості педагогів, наявність спеціальних програм для педагогів та інших співробітників. Матеріальні ресурси забезпечують адаптацію до навчального середовища з використанням допоміжних засобів (наприклад, слухові апарати, спеціальні навчальні матеріали). Фінансові ресурси означають наявність відповідної системи фінансування в рамках загального бюджету [101, с. 45].

Згідно зі звітами різних країн світу перед державами виникали певні труднощі: складність досягнення високої ефективності навчального процесу в умовах різноманіття можливостей учнів; проблеми щодо можливостей задоволення освітніх потреб молоді з порушеннями розвитку в середніх і старших класах; недостатнє фінансування й ресурси; відсутність конкретних напрацювань у питаннях атестації учнів з проблемами розвитку [174; 186, с. 194].

За результатами порівняльного дослідження стосовно впливу навчання в університеті на готовність майбутніх педагогів до праці з дітьми з особливими освітніми потребами виявилось, що готовність майже не зазнала змін, що вказує на реалізований потенціал вищої освіти у підготовці майбутніх вчителів [136].

М. Чайковський виділяє архітектурне довкілля як одну з головних проблем в Україні. Він зазначає, що «архітектурне довкілля в Україні все ще розраховане на здорову людину і лише порівняно недавно почало розвиватися у бік універсального дизайну. Як свідчать оперативні дані МОН України, лише 13% від загальної кількості навчальних закладів різного освітнього рівня є повністю доступними для осіб з особливими потребами. Зокрема, 41% закладів обладнано пандусами, з яких 26,3% відповідають вимогам державних будівельних норм

(ДБН)» [120, с. 152]. Також дослідник акцентує увагу на таких проблемах, як: низький рівень архітектурно-інформаційної готовності, недостатня навчально-методична підготовка викладачів (переважання самоосвіти), відсутність дієвого контролю за виконанням інклюзивних принципів у закладі освіти [120, с. 143].

Фахівці також застерігають щодо прискорених темпів впровадження інклюзивного навчання. Зокрема, В. Бондар вважає, що українським реаліям притаманні волюнтаризм та стихійність, а без спеціально розробленого механізму переходу таке навчання може призвести до негативних наслідків, відторгнення нового підходу та «відкинути» освіту в минуле [9].

Т. Бугайчук акцентує увагу на педагогічній проблемі впровадження інклюзивної освіти. Першою проблемою, яку виділяє автор, є оцінювання учнів з особливими освітніми потребами. Процес має бути більш комплексним, спрямованим і точним, ніж процес оцінювання студентів норми, тобто з типовим рівнем розвитку. При цьому важливо максимально точно всі знання, вміння, ставлення та інтереси зафіксувати в індивідуальному профілі [11, с. 27].

Мікрорівень загалом характеризується мірою психологічного сприйняття людей з особливими потребами.

М. Чайковський вказує на певні недоліки щодо практики інклюзії, зокрема, «незахищеність дітей з особливими потребами від залякувань, насмішок та насильства; відсутність кваліфікованих експертів, які можуть навчити тих, хто має навчальні труднощі; ризик затримки розвитку інших дітей через тих, хто вимагає значної підтримки; несумісність інклюзії та спеціальної освіти» [120, с.141].

Недостатня психологічна готовність учнів та педагогів актуальна і за кордоном, що підтверджується зарубіжними дослідниками. Дж. Портер зазначав, що підлітки часто скаржились на образи від однолітків, ігнорування їх вчителями, ненадання кращих пояснень. Однолітки також ускладнювали життя своєю поганою поведінкою, тим, що відволікали інших учнів [178; 158; 188]. Хоча це притаманно і звичайним класам, підлітки з особливими освітніми потребами стикаються з цим частіше.

Як зазначає І. Луценко, «…ефективність інклюзивного навчання залежить від багатьох умов, і, в першу чергу, – від залучення необхідних різнопрофільних фахівців із метою вироблення загальної стратегії навчання дитини за умов інклюзивного навчання та забезпечення необхідної корекційно-розвивальної складової цього процесу» [62, с. 36].

Успішність інклюзивного навчання залежить від рівня підтримки, якого потребує дитина, та можливостей закладу освіти адаптувати середовище. У контексті труднощів впровадження інклюзивної освіти зазначимо, що не всі діти з особливими освітніми потребами можуть ефективно навчатися в умовах інклюзії через специфіку їхніх труднощів і потреб. Це залежить від рівня та специфіки порушень:

1. Діти з тяжкими порушеннями поведінки чи емоційного стану. Якщо поведінкові прояви заважають освітньому процесу для інших учнів і не піддаються корекції в умовах звичайного класу, дитині можуть рекомендувати спеціалізовану освіту.

2. Діти з інтелектуальними порушеннями важкого ступеня. Навчання в інклюзивних умовах може бути неефективним, якщо дитина не здатна засвоїти навіть адаптовану програму без інтенсивної індивідуальної роботи, яку важко організувати у звичайному класі.

3. Діти з комплексними порушеннями. Наприклад, одночасна наявність інтелектуальних порушень і сенсорних обмежень (значні порушення слуху чи зору) може вимагати надто складної адаптації до освітнього процесу.

4. Діти з важкими соматичними або психіатричними станами. Деякі стани можуть обмежувати фізичну присутність дитини в школі або вимагати спеціалізованих умов навчання, недоступних у звичайному закладі.

Згідно з законодавством України для кожної дитини з особливими освітніми потребами визначається рівень підтримки, якого вона потребує, на основі висновку інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ). Рівень підтримки може варіюватися від мінімального (адаптації навчальної програми) до максимально

інтенсивного (залучення асистента дитини, корекційно-розвиткових занять до 8 разів на тиждень тощо) [58].

Для вироблення стратегії розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі, на нашу думку, важливим є висвітлення вікових особливостей дітей шкільного віку. Це надає розумінню специфіки комунікації підлітків більшої ґрунтовності, демонструючи вікові зміни у динаміці.

Шкільний вік – це період життя й розвитку дітей, що відповідає часу їхнього навчання в закладі загальної середньої освіти. Його поділяють на молодший (з 6 до 11 років), підлітковий (з 11–12 до 14–15 років) і період ранньої юності (з 15 до 17–18 років), кожний з яких характеризується анатомо-фізіологічними та психологічними особливостями дітей, ступенем їхнього розвитку й участі в суспільно корисній праці, змістом та організацією навчально-виховної роботи [23, с. 364].

Молодший шкільний вік характеризуються початком навчання, зміною статусу, стресовою ситуацію для дитини, пов’язаною з появою шкільних обов’язків. Викладання відбувається здебільшого у формі розгорнутого представлення. Поступово розвиваються довільність та інтелектуалізація психічних процесів (мислення, пам’ять, увага). Активно розвивається словесно-логічна пам’ять, хоча образна все ще домінує. Пізнавальний інтерес молодших школярів ще недостатньо розвинений [12].

Невдачі в навчанні викликають пригнічення та розчарування, апатію до навчання, знижують самооцінку, наявна психологічна залежність від учителя. Навчальна діяльність сприяє розвитку уяви та її переходу від репродуктивних до творчих форм [96, с. 157]. На думку Ж. Піаже, у період від 6 до 11 років мислення дитини досягає стадії конкретних операцій і стає все більше схожим на мислення дорослих [98].

У молодшому шкільному віці Я-образ дитини поступово диференціюється на Я-реальне та Я-ідеальне. Виникає здатність до аналізу своїх розумових процесів – рефлексія і внутрішній план дій. Важливу роль відіграє набуття

дитиною спроможності до самоосвіти, що передбачає навички самоконтролю і самооцінки [96].

До визначення поняття «підлітки» є декілька підходів. На вікові межі впливають регіон проживання, культурно-національні особливості, стать. Фізіологічні зміни впливають на психологічну та соціальну зрілість, які можуть не збігатися. Так, психологічну зрілість М. Савчин, Л. Василенко визначають як кризу дорослішання і становлення суб'єкта соціальних стосунків в 11–14 років [94, с. 62]. В. Клочко вважає, що підлітковий період починається з 9-11 років і закінчується в 14-15 років. Л. Божович вважає, що підлітковий вік – це період з 12-17, і поділяє його на дві фази: 12-15 років та 15-17 років.

Отже, на сучасному етапі науки межі підліткового віку є такими: від 11–12 років до 15–16 років, тобто середнє значення 12 до 15 років (± 2 роки). Цей вік охоплює середні класи навчання в закладах загальної середньої освіти. У цей період відбуваються якісні зміни, які мають стрибкоподібний характер розвитку. Значні фізіологічні зміни призводять до того, що нервова система підклітка не готова витримати тривалі подразники й часто перебуває у стані загальмованості або сильного збудження.

Відбуваються докорінні зміни у змісті та співвідношенні основних мотиваційних тенденцій особистості підлітка. На цьому етапі у нього виникає специфічний комплекс потреб, що виражається у прагненні знайти своє місце у групі однолітків, вийти за межі школи та приєднатися до життя й діяльності дорослих [94].

Необхідно відзначити, що разом з розвитком пізнавальної сфери на формування особистості підлітка впливає статеве дозрівання, яке триває приблизно 4 роки. Гормональні коливання роблять поведінку підлітків менш контрольованою, загострюють емоційні реакції.

Одними з головних завдань статевого дозрівання є перехід до дорослості та реконструкція тілесного образу «Я» як побудова чоловічої та жіночої ідентичності, що є однією зі складових частин самосвідомості підлітка.

Інтерес до навчання у підлітків нерідко знижується, бо перше місце посідає потреба самоствердження. Виникає бажання отримати статус дорослого. Дорослість найбільше виявляється у прагненні учня до самостійних поглядів, рішень та вчинків, зміцнюється сила волі, зростає самовладання, розвиваються самостійність та наполегливість [68, с. 51]. Основні новоутворення в підлітковому віці – це свідома регуляція своїх вчинків, уміння враховувати відчуття, інтереси інших людей та орієнтуватися на них.

Порівнюючи підлітковий вік з попереднім віком, учень середніх класів набагато краще аналізує свої вчинки, тримає увагу, передбачає наслідки своїх дій, йому притаманні максималізм та ідеалізм. Продовжується процес інтелектуалізації вищих психічних функцій. В учнів розвивається логічна пам’ять, яка поступово посідає домінуюче місце під час фіксації навчального матеріалу. Водночас уповільнюється розвиток механічної пам’яті [96, с. 200].

З розвитком системи міжособистісних стосунків потреба у спілкуванні зростає й поглиблюється, особливо гостро проявляючись у старшому підлітковому віці, коли спілкування стає провідним видом діяльності, у процесі якої завершується процес становлення особистості, відбувається її індивідуалізація [46, с. 181].

У старшому підлітковому віці загострюється криза ідентичності, відбувається боротьба за лідерство, що припадає на 7-9 класи. Успіх проходження цієї кризи залежить від таких зовнішніх факторів, як психологічний клімат у класі, позитивні стосунки з вчителями, почуття приналежності до однолітків.

Зарубіжні дослідження вказують на те, що великий відсоток підлітків не має розвинутої комунікативної компетентності і відчуває брак позитивного спілкування [175, с.187].

Дж. Твенге у своїй книзі «Покоління І», керуючись великим емпіричним матеріалом, приходить до висновку, що старші підлітки почали дорослішати повільніше, занурюватись у віртуальний світ за рахунок реальності, менше спілкуються, менше цікавляться новинами. Все це призвело до зменшення знань і навичок, зростання психічних розладів, невпевненості в собі, ізольованості,

підвищення рівня тривожності, поширення викривленого ставлення до освіти, роботи, сім'ї та грошей. Основні причини таких фундаментальних змін авторка вбачає у безпечнішому середовищі дитинства, у їх більшій залученості до цифрових технологій та інформації, втраті інтересу до самостійного добування знань (зниження здатності долати перешкоди чи бажання ризикувати). У такий спосіб сучасні підлітки отримують набагато менше реального досвіду. При цьому представники і-покоління витрачають вдвічі більше часу на Інтернет, ніж міленіали. Безконтрольно і без розбору вбирають часто неякісну і хаотичну інформацію [177, с. 90].

Період ранньої юності характеризується завершенням біологічного дозрівання та згасанням впливу біологічних факторів на поведінку юнаків. Цей період характеризується більш спокійним протіканням. Юнаки знаходяться у звичному середовищі, мають змогу обирати майбутню професію. Позиція старших учнів у закладі освіти сприяє позитивному психологічному стану. Відбувається спеціалізація пам'яті відповідно до провідних інтересів та професійної спрямованості юнаків, їх прагнення оволодівати й керувати своєю пам'яттю. Започатковане в підлітковому віці домінування довільної та логічної пам'яті в юності досягає найбільшого розвиту [96, с. 225].

У ранньому юнацькому віці мовлення ускладняється за змістом і структурою, розширюються активний і пасивний словники, формується вміння точно висловлювати абстрактні поняття, відшліфовується вміння передавати думки в усній та письмовій формах [94]. Актуальними залишаються перебування у референтній групі й отримання вагомого статусу дорослої людини.

Порівнюючи уяву старшокласників з уявою підлітків, відзначаємо схильність старшокласників до більш критичного ставлення до своїх мрій. У період після дев'ятнадцяти років значно покращується увага, відбувається становлення дивергентного та критичного мислення. Незважаючи на те, що самооцінка стає більш адекватною, наявне критичне ставлення до своєї зовнішності.

Розглянувши вікові особливості учнів закладів загальної середньої освіти, ми визначили, що старший підлітковий вік (12–15 років), який припадає на сьомі-дев'яті класи, є найбільш сенситивним для розвитку комунікативної компетентності, оскільки в цей період:

- відбувається формування власної ідентичності через спілкування з однолітками, вчителями та дорослими;

- значні гормональні перебудови, характерні для віку 12–15 років, впливають на емоційну сферу та взаємодію з іншими людьми;

- абстрактне мислення активно розвивається, що дозволяє підліткам краще розуміти точки зору інших людей, аналізувати ситуації та формулювати аргументовані висловлювання, що є основою для розвитку вербальної та невербальної комунікації;

- підлітки починають будувати стосунки поза межами сім'ї та шкільного класу, стають більш чутливими до реакцій оточуючих, прагнуть до схвалення та розуміння [94;199].

У силу ще більшого загострення кризи дорослішання, кризи ідентичності та можливого браку спілкування особливої уваги потребують підлітки з особливими освітніми потребами.

Поняття особливих освітніх потреб тісно пов'язано з розумінням інклюзивного навчання. У Законі України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII) надаються такі визначення понять «інклюзивне навчання» та «інклюзивний освітній простір»: інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників, а інклюзивний освітній простір - сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [35].

Беручи за основу ці визначення окреслюємо поняття «інклюзивні класи закладів загальної середньої освіти» – це класи, в яких навчаються підлітки з особливими освітніми потребами і в яких створюються умови для реалізації

спільного навчання. Переважна більшість підлітків у таких класах з типовим розвитком і від 1 до 3 учнів з особливими освітніми потребами.

Зупиняючись детальніше на сутності поняття «підлітки з особливими освітніми потребами», вважаємо за необхідне розглянути схожі за змістом поняття: «особа з інвалідністю», «людина з обмеженими можливостями», «діти з порушеннями розвитку».

Особа з інвалідністю – це людина, яка має стійкі розлади функцій свого організму, що призводить до обмежень її життєдіяльності при взаємодії з навколишнім світом [11, с. 22]. Поняття «особа з інвалідністю» застосовується частіше в юридичній практиці та має негативне забарвлення.

У педагогічному словнику знаходимо схоже за змістом поняття «діти з порушеннями розвитку». Це діти, які мають гострі психічні та фізичні вади. Основними видами порушень розвитку є порушення слуху, порушення інтелектуального розвитку, порушення опорно-рухового апарату, зору [23, с. 87].

Вищезазначені поняття віддзеркалюють медичну модель, яка націлена на виправлення фізичних недоліків, та є застарілими. Цей підхід є традиційним у нашому суспільстві, але все більшого поширення набуває соціальна модель, в основі якої лежить думка про те, що людей з особливими потребами роблять фізичні бар’єри, непристосованість середовища до їхніх потреб. Такий підхід дає змогу краще розуміти людей з особливими потребами та жити їм більш повноцінно.

До схожих за змістом понять у соціальній моделі належать поняття «люди з обмеженими можливостями», «люди з особливими потребами», «люди з особливими освітніми потребами».

Поняття «люди з обмеженими можливостями» має дискримінаційний зміст і вже не використовується в сучасній науці.

Поняття «люди з особливими потребами» має широке значення у світовій практиці використання. На думку вченого Л. Гі, «особливі потреби – це термін, який використовується стосовно осіб, соціальна, фізична або емоційна особливість котрих потребує спеціальної уваги та послуг, надається можливість

розвинути свій потенціал» [166, с. 256]. До таких людей належать також ті, які мають виняткові здібності, таланти, діти біженців, національних меншин. В Україні більш поширене трактування особливих потреб як наявності психічних або фізичних розладів.

У Законі України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII) надається таке визначення особи з особливими освітніми потребами - «це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [33]. Оскільки у нашому досліджені ми аналізуємо розвиток комунікативної компетентності підлітків, замінюємо слово «особа» на «підліток». Підліток з особливими освітніми потребами – підліток, який потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту.

Таким чином, підсумовуючи все вищевикладене щодо стану та особливостей інклюзивної освіти підлітків, слід зазначити, що, розглядаючи динаміку розвитку поглядів на людей з особливими потребами та стан розвитку інклюзивної освіти в Україні, ми виявили позитивні зміни. Аналіз вікових особливостей розвитку учнів надав нам змогу окреслити найбільш проблемні питання, які постають перед старшим підлітком, а саме – проблеми спілкування. У цьому контексті доцільно детально розглянути поняття «комунікативна компетентність.

1.2. Теоретичний аналіз поняття «комунікативна компетентність» у сучасній науці

Поняття «компетентність» прийшло до нас із зарубіжних країн, де воно є достатньо вживаним. Методологічна база для виникнення терміна «компетентнісний підхід» була закладена у 60-х роках минулого століття американськими вченими, а згодом включена до професійних освітніх програм США 1970-х років, професійно-підготовчих програм Великобританії і Німеччини у 1980-х роках [139, с. 57]. Термін «компетентність», який є складовою частиною

компетентнісного підходу, став активно вживатись у вітчизняній та зарубіжній літературі у 90-х роках XX ст.

Проблеми професійної компетентності розглядаються значною кількістю зарубіжних дослідників, серед яких найвідомішими є Дж. Боуден, В. Долл, П. Ембрегтс, В. Кальней, Дж. Куллахан, М. Лейтер, А. Мейх'ю, М. Равен, Е. Тамініо, Е. Тоффлер, Р. Хайгерті, Г. Халаш, Л. Хееркенс, А. Шипперс, Е. Шорт.

В українському освітньому просторі цій проблемі присвячені публікації таких науковців, як: О. Базилевська, В. Байденко, Є. Бачинська, Н. Бутенко, П. Горностай, О. Овчарук, М. Лук'янова, О. Пометун.

В. Шапар зазначає, що «компетентність (лат. «competo» – «відповідність, здатність») – це психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, джерелом яких є відчуття власної успішності та корисності. Компетентність сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням» [125, с. 203]. Компетентність трактується у цьому разі як впевненість у собі та відчуття власної успішності. Цілком погоджуємося з автором у тому, що поняття компетентності містить не лише когнітивний та операційний складник, але й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий, які надають йому особистісного характеру відповідно до якостей конкретної людини.

О. Базилевська підкреслює, що «якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто компетентною), є достатньо широкою, йдеться про так звані ключові чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вужчу сферу, наприклад, у рамках певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність» [1, с. 34].

Соціологи визначають поняття «компетентність» як фундаментальні здібності (знання, навички тощо), що проявляються соціальними акторами, «кваліфікованими» учасниками («членами») соціальних контекстів [115]. Акцент у вищенаведеному визначенні робиться на здібності та можливості якісно «грати» соціальним акторам свої ролі, здійснювати різноманітні функції в соціальному житті.

Різними є погляди вчених на структуру цього поняття. Наприклад, Н. Бутенко стверджувала, що в компетентності не наявність знань говорить про вміння особистості репродукувати, а вміння застосовувати ці знання на практиці. Дж. Куллахан характеризував компетентності як «загальні здатності, які базуються на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, які особистість розвинула шляхом навчання та практики». Він також розрізняє такі три терміни: «уміння» («competencies»), «навички» («skills»), «компетентність» («competence») [32]. В. Долл у роботі «Розвиваючи компетентність» визначає компетентну особистість як таку, що має здатність, володіє силою та волею, які допомагають їй діяти адекватно до ситуації [1, с. 29].

Найбільш влучним, на нашу думку, є визначення дослідниці О. Корніяки, яка вважає, що компетентність – це здатність діяти на основі здобутих знань. У цьому визначенні зроблено акцент на дію, а не тільки на наявність знань. Також компетентність є інтегративним поняттям і містить такі аспекти, як: готовність до цілепокладання, готовність до оцінювання, готовність до дії, готовність до рефлексії [52].

Не залишимо без уваги той факт, що найбільш часто вживаними термінами, окрім розглянутого поняття «компетентність», є «компетенція» та «компетентний». Диференціація цих понять сприятиме кращому розумінню об’єкта дослідження.

У закордонних дослідженнях терміни «компетенція» і «компетентність» чергуються й іноді використовуються як синоніми (Д. Равен). А. Бермус, Р. Уайт, Е. Шорт розмежовують ці поняття. На думку Е. Шорта, якщо під компетенцією здебільшого розуміється наявність у людини певних якостей і станів, що, зазвичай, не гарантують їй можливості їх практичного застосування, то компетентність – це специфічна межа (міра), якою може володіти будь-хто на основі відповідних компетенцій, котра об’єднує як конкретну категорію компетенцій, за допомогою яких можна говорити про адекватність і достатність людини, так і якість або стан, що характеризує цю людину в рамках певної категорії [142]. Д. Равен визначає категорію компетентності як здатність людини, що необхідна для виконання

конкретної дії в певній галузі діяльності, яка поєднує знання, навички, способи мислення й готовність нести відповідальність за свої вчинки. А. Бермус досліджує компетентність з позиції інтегрованого підходу, зазначаючи, що «компетентність є системною єдністю, що інтегрує особистісні, наочні і інструментальні (зокрема, комунікативні) особливості і компоненти» [146].

В. Бондарь зазначив, що компетенція і компетентність означають коло питань, у яких людина є добре обізнаною, володіє певними знаннями й досвідом. Компетентна в певній сфері особа має необхідні навички та вміння, за допомогою яких може об'єктивно оцінювати ситуацію та ефективно діяти за необхідності [8].

У класифікації компетентностей найчастіше можна зустріти таку опозицію: прості/базові компетенції (що легко фіксуються, виявляються в певних видах діяльності, сформовані на основі знань, умінь, здібностей) і ключові компетенції (надзвичайно складні для врахування та вимірювання, які виявляються у всіх видах діяльності, в усіх відносинах особистості зі світом, що відображають духовний світ людини й сенси її діяльності) [180191].

О. Дубасенюк називає п'ять таких основних видів психологічної компетентності: соціально-перцептивна компетентність (розуміння людей, її основу складають спостережливість і принциповість); соціально-психологічна (знання закономірностей поведінки, діяльності та стосунків людини, включеної у професійну групу, колектив); аутопсихологічна (самопізнання, самооцінка, самоконтроль, уміння управляти своїм станом, самоефективністю); комунікативна (знання різних стратегій і методів ефективного спілкування); психолого-педагогічна (володіння методами здійснення впливу на інших). Науковець акцентує увагу на тому, що однією з важливих характеристик є внутрішні спонукання людини, що обумовлюють потреби в активному саморозвитку, продуктивній самореалізації творчого потенціалу [29, с. 69].

Європейська Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD – Organization for Economic Cooperationand Development) розробила модель ключових компетентностей, за якою вони поділяються на такі три категорії: ті, що

передбачають автономну дію, інтерактивне використання засобів та вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах [146].

В. Подоляк поділяє компетенції на п’ять таких груп: адаптивно-цівілізаційні, соціальні, комунікативні, професійні (предметно-методичні), ціннісно-смислові. Під адаптаційно-цивілізаційними компетенціями він розуміє сукупність інтелектуальних, фізичних і психомоторних навичок, знань людини про навколишній світ, ставлення до природи, які використовуються нею для створення комфортних умов життя, адаптації до середовища, що змінюється, а також збереження унікальних природних багатств шляхом творчого перетворення дійсності [80].

Як влучно зазначають Р. Хинш та С. Виттманн, соціальні компетенції відображають здатність людини ефективно взаємодіяти зі своїм оточенням; організовувати свої контакти з іншими людьми таким чином, щоб забезпечувався максимум позитивних і мінімум негативних наслідків для кожної людини, що бере участь у взаєминах. До цієї групи компетенцій також можна віднести компетентність загальнокультурну, тобто складне особистісне утворення, що охоплює знання та орієнтації на цінності національної і світової культури, такі як: повага до традицій, злагода між людьми, толерантність та уміння почути й зрозуміти інших, що забезпечує здатність дотримання них у власній поведінці та міжособистісних відносинах [109].

Поділяємо думку, що комунікативну компетенцію необхідно розглядати окремо від соціальної компетенції через особливий характер її функціонування й значущості в розвитку як окремої особи, так і людського суспільства загалом. Комунікативна компетенція є практичним втіленням у діяльності комунікативної культури людини. Ціннісно-смислові компетенції зумовлюють стійкість особи по відношенню до зовнішніх дій, вони визначають прогресивність мислення та вчинків особи, її властивість «випереджати час», бути пророком і творцем майбутнього [22].

Розглядаючи поняття «комунікація», зазначимо, що є декілька визначень цього поняття. Д. Джері та Дж. Джері визначають комунікацію як обмін

інформацією або її передачу [146]. Однак в умовах людського спілкування інформація не тільки передається, але й зазнає кількісних та якісних змін.

Погоджуємось з думкою автора Н. Гончарук про те, що основою кожної соціальної взаємодії є комунікація, яка полягає у забезпеченні ефективного обміну інформацією між членами цього суспільства. Шляхом комунікативної взаємодії формуються канали зв'язку для обміну знаннями, думками, міркуваннями, координуються спільні завдання та дії, регулюються інформаційні потоки. Комунікація стає важливим чинником удосконалення міжособистісних взаємин у процесі соціального обміну [24].

Філософи вважають комунікацію категорією, що означає спілкування, за допомогою якого «Я» виявляє себе в іншому [113, с. 131]. Тому комунікація є можливою, якщо реципієнт та комунікатор розуміють ті ж самі знаки однаково, перебувають в одному смисловому полі. Така точка зору на поняття містить проблеми лінгвістики, зокрема семіотики та прагматики.

У праці «Теорії комунікацій» Г. Почепцов під комунікацією розумів процеси перекодування вербальної у невербальну сферу та навпаки. Дослідник зазначав, що історично комунікацією розуміли саме примус співрозмовника до виконання тієї або іншої дії, тобто йдеться про перехід від говоріння одного до дій іншого. Він розглядав комунікацію як процес стимулювання об'єкта до дій з метою не просто донесення інформації, а впливу на поведінку [83].

І. Мартиненко зазначав, що під комунікацією у широкому сенсі слід розуміти й систему, у якій здійснюється взаємодія, і процес взаємодії, і способи спілкування, що дають змогу створювати, передавати й засвоювати різну інформацію [65]. Відповідно до цього визначення системою, в якій здійснюється взаємодія, у нашому дослідженні постає учнівський колектив. Важливим також є те, що інформація не просто передається, а також створюється та засвоюється.

Дослідники виділяють вербальну та невербальну (кінестичну, проксемичну, пара- та екстралінгвістичну) комунікацію. Ці системи взаємопов'язані та доповнюють одна одну [67].

Виходячи з того, що поняття «спілкування» є близьким за своєю сутністю до поняття «комунікація», але більш розширеним, розглянемо детальніше поняття «спілкування». Спілкування – це глибоко соціальне явище, природа якого полягає в тому, що воно завжди відбувається в середовищі людей, де суб'єкти спілкування завжди постають як носії соціального досвіду [39; 77].

Існує багато визначень поняття «спілкування», проте всі вони певною мірою описові. Термін «спілкування» не має точного аналога в традиційній соціальній психології: він набагато ширший за англійський термін «комунікація», оскільки не лише включає процес обміну інформацією, але й означає багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності.

О. Мельничук виокремлює такі види спілкування:

− ситуативно-особистісне спілкування, що стимулює формування перцептивних дій та спрямоване здебільшого на задоволення потреб дитини у взаємодії з дорослою людиною;

− ситуативно-ділове спілкування спрямоване на задоволення потреб у співробітництві;

− позаситуативно-пізнавальне спілкування пов'язане з розвитком пізнавальної діяльності;

− позаситуативно-особистісне спілкування характеризується спілкуванням з дорослими як з носіями соціального досвіду [68].

Категорія «спілкування» має три взаємопов'язані сторони:

- комунікативна, в процесі якої відбувається обмін знаннями та ідеями;

- інтерактивна, тобто обмін не лише словами, але й діями;

- перцептивна, що є сприйняттям партнерів по спілкуванню і встановленням на цій основі взаєморозуміння.

На відміну від комунікації, на думку М. Кагана, спілкування – це «процес вироблення нової інформації, загальної для людей, що спілкуються, яка народжує їх спільність. У процесі і в результаті спілкування відбувається не обмін ідеями або речами, а перетворення стану кожного партнера на їх загальне надбання.

Спілкування породжує спільність, а обмін зберігає відособленість його учасників» [39, с. 26].

Е. Радічі виділяє такі функції спілкування: інформаційно-комунікативна (полягає в будь-якому обміні інформацією), регуляційно-комунікативна (регуляція поведінки й спільної діяльності у процесі взаємодії). З іншого боку у процесі комунікації виокремлюють управлінську, інформативну та емотивну функції. За співвідношенням цих функцій умовно виділяють такі повідомлення: спонукальні (переконання, навіювання, наказ, прохання); інформативні (передача реальних або вигаданих відомостей); експресивні (збудження емоційного переживання); фактичні (встановлення й підтримка контакту) [40].

Розрізняють процес комунікації і його акти. Комунікативний акт аналізується та оцінюється за такими компонентами:

1) адресант, тобто суб'єкт комунікації;
2) адресат, тобто той, кому направлено повідомлення;
3) повідомлення, тобто зміст, який передається;
4) код, тобто засоби передачі повідомлення;
5) канал зв'язку;
6) результат, тобто те, що досягнуто у результаті комунікації.

У нашому дослідженні поняття «комунікація» і «спілкування» використовуються як такі, що мають схожий зміст і позначають, складний багатогранний процес встановлення й розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами у спільній діяльності, що передбачає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини.

Аналіз наявних наукових публікацій свідчить, що поняття «комунікативна компетентність» не має однозначного та чіткого визначення. Воно трактується різними авторами по-різному й містить численні аспекти, які не завжди узгоджуються між собою, тому неоднозначність трактувань призводить до висвітлення різних структурних компонентів [83].

Дослідженням комунікативної компетентності займались такі вчені, як: С. Біда, С. Боса, Т. Бугайчук, Л. Булігина, Н. Бутенко, Л. Голодюк, Н. Гончарук, Н. Дятленко, Л. Кайдалова, С. Камарго, І. Ковалик, Л. Колесник, О. Корніяка, О. Кузьмина, В. Лабунська, І. Сасіна, Є. Синьова, Ф. Мантовані, І. Мартиненко, Л. Пляка, Е. Радічі Н. Хомський.

Соціолінгвістична модель Р. Белла є однією з перших концепцій комунікативної компетентності. Вона заснована на теорії Н. Хомського і на ранніх роботах М. Аргайла [181]. У цій моделі зазначалось, що комунікативна компетентність включає три компоненти, а саме: мовний, соціальний і психофізичний. При цьому мовна компетентність забезпечує можливість комунікації, соціальна контролює її допустимість, а психофізична відповідальна за її здійсненність. Ми розглядаємо комунікативну компетентність як здатність зважувати набір чинників відносно один одного, щоб породжувати повідомлення, що відповідає трьом зазначеним критеріям.

Поняття «комунікативна компетентність» у контексті психології вперше було використано А. Бодальовим і трактувалося, як здатність встановлювати та підтримувати ефективні контакти з іншими людьми за наявності внутрішніх ресурсів (знань та умінь). Концепція комунікативної компетентності Ю. Хабермаса є моделлю, заснованою на теорії комунікативної дії. Комунікативна дія є компетентною тоді, коли співвідноситься з трьома життєвими світами, а саме: наочним (об’єктивним), соціальним (нормативним) та особистісним (суб’єктивним). Також науковець зазначає, що комунікативна компетентність включає наочну (професійну), соціальну (міжособистісну) та особистісну (суб’єктивну) компетентності [155].

Умовою комунікативної дії є спроба спільно погоджувати свої плани загального для них життєвого світу, спираючись на спільність уявлень та трактувань ситуації спілкування. При цьому проміжних цілей – вироблення загальних для себе трактувань ситуації та узгодження цілей дії – суб’єкти комунікації мають досягати на основі взаєморозуміння.

М. Головань звертає увагу на те, що практично у всіх підходах, концепціях і моделях виділяється спеціальний комплекс знань, умінь і установок, що належать до сфери міжлюдської комунікації. Комунікативну компетентність деякі вчені визначають як ядрову компетентність, яка не тільки входить в усі компетентності, а об'єднує їх [22].

У зарубіжних дослідженнях П. Ембргетс, Е. Таміло, Л. Херкенс, Е. Шипперс, Г. Ван Хоув для позначення поняття «комунікативна компетентність» використовують поняття «комунікативні навички» («communication skills») [150].

М. Мартиненко вважає, що комунікативна компетентність є сукупністю наступних якостей: здатність людини брати на себе і виконувати різні соціальні ролі; здатність адаптуватися в соціальних групах та ситуаціях, вміння вільно володіти вербальними та невербальними засобами спілкування; здатність організовувати та керувати «міжособистісним простором» у процесі ініціативного та активного спілкування з людьми; усвідомлення своїх ціннісних орієнтацій, потреб; перцептивні можливості [65, с. 73].

Д. Равен зосереджує увагу на тому, що існує сім контекстів використання комунікативної компетентності:

1) під час дослідження соціально-когнітивного розвитку;

2) під час вирішення дидактичних завдань викладу соціально-психологічного знання;

3) під час патодіагностики для уточнення діагнозу;

4) під час діагностики для розроблення програм психологічної реабілітації;

5) під час діагностики для профвідбору на ті позиції, де комунікація є важливою частиною професійної діяльності;

6) для вирішення завдань побудови програм тренінгу й розвитку універсальної спрямованості;

7) для вирішення завдань побудови спеціалізованих програм тренінгу і консультування [95].

Комунікативну компетентність у науковій літературі часто відносять до непрофесійних компетенцій разом із інформаційною, соціальною, загальнокультурною тощо.

У межах нашого дослідження сутність поняття «комунікативна компетентність» визначається з огляду на дослідження соціально-когнітивного розвитку.

Соціальну компетентність визначають як здатність особистості продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі [31].

У педагогічний науці соціальну компетентність розуміють як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Це передбачає розвиток соціальних навичок, що дають змогу людині адекватно виконувати норми й правила життя в суспільстві [49].

Вчені психолого-педагогічного спрямування розглядають соціальну компетентність як індивідуальну якість особистості, що дозволяє людині інтегруватися в суспільство, формувати ціннісно-моральні норми особистості, її ставлення до себе та інших. Соціальна компетентність дозволяє особистості розвиватися та бути успішною на побутовому, професійному, соціально-економічному, сімейному та інших рівнях суспільного життя [191].

Отже, якщо комунікативна компетентність дає змогу ефективно спілкуватись, то соціальна – націлена на успішну соціалізацію особистості. Остання є ширшим за значенням поняттям, оскільки поєднує різноманітні види компетентностей (лінгвістична, мовна, мовленнєва, комунікативна, соціокультурна).

Таким чином, розглянувши розуміння цього поняття в сучасній науці, ми визначаємо комунікативну компетентність як здатність і вміння діяти на основі отриманих знань, що забезпечує успішне виконання основних завдань спілкування

й самореалізації особистості та виражається в адекватному сприйнятті партнера, ефективній взаємодії та коректній передачі інформації.

Комунікативна діяльність має свою структуру (об'єкт, суб'єкт, цілі, методи, засоби, операції), може здійснюватися у формі спілкування, наслідування та управління, впливає на регуляцію комунікативної діяльності оціночної інтеріоризації; людина як суб'єкт розширює свої можливості як суб'єкта творчої діяльності [155].

У результаті аналізу наукової літератури було визначено, що більшість вчених виділяє такі компоненти комунікативної компетентності: перцептивні, когнітивні, інтерактивні, комунікативно-мовні, функціонально-діяльнісні та рефлексивні:

- перцептивні компоненти дають змогу людині розуміти цінності своєї та чужої позиції в комунікації, здатність до емпатії;

- інтерактивні сприяють самовизначенню в групі, соціумі, співпраці під час вирішення конкретних проблем;

- комунікативно-мовні полягають в умінні грамотно та усвідомлено висловити свою думку [14; 161];

- когнітивні компоненти відображають розуміння змісту комунікації;

- функціонально-діяльнісні сприяють засвоєнню підлітками комунікативних навичок, досвіду;

- рефлексивні забезпечують саморегуляцію, вміння правильно, адекватно реагувати на партнера по комунікації [14, с. 12].

Дослідниця О. Корніяка зазначила, що спілкування об'єднує у своєму складі три основні групи вмінь, або здатностей, а саме: комунікативно-мовленнєву, соціально-перцептивну та інтерактивну [52, с. 36].

Задля виділення психологічних особливостей розвитку комунікативної компетентності розглянемо труднощі, які виникають у процесі комунікації. У вітчизняній соціально-психологічній традиції виділяють три поняття, пов'язані з дискомфортом у спілкуванні: порушення, труднощі та бар'єри спілкування [83].

У труднощах спілкування виділяють психологічний та комунікативний аспекти. Психологічний аспект пов'язують з особистісними чинниками (відчуженість, аутичність, замкнутість, сором'язливість). Комунікативний аспект пов'язують з нездатністю опанувати процесуальну сторону соціальних комунікацій (відсутність комунікативних умінь, неготовність висловити співчуття, розуміння та прийняття партнера) [183].

Українські дослідники визначають комунікативний бар'єр як абсолютну або відносну перешкоду ефективному спілкуванню, причинами якого є мотиваційно-операційні, індивідуально-психологічні, соціально-психологічні особливості тих, хто спілкується [56, с. 184].

Важливим, на нашу думку, є також розгляд класифікації комунікативних бар'єрів. Під макробар'єрами розуміють ті, що пов'язані із зовнішнім середовищем, виявляються в інформаційному перевантаженні, призводять до погіршення сприйняття змісту інформації. Мікробар'єри залежать від індивідуальних особливостей людини, вміння висловлювати свої думки, слухати. Серед таких виділяють неоднакове знання предмета розмови; різні лексикон, тезаурус; відсутність єдиного розуміння ситуації спілкування; психологічні особливості партнерів; соціальні, політичні, професійні, релігійні відмінності тощо [77].

Причинами комунікативних бар'єрів, як вважає Л. Орбан-Лембрик, можуть бути змістовні та формальні характеристики самого повідомлення. Логічний бар'єр полягає у відсутності спільної мови. Фонетичний передбачає, що перешкода створюється особливостями мови. Наприклад, той, хто розмовляє, має суттєві порушення мови або дикції, інший діалект, некоректну граматику. Семантичний бар'єр з'являється за відсутності збігу в системах значень слів та понять – тезаурусах, тобто лінгвістичного словника мови, з повною смисловою інформацією [7756, с. 186].

А. Массанов виділяє два види соціально-психологічних бар'єрів, а саме:

- внутрішні бар'єри особистості (як норми, установки, цінності, ригідність, конформність тощо);

- зовнішні бар’єри (нерозуміння з боку іншої людини, дефіцит інформації тощо).

До психологічних бар’єрів можна віднести також упередження, забобони й соціальні стереотипи. Виділяють також феномен «індукованого бар’єру», який виникає під час міжособистісної взаємодії з людьми сором’язливими, напруженими [66].

Виокремлюють декілька типів бар’єрів, що призводять до порушення спілкування дитини з особливими потребами (табл. 1.2.1.).

Таблиця 1.2.1.

Типи комунікаційних бар’єрів спілкування дітей з особливими освітніми потребами

Тип комунікаційного бар’єру	**Характеристика комунікаційного бар’єру**
Внутрішні бар’єри	Пов’язані з такими поняттями, як норми, установки, цінності, а також з особистісними особливостями, такими як ригідність, конформність.
Зовнішні бар’єри	Нерозуміння з боку іншої людини, дефіцит інформації.
Макробар’єри	Виявляються в розмаїтті носіїв, перевантаженні інформацією, що призводить до знецінення її змісту, вмінні користуватися інформацією.
Мікробар’єри	Причинами їх виникнення можуть бути особливості інтелекту тих, хто спілкується; неоднакове знання предмета розмови; різні лексикон і сукупність понять з певної галузі знань; відсутність єдиного розуміння ситуації спілкування; психологічні особливості партнерів; соціальні, релігійні відмінності тощо.
Настанова батьків	Ізоляція дитини від колективу здорових однолітків.
Естетичні	Зовнішній вигляд, манера поведінки, стиль одягу дитини.
Інтелектуальні	Виникають у результаті різної швидкості та якості протікання інтелектуальних процесів у спілкуванні.
Емоційні	Виникає внаслідок антипатії до співрозмовника, небажання заглиблюватися у його проблеми та співчувати йому.

Емоційний бар’єр є двостороннім, він може складатися з непродуктивних емоційних реакцій навколишніх стосовно людини з особливими потребами,

зокрема цікавості, глузування, незручності, почуття провини, гіперопіки, страху, та фруструючих емоцій такої людини, таких як: жалість до себе, недоброзичливість стосовно навколишніх, прагнення звинуватити когось у своєму фізичному стані, прагнення до ізоляції.

Таким чином, аналіз наявних наукових публікацій свідчить, що поняття «комунікативна компетентність» не має однозначного та чіткого визначення, тому нами розроблено власне визначення поняття «комунікативна компетентність»; розглянуть співвідношення понять «спілкування» і «комунікація», «соціальна компетентність» та «комунікативна компетентність»; узагальнено основні бар'єри, що виникають у спілкуванні. Для подальшого визначення показників розвитку комунікативної компетентності доцільно розглянути види та специфіку спілкування підлітків з особливими освітніми потребами.

1.3. Психологічні особливості спілкування підлітків з особливими освітніми потребами

Аналізуючи особливості спілкування в інклюзивних класах, ми розглянули найбільш важливі напрями комунікативної взаємодії: «учень – учень», «учень – вчитель», «учень – батьки».

Повноцінне спілкування за напрямом «учень – учень», зазвичай, є більш важливим для підлітка, ніж успішність у школі чи стосунки зі вчителями, дорослими [74, с. 18]. Як зазначають у своїх працях вітчизняні та зарубіжні вчені (Ш. Борг, М.Р.С. ван дер Верф, Х. де Бур Тіммерменс, О. Коханова, О. Пасєка, А. Симонюкштите, О. Столярчук), більшість підлітків з особливими освітніми потребами позбавлена повноцінного спілкування з оточуючими, не у всіх є можливість навчатись інклюзивно, відвідувати звичайні школи та кожного дня спілкуватись з однолітками [96; 189].

За позитивного сценарію розвитку стосунків з однолітками учень переживає почуття довіри, альтруїзму, емпатії, які стають підґрунтям для здатності до емоційної децентрації. За негативного сценарію можуть виникати відчуження,

непорозуміння, конфлікти. У спілкуванні в інклюзивному середовищі між підлітками з'являються розумові бар'єри внаслідок різного інтелектуального розвитку [187].

У процесі спільної навчальної діяльності задля встановлення взаєморозуміння між учасниками спілкування виникає потреба долання стереотипів сприйняття, поведінки та врахування позицій партнерів незалежно від нозології [43, с. 139].

Наявність стереотипів у вчителів щодо учнів з особливими освітніми потребами підтверджують також зарубіжні дослідження. Так, М. Алсодарі було зафіксовано дещо негативне ставлення до інтеграції учнів. Виявлено зв'язок між їх сприйняттям включення учнів з особливими освітніми потребами та типом нозології, ставленням окремого вчителя, розумінням ролі вчителя та індивідуального навчального плану [132].

Л. Прохоренко, О. Бабяк зазначають, що підлітки в закладах загальної середньої освіти однаково часто хотіли б змінити стосунки і з однолітками, і з педагогами, психологами, соціальними працівниками та іншими фахівцями закладу загальної середньої освіти [86].

Під час розгляду взаємодії між учнями та вчителями важливо враховувати вік. Зокрема, для учнів 1–2 класів характерне надмірне сприйняття кожного слова та дії вчителя. Як зазначає О. Сергєєнкова, «старшокласники вже не сприймають вчителя як втілення батька чи матері. У вчителеві юнаки хочуть бачити старшого друга, до якого можна звернутись за порадою щодо подальших життєвих планів»[96, с. 190].

На цей напрям взаємодії може впливати і негативне сприйняття вчителем підлітка з особливими освітніми потребами. Ці труднощі можуть виникати, коли в учня є проблеми з поведінкою, він може заважати навчанню інших. Також зарубіжні дослідження вказують на зв'язок між негативним сприйняттям вчителів та гендерною структурою класу. У класах з більшою кількістю юнаків вчителі частіше повідомляють про випадки антисоціальної поведінки та проблеми з проявами емоцій [197].

Доволі поширеним є такий ефект сприйняття, коли більш приваблива зовнішньо людина вважається розумнішою, добрішою, успішнішою. Учителі таким учням приписують вищий інтелект, кращий статус у групі однолітків, що може негативно впливати на розвиток особистості [104; 164].

Для ефективної взаємодії учителів та учнів необхідно мати налагоджену систему партнерських відносин у педагогічному колективі. Командний підхід до педагогічної діяльності та орієнтація на партнерські стосунки сприяють розвитку учнів, поліпшенню психологічної атмосфери [99, с. 204].

Взаємодія «учень – батьки» в контексті інклюзивного освітнього простору виконує найважливіші функції: виховання підлітка у сім'ї, регуляція життя, вибір закладу освіти, соціалізація у сім'ї, формування якостей особистості. Більшість дослідників підкреслює, що від спілкування підлітків та батьків залежить їх подальша взаємодія з навколишнім середовищем. Важко переоцінити роль сім'ї у процесі розвитку всіх сторін психіки, починаючи від елементарних моторних навичок і закінчуючи становленням інтелекту, емоційної сфери, системи інтересів і цінностей, світогляду та особистості загалом [127]. Також у результаті взаємодії дітей і батьків відбувається особистісне зростання батьків та відносин між ними.

Батьки по відношенню до дитини чи підлітка з особливими освітніми потребами можуть відчувати різні почуття: любов, роздратування, сором, почуття провини. Все залежить від характеру батьків і конкретної ситуації. Часто у батьків таких підлітків виникає необхідність звертатись до психологів, педагогів [86].

У стосунках між підлітком та батьками важливі довіра, взаємоповага, що суттєво допомагають підлітку долати труднощі у спілкуванні з однолітками та покращити навчання. Як зазначають вчені О. Коханова, О. Пасєка, М. Савчин, О. Сергєєнкова, О. Столярчук, «юнаки та дівчата потребують їх порад, підтримки, а здебільшого просто уваги до своїх особистісних проблем. Проте батькам часто бракує часу та бажання для відвертих розмов, а іноді вони створюють змістовний бар'єр у спілкуванні через свій скепсис, безапеляційність, критику і впевненість тільки у правоті свого життєвого досвіду» [94, с. 218].

Позитивна динаміка має місце у спілкуванні юнаків з дорослими. Досягнення поведінкової автономії юнаків приймається батьками, що послаблює конфліктність їх стосунків.

Кожна нозологія накладає відбиток на спілкування підлітків у шкільному колективі. Існують різні класифікації категорій дітей і підлітків з особливими освітніми потребами (А. Колупаєва, А. Пилипенко, Б. Пузанова, Л. Савчук, Ю. Саєнко, З. Шевців). В. Кобильченко та І. Омельченко розуміють спеціальну психологію як «самостійну галузь психологічної науки, що вивчає закономірності та особливості особистісного розвитку дітей та дорослих в умовах тривалої поліфакторної депривації» [45, с. 6].

Враховуючи вищесказане, виділяємо такі категорії підлітків з особливими освітніми потребами:

- підлітки з порушеннями слуху;
- підлітки з порушеннями зору;
- підлітки з порушеннями мовлення;
- підлітки з порушеннями опорно-рухового апарату;
- підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку;
- підлітки з порушеннями психічного розвитку;
- підлітки з розлами аутистичного спектру [127].

Ступінь поширення та причини тих чи інших нозологій визначаємо з огляду на дані статистичної збірки «Захист дітей, які потребують особливої уваги суспільства – 2017 рік» [35, с. 31].

Наводячи частину даних зі статистичних звітів «Розподіл дітей з інвалідністю до 18 років за причинами інвалідності в Україні» (табл. 1.3.1.) маємо змогу визначити, що серед причин порушення психофізичного розвитку у дітей найбільш поширеними є: вроджені аномалії (порушення), деформації та хромосомні порушення (30,0%); хвороби центральної нервової системи (17,9%); розлади психіки й поведінки (13,9%). У віковій структурі дітей і підлітків з особливими освітніми потребами основну групу становлять діти та підлітки шкільного віку від 7 до 14 років (понад 49,0%), друге місце посідає група

підлітків віком від 15 до 17 років (понад 23,7%), третє – група дітей від 3 до 6 років (близько 20%). Як бачимо, найбільша частка дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти.

Таблиця 1.3.1.

Розподіл дітей з особливими освітніми потребами до 18 років за класами хвороб в Україні

Назва класів хвороб відповідно до МКБ-10	Частка від загальної кількості, %
Розлади психіки та поведінки	14
Хвороби центральної нервової системи	17
Хвороби ока та його придаткового апарату	4
Хвороби вуха та соскоподібного відростка	6,4
Уроджені аномалії (вади розвитку), деформації і хромосомні аномалії	31
Хвороби кістково-м’язової системи і сполучної тканини	4
Травми, отруєння та деякі інші наслідки дії зовнішніх причин	2
Інші захворювання	22

Важливо зазначити, що ті категорії дітей, які потрапляють до навчальних колективів для інклюзивного навчання (слабкозорі, слабкочуючі, з легкими формами ДЦП, із ЗПР), мають прояви мінімальної мозкової дисфункції, тобто проблеми з увагою і пам’яттю, швидкістю і довільністю розумових процесів [48].

Розглядаючи особливості спілкування дітей з особливими потребами за вищезазначеною класифікацією нозологій, спостерігаємо, що між усіма нозологіями є спільні особливості і проблеми, з якими стикаються такі учні.

Специфіка спілкування підлітків *з порушеннями мовлення* залежить від виду мовного порушення. У підлітків з алалією активніше розвивається невербальна комунікація, вони краще розуміють мову, ніж користуються своїми мовними навичками (крім підлітків із сенсорною алалією). Моторна алалія, дизартрія, ринолалія, заїкання супроводжуються низькою мовленнєвою активністю [113]. Такі підлітки зі зниженим інтелектом часто більш говіркі, легко йдуть на контакт з людьми.

Г. Коберник, В. Синьов зазначають, що «те, що учень з вираженими мовними порушеннями часто викликає до себе певне негативне ставлення однолітків, ображає його самолюбство, змушує уникати колективних ігор» [97]. Такі підлітки часто хвилюються, бо мають труднощі у спілкуванні з однолітками.

Підлітки з порушеннями мовлення обирають переважно ізольовану позицію, йдуть від контактів зі здоровими людьми, стають більш закритими. В учнівському змішаному колективі вони часто самостійно ізолюються або займають положення украй залежних [27]. Навпаки, дуже активне включення учня в різноманітні види діяльності може розглядатись як прояв компенсаторних функцій психіки (М. Земцова, В. Засенко, Н. Ярмола та ін.).

Цілковита втрата або глибокі *порушення зору* неодмінно позначаються на взаємодії підлітка зі світом. Це накладає відбиток на спілкування. Найбільш уражена перцептивна сторона, оскільки сенсорні порушення, насамперед, негативно впливають на соціальну перцепцію незрячої дитини, зокрема сприймання та оцінювання ситуації, співрозмовника, невербальних сигналів [53].

Порушення інтерактивної сторони спілкування проявляється в неправильній стратегії соціальної взаємодії, яка може виявлятись в упередженому ставленні до зрячих, страхах перед новими ситуаціями.

На думку В. Кобильченко, найменше уражена комунікативна сторона спілкування, якщо порівнювати з інтерактивною та перцептивною сторонами спілкування. Таким учням легше вдається обмін інформацією, хоча «спостерігаються труднощі використання невербальних знакових систем. Так, зокрема, характерно, що з віком власна міміка незрячого «консервується», виразні можливості обличчя не реалізуються» [46, с. 225].

На думку В. Гудоніс, Є. Клопоти, В. Нікуліна, Є. Синьова, труднощі спілкування зрячих і незрячих полягають у негативних соціальних установках на взаємодію, таких як: неадекватний образ незрячого, недостатньо повно сформований образ партнера по спілкуванню у незрячого, бажання уникати спілкування, відсутність рівноправних стосунків у спілкуванні [43].

Підлітки в закладах загальної середньої освіти мають інший досвід спілкування та навчання. Коли учень з порушеннями зору потрапляє до інклюзивного класу, це створює нову складну соціальну ситуацію, яка пов'язана з протиріччями між звичайними образами взаємодії з особами, які мають порушення зору, й новими умовами навчання в середовищі зрячих [154, с. 136].

Отже, незрячі та слабкозорі підлітки мають низький рівень включення в соціальні групи, недостатньо виявляють активність у спілкуванні з іншими дітьми, часто уникають близьких міжособистісних стосунків [162, с. 230].

Слух відіграє важливішу роль у вивченні та використанні мови, оскільки щоб контролювати вимову звуків, підлітку необхідна допомога ззовні. *Порушення слуху* призводить до зниження активності налагодження соціальних контактів, пізнання навколишнього світу, порушення словесно-логічного мислення [200].

Як відзначає В. Синьов, «система органів чуття, завдяки яким учень з порушеннями слуху відчуває зовнішній вплив – сукупну інформацію, змінена. Внаслідок цього середовище впливає на його психіку в зовсім інших співвідношеннях: деякі види впливу – майже в тому самому обсязі, що й у тих, хто чує, другі – в меншому, треті – як зовсім незначні» [97]. Отже, психіка дітей та підлітків з проблемами слуху розвивається зовсім по-іншому.

Г. Коберник додає, що такі діти та підлітки виявляють велике бажання добре вчитись, зчитувати інформацію з губ, що сприяє кращому розвитку особистості такої дитини, виховується бажання долати труднощі.

Підлітки з порушеннями слуху важко йдуть на контакт, тому педагогам необхідно підсилювати їх увагу до однолітків. Для цього, як відзначає О. Мельничук, використовуються різні ігри у парах, виконання доручень для двох або трьох підлітків тощо [68, с. 179].

Стосовно відношення учнів з порушеннями слуху до інклюзивної освіти найважливіші чинники це: залучення сім'ї, використання допоміжних технологій, спілкування з логопедами, психологами, лікарями, оцінка технології підтримки [133].

Підлітки з порушеннями *опорно-рухового апарату* мають тенденцію до ворожого сприйняття оточуючих та ідеалізування близьких людей, що часто призводить до відмежовування від соціального оточення та втрати навичок конструктивної взаємодії [47].

Як зазначають М. Савчин, Л. Василенко та інші вчені, емоційні розлади підлітків з ДЦП мають різні форми: емоційна збудливість, дратівливість, загальмованість, плаксивість, боязкість, коливання настрою, зниження критики, інертність емоційних реакцій. Причини цього криються в наявності фізичного дефекту, вихованні за типом гіперопіки чи ранньої депривації [94].

У підлітків з порушеннями опорно-рухового апарату можуть спостерігатись порушення адаптації та розумового розвитку [135]. За збереженого інтелекту часто наявний низький рівень самостійності, впевненості в собі, пізнавальної активності. Все це свідчить про дисгармонійний психічний розвиток дитини та підлітка з ДЦП [123].

Проблема низької комунікативної активності особливо гостра у підлітковому віці. Т. Скрипник визначає два типи перешкод у розвитку підлітка з особливими освітніми потребами. Першим типом є певні фізичні, фізіологічні чи психічні розлади, другим – вторинні явища, такі як власна неповноцінність, відчуженість [99].

Якщо розглядати підлітків з порушеннями *інтелектуального розвитку*, то загалом їм притаманні наслідування мови дорослих, некритичність, відсутність стійких мотивів, неадекватна оцінка ситуацій. Інколи за олігофренії наявні виражені психопатичні форми поведінки. Такі підлітки часто бувають грубими, недисциплінованими, їм важко вдається відповідати морально-етичним нормам поведінки [12; 111].

Чим дорослі стає підліток з інтелектуальними порушеннями, тим важче стають стосунки з однолітками. Причиною цього є те, що колектив розподіляється на підгрупи. Дослідниця Л. Руденко акцентує увагу на тому, що у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку ставлення до якостей особистості менш

диференційоване, ніж у дітей з типовим інтелектуальним розвитком, через що вони дають одноліткам загальну оцінку: «добрий» або «поганий» [90, с. 199].

Стосовно помірного ступеня інтелектуальних порушень, такі учні важче йдуть на контакт з однолітками, що обумовлено особливостями їхньої психоемоційної сфери. Ця труднощі у комунікації ще більше посилюються у підлітковому віці через зростання соціальної ізоляції та поглиблення почуття власної відмінності. Діти молодшого шкільного віку найбільш чутливі до впливу однолітків і часто охоче приймають їхню ініціативу у взаємодії, тоді як підлітки з інтелектуальними порушеннями значно рідше реагують на подібну ініціативу. Така поведінка підлітків зумовлена як фізіологічними, так і соціально-психологічними факторами, зокрема страхом бути незрозумілими чи неприйнятими [78].

Ізольованість підлітка може спричинити спонтанну агресію та недовіру до оточення, а в подальшому і до соціуму, тому важливо активно залучати таких учнів до життя колективу та навчання. Результати дослідження зарубіжних учених вказують на зв’язок кількості залучених до навчання учнів з інтелектуальними порушеннями та виникненням проблемної поведінки у класі. Чим більше залучених до навчання, тим нижче показник частоти виникнення проблемної поведінки [197, с. 181].

Доволі значна кількість підлітків з затримкою психічного розвитку. Частіше *затримка психічного розвитку* характеризується низьким обсягом загальних знань, незрілістю мислення, низькою цілеспрямованістю, швидкою втомлюваністю під час інтелектуальної діяльності, зацікавленістю в ігровій діяльності. Може спостерігатися домінування затримки розвитку емоційної сфери або затримка інтелектуальної [26].

І. Сухіна стосовно цього зазначає, що емоційна сфера таких учнів ніби перебуває на більш ранньому ступені розвитку, їм властиві яскравість та жвавість емоцій, переважання емоційних реакцій у поведінці, ігрових інтересів, навіюваність і недостатня самостійність [106].

Деяким підліткам подобаються спокійні заняття (наприклад, малювання), але більшість віддає перевагу активним видам діяльності. Підлітки із затримкою психічного розвитку схильні до зривів без достатніх підстав, після чого вони можуть довго відчувати незручність [103]. Вони часто образливі й запальні, грубі, в деяких ситуаціях проявляють жорстокість. Водночас такі підлітки дуже чутливі до звинувачень, особливо коли вони несправедливі, через що їм важко потім заспокоїтися. Фізично слабкіші учні легко підкоряються «авторитетам» і можуть підтримувати своїх «ватажків» навіть тоді, коли ті явно не праві [137; 171].

Перейдемо до розгляду особливостей спілкування підлітків з розладами *аутистичного спектру*. Н. Базима звертає увагу на незвичні індивідуальні засоби комунікації, поєднання вербальних форм (слова, вигуки, вокалізації) з невербальними формами (погляд, жести, направлені та ненаправлені рухи) [3].

Н. Байкіна, А. Душка, Я. Крет, І. Логвинова, Т. Скрипник як одну з головних особливостей комунікації таких підлітків виділяють аутокомунікацію, що виявляється як ігнорування емоційного стану партнера по спілкуванню. Відсутність зовнішніх проявів емоцій на обличчі може сприйматись оточуючими як байдужість [4; 30; 60]. Емоція страху може бути фоновою емоцією, з якою підліток справляється у специфічний спосіб – завдяки використанню стереотипних рухів, аутостимуляції.

Дослідниця Л. Залановська зауважувала, що діти та підлітки з аутистичним розладом часто не здатні до рефлексії, тобто їм важко усвідомити, як вони сприймаються іншими. Через це вони нерідко не розуміють причин критичних зауважень щодо їхніх емоційних реакцій, які можуть бути невідповідними до ситуації [34,с.18].

Як зазначає Г. Супрун, у дітей та підлітків з розладами аутистичного спектру виникають труднощі у формуванні навичок спілкування, які важливі для соціального розвитку. Учні з розладами аутистичного спектру, на відміну від своїх однолітків, що розвиваються типовим чином, не здатні до спонтанного формування таких навичок, які стають фундаментом соціального розвитку: дивитися в очі, наслідувати рухи губ та міміку, віддзеркалювати емоційні реакції,

емоційно співпереживати емоціям іншої людини [104; 142]. І. Логвінова засвідчує такі специфічні риси комунікації підлітків з розладами аутистичного спектру: менша спрямованість до спілкування, нездатність виявляти комунікативну ініціативу, переважання нецілеспрямованих невербальних сигналів, зниження інтересу до партнера у процесі комунікації [60, с. 35].

Дослідження дітей та підлітків показують, що деякі з них зазнають труднощів з письмом. Але водночас серед людей з розладами аутистичного спектра можна зустріти талановитих письменників, науковців, оскільки їм набагато легше висловлювати думки на письмі ніж усно [153, с. 905; 134].

Отже, проаналізувавши основні напрями комунікації в закладах загальної середньої освіти, ми встановили, що найважливішою для підлітків є взаємодія за напрямом «учень-учень». Нами визначено основні категорії підлітків з особливими освітніми потребами за нозологіями. На основі теоретичного аналізу психологічних особливостей спілкування з'ясовано, що специфіка комунікації таких підлітків може характеризуватися низкою негативних проявів, зокрема замкнутістю, невпевненістю в собі, тривожністю, зниженням пізнавальної активності та труднощами у розумінні емоцій.

1.4. Психологічні чинники та показники розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі

Процес розвитку комунікативної компетентності учнів в інклюзивному просторі має свої особливості, які зумовлені зовнішніми та внутрішніми чинниками, а також особливостями соціального розвитку суспільства. Часто причинами проблем у спілкуванні підлітків з особливими потребами є не тільки фізичні обмеження, але й механізм емоційної захисної самоізоляції, випадання з різних колективів, дефіцит інформації [74].

Завдяки сучасним технологіям є можливості поліпшити спілкування для підлітків з особливими освітніми потребами. Різні засоби комунікації, зокрема пристрій для генерації мовлення (SGD) на базі iPad, комунікаційна дошка та

природна мова, впливають на ставлення та комунікативну компетентність підлітка [179].

Ю. Бугера зазначає, що феномен психологічних якостей особистості полягає в тому, що допомагати можна лише в тому, що вже є (але на недостатньому рівні), наприклад, самовизначенню, розвитку самості, самостійності людини. Звідси випливає основа ідеї психологічних чинників і способів їх здійснення, а саме саморозвиток особистості [12, с. 53].

Погоджуємось з думкою О. Хохліної, що розгляд структури особистості надає можливість не лише повніше осягнути її сутність, а й визначити конкретні концептуальні засади практичної роботи психолога в контексті особистісно орієнтованого підходу.

Існує декілька найбільш поширених розумінь структури особистості, які належать до одновимірних, двовимірних і тривимірних (О. Ковальова, К. Платонова, С. Максименка, С. Мула, В. Рибалки). Зупинимось детальніше на двомірній структурі.

Як перший рівень у структурі К. Платонов розглядає динамічну функціональну структуру особистості, яка містить чотири підструктури – спрямованості, досвіду, форм відображення та біологічно обумовлену підструктуру.

Основною вона є тому, що, крім зазначених чотирьох визначальних, виокремлюють ще дві накладені на них підструктури – характеру та здібностей. Загальна вона тому, що властива будь-якій особистості, а динамічна – оскільки від раннього дитинства й до кінця життя вона змінюється [117, с. 25].

При організації спеціальних впливів на людину важливо враховувати, що чим вище в переліку знаходиться підструктура, то більшою мірою вона залежна від соціальних умов та меншою – від біологічних, і навпаки (підструктура спрямованості → підструктура досвіду → підструктура форм відображення → біологічно обумовлена підструктура).

Ця структура особистості обрана нами для дослідження комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі, бо особистість

розглядається в ній не тільки в системі соціально обумовлених і виявляється в суспільних зв'язках і відносинах психологічних характеристик, але і в біологічній підструктурі (темперамент, статеві відмінності, вікові особливості, стан здоров'я).

Під комунікативним ядром особистості Л. Орбан-Лембрик розуміє усе, що належить до особистості людини і від чого залежить її взаємодія з іншими людьми чи спільнотами. Науковець наголошує на важливості таких чинників: риси характеру, емоційні особливості, перцептивні можливості (пізнання об'єкта спілкування) [77].

М. Головань, О. Нагорна виділяють такі три групи рис особистості, які можуть заважати успішній комунікації:

1) переважна надмірна активність, тобто надмірна впевненість у собі, прагнення до домінування, зарозумілість, владність і розбещеність. Результатом є пригнічення інших своєю активністю. У психологічній літературі відзначається, що агресивність або надмірна дружелюбність (які бувають стійкими і ситуативними характеристиками особистості) можуть чинити негативний вплив на міжособистісну взаємодію [11];

2) нейтральність, тобто нечутливість, закритість і холодність. Такі співрозмовники часто виступають у ролі неупереджених спостерігачів. Серед властивостей особистості, що ускладнюють спілкування, також виділяють тривожність, ригідність та інші особистісні характеристики, які тісно пов'язані з темпераментом;

3) скутість, тобто невпевненість у собі, пасивність, закомплексованість, тривожність, недовірливість, замкнутість. О. Нагорна називає особистісними якостями, що перешкоджають комунікативному контакту з іншими людьми, інтровертність, аутистичність і надмірну сенситивність, знижений рівень самоповаги, істероїдність [48].

Іншими словами, автори визначають причинами неефективної комунікації низькі навички керування емоціями, високий рівень тривожності, ригідність, недостатню спрямованість особистості на взаємодію. Скутість, пасивність, закомплексованість, замкнутість можуть бути покращені під час роботи над

собою або за допомогою психолого-педагогічної корекції, тому вважаємо за доцільне дослідити потребу підлітків у саморозвитку.

Рівень тривожності впливає на спілкування, соціальну взаємодію та здатність формувати відносини. Тривожність часто супроводжується зниженням впевненості у своїх комунікативних здібностях. Підлітки з підвищеним рівнем тривожності можуть уникати взаємодії через страх негативної оцінки або відторгнення, що обмежує розвиток їхніх соціальних навичок. Висока тривожність може ускладнювати процеси соціальної адаптації, спричиняючи соціальну ізоляцію, конфлікти або труднощі у вирішенні комунікативних задач.

Причинами неефективної комунікації можуть бути не тільки особистісні якості, але й нерозвинені комунікативні вміння. Насамперед, називають невміння слухати й невміння емоційно налаштовуватися на спілкування, скутість, маніпулятивні та директивні способи спілкування, комплекс переваги, що вказує на важливість розвитку емоційного інтелекту [19].

Н. Компанець звертає увагу на важливість наявності готовності до спілкування самих комунікаторів і наявності у них комунікативних умінь. Виділяють при цьому індивідуально-психологічні якості партнерів і власне комунікативні властивості. Важливим є також використання комунікативних технік (володіння темпом мови та інтонацією, вміння імпровізувати, щирість самоподачі) [31, с. 36].

І. Мартиненко, узагальнюючи дані досліджень формування в учнів комунікативних здібностей та провідну роль спілкування в розвитку особистості підлітка, визначила такі блоки комунікативних навичок:

- вміння оцінювати людську гідність у собі та в інших людях;

- вміння доброзичливо реагувати на справедливу критику і спокійно на ірраціональну;

-вміння не піддаватися агресивній, провокаційній поведінці співрозмовника;

- здатність приймати та надавати взаємну підтримку;

- навички рефлексивного слухання;

- навички емпатичної поведінки;

- навички конгруентності;

- здатність вступати в контакт з іншими людьми [65, с. 73].

Цілком погоджуємось з дослідницею стосовно важливості доброзичливості, самокерування у спілкуванні, емпатії, емоційної обізнаності.

На важливість розвитку емоційного інтелекту вказують також і зарубіжні дослідження. У своєму посібнику, сутність якого зводиться до психокорекції в закладах середньої освіти, автори обґрунтовують важливість засвоєння навичок ефективного спілкування; психологічної атмосфери для покращення міжособистісних стосунків; шляхи подолання стресу і гніву; вирішення конфліктів; розпізнавання та модифікації негативних дисфункціональних переконань які передують, супроводжують і слідують за неприємними емоціями [196, с. 69; 197, с. 118].

С. Райх у своєму теоретичному огляді виокремив шість вимірів у дослідженні комунікативних навичок: напористість, ініціювання взаємодії, самовираження, комунікабельність, вираження емоцій і розуміння емоцій. [180, с.230].

Серед соціальних умінь, або умінь міжособистісної взаємодії, В. Пілецький виділяє насамперед уміння адаптуватись до людей, сприймати й оцінювати їх самих та їх вчинки, взаємодіяти з ними й налагоджувати добрі стосунки у різних соціальних ситуаціях, що можливо виміряти шляхом вивчення групової згуртованості, без яких, на його думку, неможливо ефективно взаємодіяти з іншими людьми.

Щоб краще розуміти поведінку підлітка в колективі, як зазначають сучасні дослідники Л. Орбан-Лембрик, Т. Яцула, «необхідно враховувати соціальний статус, позицію і роль підлітка у групі, склад і характер діяльності, рівень організації групи та групові процеси» [77, с.315].

Такі чинники як групова згуртованість, психологічна атмосфера, структура міжособистісних відносин набувають більшої актуальності в інклюзивних класах, бо у суспільстві, де інклюзивна освіта почала запроваджуватись не так давно, має місце психологічна неготовність педагогів, батьків. Загалом, хоча люди можуть

підтримувати загальну ідею інклюзивності, коли їх запитали про ставлення до учнів з певними типами нозологій та включення цих учнів до закладів середньої освіти, воно було швидше негативним [163 с. 580]. Ці результати наводять на думку про важливість розвитку емпатії.

Рівень розвитку групової згуртованості та позитивної психологічної атмосфери в класі є індикаторами розвиненості комунікативної компетентності підлітків, на нашу думку, з кількох причин:

1. Групова згуртованість демонструє здатність підлітків ефективно взаємодіяти з однолітками, розв'язувати конфлікти, працювати в команді та налагоджувати довірливі стосунки.

2. Психологічно комфортна атмосфера свідчить про те, що підлітки мають високий рівень соціальної адаптованості, оскільки вони почуваються прийнятими та здатними ефективно функціонувати у групі. Це вказує на їхні здатності встановлювати взаєморозуміння та підтримувати конструктивну комунікацію.

3. Високий рівень згуртованості та позитивна атмосфера свідчать про те, що підлітки не лише володіють базовими комунікативними навичками, а й успішно застосовують їх у реальному житті, сприяючи зміцненню соціальних зв'язків та ефективній взаємодії.

У системі середньої освіти системно не організовано процес формування комунікативних навичок, приділяється недостатня увага потенційним ресурсам їх підвищення, що посилюється неминучим зниженням рівня емпатії нового «цифрового» покоління [148]. Розвиток комунікативних здібностей учня розглядається в загальному контексті соціалізації, а також з урахуванням корекції на основі діяльнісного спілкування та самомотивації [170].

Розглядаючи класифікацію психологічних чинників за виникненням, сучасні дослідники В. Балута, Н. Лигун, Є. Ліфанова виділяють зовнішні та внутрішні психологічні чинники.

Зовнішні психологічні чинники – це реакція людини на навколишній світ, а саме слова, явища, процеси, вчинки інших людей. Вони впливають ззовні на

людину, а внутрішні – це той потенціал, який людина має. До них можна віднести соціальне середовище, виховання, психологічний клімат.

Внутрішні чинники – це індивідуальні психологічні властивості людини, порушення емоційного стану, брак знань та досвіду. До таких належать темперамент, характер, мотивація [59, с. 39].

Нами запропоновано класифікувати соціально-психологічні чинники за впливом групи таким чином: індивідуально-психологічні чинники, чинники міжгрупової взаємодії, групові чинники, чинники непрямої дії (безпосередньо не пов'язані з комунікативною компетентністю).

Індивідуально-психологічні чинники – це емоційний інтелект, уявлення про себе (самооцінка), психологічна адаптивність, загальна тривожність, невмотивована тривожність, особистісна фрустрація, довіра, доброзичливість, відвертість, стресостійкість, ворожість, потреба у саморозвитку.

Чинники міжособистісної взаємодії – це рівень алекситимії (нездатність особи називати емоції, пережиті нею або іншими людьми, тобто переводити їх у вербальний план), прийняття інших, комунікативна толерантність, інтерактивна спрямованість особистості, самокерування в спілкуванні, комунікативний контроль, потреба в афіліації, емпатія, альтруїзм, егоїзм, комунікативна імпульсивність, конфліктність.

Групові чинники – це групова згуртованість, міжособистісні стосунки в групі, лідерство, психологічний клімат, ціннісно-орієнтаційна єдність групи.

Чинники непрямої дії – це мотиваційні орієнтації, навчальна мотивація, суб'єктивний добробут, життєві цінності особистості, воля, локус контролю, сумління, страх невдач, творчий потенціал, мотивація успіху.

Аналіз та узагальнення наукової літератури зі спеціальної психології та праць, присвячених дослідженням комунікативної компетентності, досвід спостереження за підлітками в інклюзивних класах дали змогу виокремити найбільш важливі показники для розвитку комунікативної компетентності (рис.1.4.1).

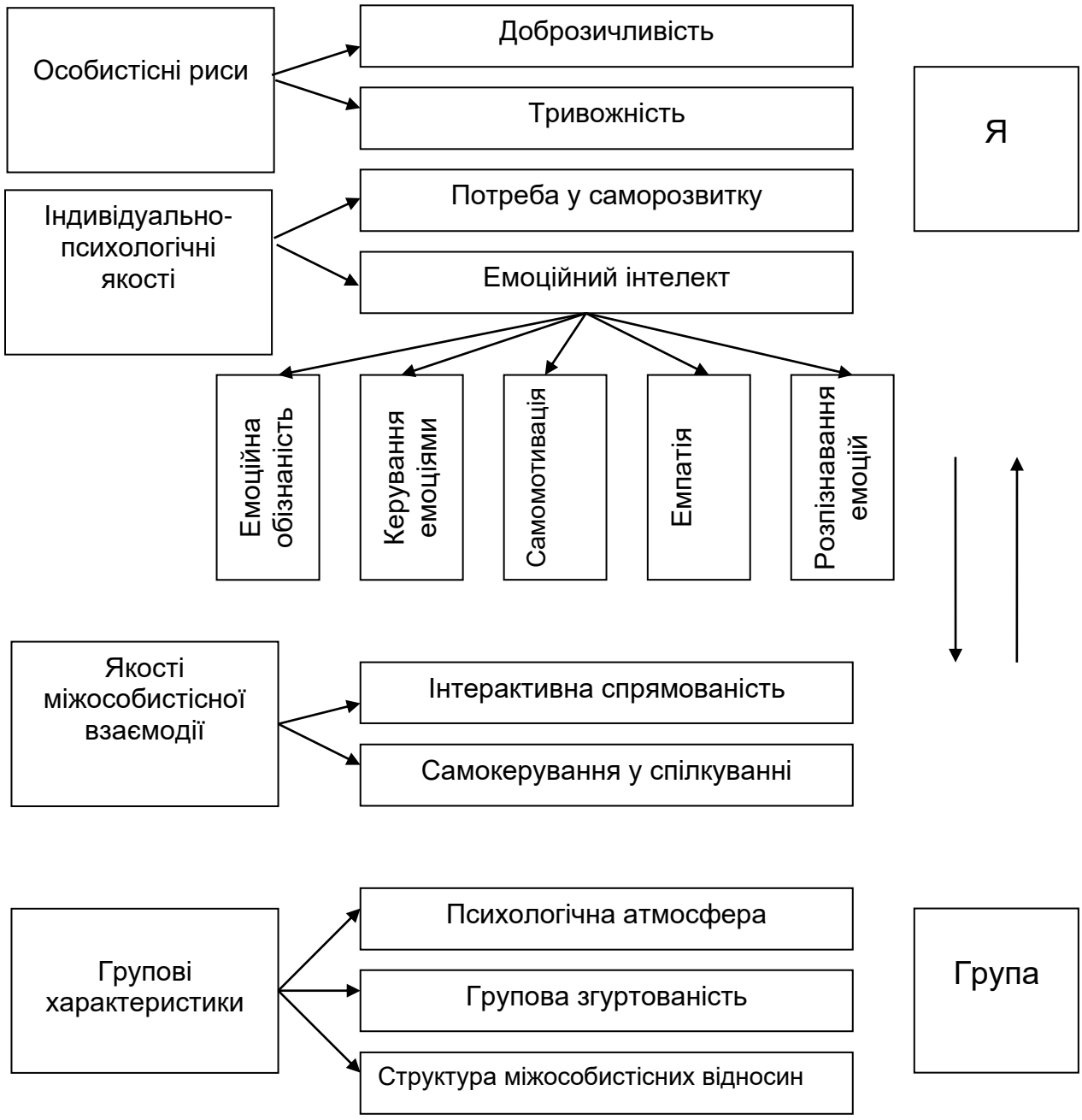

Рис. 1.4.1. Показники розвитку комунікативної компетентності

Особистісними рисами, які характеризуються внутрішніми станами «Я», є доброзичливість і рівень тривожності. Вони є частиною структури особистості та мають значний ступінь сталості протягом життя.

Індивідуально-психологічні якості відрізняються від особистісних рис тим, що вони є складнішими за своєю структурою, більше залежать від обставин і зовнішнього середовища. До них належать: емоційний інтелект (уміння розуміти

емоції інших людей, емпатія, уміння керувати власними емоціями) і потреба у саморозвитку.

Якості міжособистісної взаємодії є взаємозв'язком особливостей «Я» та групи, іншими словами, набором способів, якими «Я» взаємодіє з іншими людьми. До них ми відносимо інтерактивну спрямованість і самокерування у спілкуванні.

Груповими характеристиками є відображення тих процесів, що відбуваються в групі, а саме: сприятлива психологічна атмосфера, високий рівень групової згуртованості, структура міжособистісних відносин у колективі [18, с. 324].

Доброзичливість у найширшому сенсі – це благі наміри щодо всіх живих істот, включаючи самого себе.

Автори Академічного тлумачного словника української мови доброзичливу людину визначають як таку, що «зичить людям добра, співчутливо ставиться до інших, дбає, піклується про них» [99, с. 325]. Доброзичливість включає доброту, дружелюбність, співчуття, порядність, чесність, альтруїзм, великодушність, довіру, прагнення допомагати іншим.

О. Доманюк визначала доброзичливість як емоційно позитивне ставлення особистості до оточуючих, яке виявляється у задоволенні від взаємодії, розумінні та сприйнятті індивідуальності партнерів по спілкуванню, вмінні цінувати, турбуватися про потреби та інтереси оточуючих, а також у підтриманні дружніх взаємин у різних видах діяльності [28]. З. Амет-Уста виокремлює такі три напрями в розвитку доброзичливості:

- утворення сфери моральної свідомості особистості;
- утворення сфери моральних почуттів;
- утворення моральної поведінки.

Формування доброзичливості в учнів здійснюється передусім у процесі засвоєння норм і правил поведінки в суспільстві. Краще, коли учні постійно мають приклад доброзичливої поведінки, особливо у дошкільному, молодшому шкільному віці, коли формуються моральні категорії, наприклад, поняття добра та

зла. О. Кононко зазначає, що почуття доброти належить до найважливіших для соціально-морального розвитку дитини.

Формувати навички доброзичливої взаємодії учнів, за висновками дослідниці Н. Гавриш, можливо за умови відповідної спрямованості дорослих, усвідомлення вчителями та батьками власної відповідальності щодо означеного напряму виховання [20, с. 40]. Підлітку необхідно відчувати, що рідні, знайомі та незнайомі ставляться до нього адекватно, прислухаються до його думки.

Для розвитку доброзичливості у підлітків широко застосовуються ігрові та інтерактивні вправи на взаємодію. Особливе місце посідають методи соціально-емоційного виховання, зокрема розвитку емоційної сфери, соціальних почуттів, емоційної чуйності.

Тривожність здебільшого розуміється як індивідуальна властивість, що характеризується схильністю до надмірного хвилювання у ситуаціях, які можуть загрожувати невдачами, фрустрацією. Для стану тривожності характерні сильна психоемоційна напруга та пролонгованість.

Необхідно розуміти різницю між страхом та станом тривоги. Страх являє собою реакцію на конкретну небезпеку, тоді як об’єктом тривоги є небезпека неконкретна, «невизначена», «позбавлена об’єкта».

Р. Мей пропонує таке визначення тривоги: «тривога є недовірою до ситуації, коли під загрозою опиняється цінність, яка, за відчуттям людини, життєво важлива для існування її особистості» [168, с. 120].

Тривога може не тільки позначати негативне явище, але й бути нормальним вираженням захисних реакцій організму, прагненням зберегти своє здоров’я та врівноважений психологічний стан, тому виділяють два види тривоги – нормальну та невротичну, коли рівень тривоги стає невідповідним рівню загрози.

У психологічній літературі термін «тривожність» є багатозначним. Ним позначають як певний стан індивіда в певний час, так і стійку властивість людини. У зв’язку з цим виділяють особистісну та ситуативну тривожність.

Особистісна тривожність формується в ранньому дитинстві до широкого кола суб’єктивних явищ та пов’язана з генетично детермінованими властивостями

людини, що обумовлюють постійно підвищений рівень емоційного збудження, тривоги.

Можна визначити її як рису особистості, що виявляється у частій схильності до переживань тривоги у різних життєвих ситуаціях, зокрема таких, що зазвичай не викликають занепокоєння [108, с. 15].

Ситуативна тривожність виникає щодо типових подій. Стосовно однієї і тієї ж ситуації вона може у деяких людей виявлятись чітко, а у інших – зовсім не виявлятися. Такий тип тривожності є цілком нормальною реакцією на хвилюючі події та виконує позитивну роль мобілізуючого механізму, що дає змогу людині серйозно та відповідально підготуватись або вирішити проблемні завдання.

Сучасними дослідниками виділено такі типи ситуацій, які найчастіше провокують підйом рівня тривожності в учнів:

1) ситуації, пов’язані зі школою, спілкуванням з учителями;
2) ситуації, що актуалізують уявлення про себе;
3) ситуації спілкування.

Відповідно, виділяють такі види тривожності: шкільна, самооцінна, міжособистісна [116].

Підвищена тривожність нерідко стає причиною проблем у спілкуванні. Це може призводити до складнощів щодо налагодження нових зв’язків, перешкоджати своєчасному розумінню партнера по спілкуванню, призводити до невпевненості у своїх комунікативних здібностях.

Вивчення тривожності є досить складним процесом, у якому досить часто застосовується декілька методів (наприклад, методи спостереження, різні типи анкетування, бесіди, стандартизовані методики).

На думку дослідників С. Томчук та М. Томчук, щоб знизити тривожність у підлітка, необхідно вжити таких заходів:

– підтримувати позитивне самосприйняття (підбадьорювати, заохочувати, демонструвати впевненість у його можливостях);
– забезпечувати ситуації успіху;

– навчати підлітка обґрунтовано ставитись до результатів власної діяльності, не боятись помилок, сприймати їх як корисний урок;

– формувати правильне ставлення до результатів діяльності інших;

– навчити розумінню недосконалості людини та діяти з огляду на це;

– збагачувати досвід спілкування з дорослими та однолітками;

– розвивати адекватне ставлення до оцінок та думок інших людей [108].

Потреба у саморозвитку також є вагомим показником, що впливає на розвиток комунікативної компетентності. Якщо підліток прагне до саморозвитку та реалізує свої потреби у цьому, йому значно легше навчатись та оволодівати новими навичками.

Можна виділили декілька підходів до визначення змісту поняття «саморозвиток».

Саморозвиток як здатність у широкому сенсі. Це фундаментальна здатність людини бути справжнім суб'єктом власного життя; здатність виходити за власні межі, зазнаючи не тільки кількісних, але й якісних змін; здатність самостійно ставити й вирішувати завдання задля позитивного самоперетворення.

Саморозвиток як широка категорія. Він полягає у свідомо або підсвідомо, прямо чи побічно здійснюваній активності суб'єкта, що приводить до прогресивних психологічних або фізичних змін.

Саморозвиток як тип ставлення, вчинків, дій до самого себе з огляду на прагнення до певного ідеалу. В якості одиниці аналізу саморозвитку, його складової, є самовибудовування особистості як спосіб втілення, самопроєктування [55; 81].

У нашому дослідженні використовуємо визначення у межах третього підходу. Саморозвиток – це усвідомлений і керований особистістю процес, у результаті якого відбуваються удосконалення фізичних, розумових і моральних якостей людини, розгортання її індивідуальності. Процес саморозвитку може тривати впродовж усього життя, оскільки досконаліть людини не має меж.

Поняття «саморозвиток» містить прагнення вивчати себе, саморефлексію, допитливість, відкритість усьому новому, цілеспрямованість, світогляд, впевненість у собі, відповідальність.

Саморозвиток переважно є індивідуальним процесом, що розгортається у внутрішньому плані особистості, проте на нього впливають інші значущі для дитини люди. Спочатку дитина створює свою особистість, імітуючи зміст поведінки дорослого, а також в ігровій, елементарній трудовій діяльності. Підліток уже має спроможність самостійно формулювати завдання для саморозвитку, але водночас потребує допомоги дорослих у знаходженні шляхів самореалізації [54, с. 115].

Саморозвиток і самореалізація підлітка певною мірою залежать від впливу школи та сім'ї. Родина – це те оточення, яке має взяти до уваги будь-яку зацікавленість підлітка, підтримати його у виборі.

Основними методами саморозвитку є самоосвіта (розвиток когнітивної сфери, накопичення, аналіз інформації, формулювання думок і переконань на її основі), самовдосконалення (усунення негативних звичок, посилення наявних позитивних якостей), самовиховання (цілеспрямований розвиток забраклих бажаних якостей) [21].

Розвинутий **емоційний інтелект** є одним із головних показників, що впливають на комунікативну компетентність.

Т. Бутвілас, К. Ковайте розглядали соціальний інтелект як здатність працювати разом з іншими, продуктивно вчитися, виконувати найважливіші ролі в сім'ї, в суспільстві, на роботі. Дослідники наголошують, що успішність не тільки в школі, а й на подальших етапах життя супроводжує тих учнів, які:

а) реально оцінюють себе і свої можливості (самосвідомість);

б) правильно керують своїми почуттями і контролюють свою поведінку (самоконтроль);

в) точно інтерпретують ознаки соціального середовища (соціальна свідомість);

г) ефективно вирішують міжособистісні конфлікти (комунікативні навички);

д) приймають правильні рішення перед обличчям повсякденних труднощів (відповідальне прийняття рішень) [141 с. 455].

Д. Гоулман вважає, що емоційний інтелект – це сукупність чинників, завдяки яким особистість відчуває та регулює настрій, мотивує себе, контролює імпульсивні прояви, утримується від фрустрації, що допомагає їй досягати успіху в повсякденному житті.

Психолог А. Босман стверджує, що емоційний інтелект – це «сукупність емоційних, особистих та соціальних здібностей, які впливають на загальну здатність ефективно справлятися з вимогами та тиском навколишнього середовища» [202, с. 240].

Ю. Конопліцька зазначає, що «емоційний інтелект (EQ) – це сукупність здібностей, що дають можливість особистості усвідомлювати й розуміти як власні емоції, так і емоції інших людей. Люди з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту здатні керувати своєю емоційною сферою, їхня поведінка більш гнучка, тому вони з більшою легкістю досягають поставлених цілей шляхом взаємодії з іншими людьми» [51, с. 73].

Перші три визначення мають більш широке значення, останнє є більш вузьким та не відображає всієї повноти сутності поняття. Ми погоджуємося з думкою дослідниці О. Власової, яка визначає емоційний інтелект як емоційно-когнітивну здатність, що полягає в сенситивності, обізнаності та здатності до керування емоціями, завдяки яким людина може мати відчуття психічного здоров’я, внутрішньої гармонії та досягати високої якості особистого життя [17].

На думку дослідниці Ю. Конопліцької, емоційний інтелект містить два важливі компоненти: внутрішньоособистісний та міжособистісний. Внутрішньоособистісний компонент має такі складові частини, як: самооцінка, оптимізм, упевненість у собі, гнучкість, відповідальність. Міжособистісний компонент містить толерантність, емпатію, відкритість, діалогічність, вміння легко налагоджувати контакт із людьми [51, с. 72].

У роботах Дж. Мейера і П. Саловея пропонується більш деталізоване тлумачення компонентів емоційного інтелекту. Властивості людини з розвинутим емоційним інтелектом охоплюють п’ять основних здібностей: усвідомлення власних емоцій, регулювання емоцій, спроможність мотивувати себе до діяльності, спроможність відчувати емоції інших людей, здатність розпізнавати емоції [169].

Емоційна обізнаність містить розуміння та аналіз. При цьому, як зазначав П. Юцевічене, «здатність до розуміння емоцій означає таке: 1) людина може розпізнати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання у себе або у іншої людини; 2) людина розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона призведе»160].

Керування емоціями – це свідоме управління емоціями для особистісного зростання та оптимізації міжособистісних відносин. Це означає, що людина спроможна контролювати інтенсивність проявів емоцій, зменшуючи, за необхідності, надмірно сильні емоції; може брати під контроль зовнішній прояв емоцій; у разі потреби може довільно викликати певну емоцію.

Самомотивація в широкому сенсі – це усвідомлення і прийняття людиною поточних завдань із відповідальністю за їх результат. Самомотивацію в контексті емоційного інтелекту розуміють як уміння використовувати емоції для підвищення ефективності свого мислення та діяльності.

Емпатія розглядається як процес або стан, а також як стійка здатність особистості, що розвивається під час спілкування. Емпатія як здатність – це спроможність розуміти і відчувати почуття іншої людини, розуміти її емоційну мову, відгукуватися на психологічний стан. Також це поняття охоплює інтуїтивне розуміння психологічного настрою партнера по спілкуванню, вміння приміряти на себе роль іншої людини, розуміти приховані мотиви вчинків.

У психології емпатію також розглядають як єдність емоційних, когнітивних та вольових процесів. Серед видів емпатії виокремлюють такі:

– емпатія емоційна – реакція, заснована на механізмах проєкції та наслідування моторних та афективних реакцій; готовність відгукнутися на почуття й душевні хвилювання іншого.

– емпатія когнітивна – реакція, яка ґрунтується на розумових процесах, а саме здатності проаналізувати інформацію, можливості зрозуміти і прийняти позицію іншого, здатності передбачити психологічні реакції в конкретних життєвих ситуаціях;

– емпатія поведінкова – реакція вольового типу, що виражається у мотивації до альтруїстичної поведінки на користь іншої людини, спрямована на поліпшення її емоційного стану [91, с. 137].

Розпізнавання емоцій містить сприйняття, оцінку та вираження (ідентифікацію) емоцій. При цьому людина спроможна встановити, яку саме емоцію відчуває вона сама або інша людина, та знайти для неї влучне словесне вираження.

Вчені стверджують, що емоційний інтелект дає змогу використовувати емоції для полегшення різних когнітивних процесів; користуватися змінами свого настрою, щоб упоратися з тим чи іншим завданням; бути уважним до найдрібніших змін у собі та інших; керувати як власними емоціями, так і тими, що притаманні іншим людям [169; 175]. Отже, людина з високим рівнем емоційного інтелекту спроможна ефективно користуватися емоціями, навіть негативними.

Якщо розглядати особливості розвитку емоційного інтелекту, варто зауважити, що більшість науковців відзначає зростання кількості ситуацій, які викликають емоційне напруження та супроводжуються переживанням сильних емоцій у підлітковому віці, отже, знання про емоції стають усе більш опосередкованими та багатогранними [51, с. 73].

О. Власовою було встановлено, що «до кінця підліткового віку розвиток емоційно-когнітивних здібностей фактично досягає середніх нормативних показників дорослої людини» [17, с. 280]. У цьому віці відбувається становлення

емоційного самоусвідомлення, зокрема найбільших змін у позитивний бік зазнають розрізнення й диференціації емоцій.

Розвиток емоційного інтелекту проходить декілька важливих етапів. На першому етапі особистість усвідомлює свої емоції, вчиться розуміти, що і як вона відчуває, на другому – вона вчиться керувати власними емоціями, визначати причину переживань. Третій етап полягає в розвитку уміння зчитувати та усвідомлювати те, що переживають і відчувають оточуючі. На заключному етапі важливо навчитися впливати на емоції інших людей завдяки емпатії, соціальній чуйності [51].

Щоб сприяти розвитку емоційного інтелекту, необхідно поєднувати такі методи та прийоми під час занять із підлітками:

– вправи, що допомагають зняти психологічну напругу, тривожність;

– навчання прийомам саморегуляції свого емоційного стану з використанням музики, елементів арт-терапії, асоціювання з позитивними спогадами;

– завдання на підвищення самооцінки учня, вправи, що сприяють відчуттю власної цінності, впевненості в собі;

– дискусії та рольові ігри;

– ігри та завдання, спрямовані на оволодіння прийомами міжособистісного спілкування, вправи, які розвивають вербальну та невербальну комунікацію;

– практика вербалізації учнями свого емоційного стану та, навпаки, більш широке використання жестової, невербальної мови;

– завдання, які допомагають учням дізнатися більше про інтереси один одного, звички, переваги та недоліки;

– залучення методу проблемних ситуацій, що передбачають самостійний пошук вирішення проблем.

Інтерактивна спрямованість. Загалом спрямованість особистості розуміється як усталена система найважливіших цільових програм, ініціативної

поведінки. Інтерактивна спрямованість – це спрямованість особистості на взаємодію і співпрацю з іншою людиною.

Спрямованість особистості демонструє поєднання реальних властивостей і якостей особистості, специфіку соціального благополуччя людини, стійкість розвитку особистості, впливає на формування комунікативної компетентності.

Спрямованість обумовлює вектор розвитку особистості, виступає параметром її структури та специфічною якістю, що пов'язує потенційні можливості особистості з їх реалізацією.

На думку О. Столяренко, інтерактивна спрямованість особистості – це спрямованість особистості на взаємодію з іншою людиною, прагнення до міжособистісного спілкування та співпраці. Однак спрямованість може бути не тільки на взаємодію, тому ми погоджуємося з таким визначенням А. Шинкарюк: інтерактивна спрямованість − це «стійка спрямованість, орієнтованість думок, почуттів, бажань, фантазій, вчинків людини, яка є наслідком домінування головних мотивів» [128, с. 657].

А. Осницький, В. Радчук, М. Резніченко, О. Савиченко, В. Співак, вивчаючи категорію спрямованості особистості, аналізують її структуру, куди відносять бажання, інтереси, схильності, прагнення, переконання, ідеали, світогляд, мотиви тощо. Вони виділяють такі якості спрямованості особистості: рівень, широта, стійкість, інтенсивність, дієвість. Науковці використовують різні критерії для класифікації типології спрямованості, виділяючи багато її видів, а саме: особиста, ділова, колективна; емоційна (альтруїстична, естетична, романтична, гностична тощо); професійна; гуманістична, асоціальна, громадська; мотиваційно-ціннісна [92].

Л. Журавльова визначала інтерактивну спрямованість за такими напрямами: орієнтація на особистісні (егоїстичні) інтереси, орієнтація на взаємодію, маргінальна орієнтація [91].

Орієнтація на особистісні інтереси пов'язана з переважаючими мотивами власного добробуту. Під час взаємодії з іншими людьми переслідується мета задоволення особистих потреб. Інтереси та цінності групи й партнерів по

спілкуванню нерідко зовсім ігноруються, що обумовлює конфліктність та труднощі в адаптації.

В орієнтації на взаємодію співпраця з іншими обумовлена потребами в підтриманні відносин, емпатії, зацікавленості у спільній діяльності. Зазвичай, високий рівень шкали «Орієнтація на взаємодію» відповідає оптимальній соціалізації та адаптації.

Маргінальна орієнтація характеризується спільністю підкорюватись обставинам, підпадати під вплив «авторитетів» та копіювати їх поведінку, важкістю контролювати свої емоції (особливо негативні), а також може бути наявний інфантилізм.

Самокерування у спілкуванні – це переважна модель поведінки в різноманітних ситуаціях спілкування. Самокерування у спілкуванні також можна назвати мобільністю або адаптивністю в різних ситуаціях взаємодії.

Індивідуальність особистості виявляється різними шляхами, зокрема тим, як людина реагує на ситуації, що виникають під час взаємодії. Самоуправління вважається певним способом зміни людиною своєї поведінки в діяльності та спілкуванні. Л. Казанська описує такі три різновиди стилів самоуправління:

– регульований, коли джерелом змін здебільшого виступають зовнішні чинники;

– саморегульований, коли зміни здійснюються усвідомлено, послідовно, з власної ініціативи;

– нерегульований, коли людина не спроможна здійснювати контроль над власною поведінкою в нових ситуаціях.

Дослідники В. Радчук, В. Співак, М. Філоненко виділили такі три основні моделі самокерування у спілкуванні:

– стабільна модель спілкування, деяка ригідність, що характеризується важкістю швидко реагувати на нові обставини;

– схильність до партнерства у спілкуванні, що також містить потребу бути в спілкуванні самим собою, виявляти залежно від ситуації спрямованість на партнера;

– мобільність у спілкуванні, вміння підлаштовуватися до поведінки партнера, готовність до діалогу, здатність легко змінювати стиль спілкування залежно від ситуації.

На формування стилю самокерування у спілкуванні впливають об'єктивні та суб'єктивні чинники. Об'єктивні чинники поділяються на свідомі та стихійні. Свідомими є такі процеси, як виховання та освіта. Здебільшого цей вплив відбувається в соціальних інститутах (сім'я, різноманітні організації, освітні установи тощо). Свідомі процеси завжди мають певну мету, програму, пов'язані зі спеціальними засобами соціального впливу та контролю (норми, принципи поведінки, санкції, традиції, звичаї тощо). Стихійні процеси – це такі, що розуміють як непередбачені впливи на особистість.

До суб'єктивних факторів належать психічні якості людини, система ціннісних орієнтацій, світогляд, власний життєвий досвід тощо.

Психологічна атмосфера належить до групових характеристик і може розглядатися як причина, так і наслідок розвинутої комунікативної компетентності членів групи.

Поняття «соціально-психологічна атмосфера», «психологічна атмосфера» «соціально-психологічний клімат» сучасними дослідниками розглядаються як синонімічні.

С. Максименко вважає, що «психологічна атмосфера – це якісний бік міжособистісних стосунків, що виявляється у сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній діяльності колективу та всебічному розвитку особистості в групі» [63, с.184].

Психологічний клімат також розуміють як стиль спілкування у групі; емоційне забарвлення спілкування, яке впливає на спільну діяльність членів колективу; переважний відносно стійкий емоційний настрій людей у колективі.

Соціально-психологічна атмосфера – це результат спільної діяльності людей, якісна сторона міжособистісних відносин у групі, що виявляються у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості в групі.

На думку М. Савчина, «психологічний клімат – це емоційно-психологічний настрій колективу, в якому на емоційному рівні відображаються особисті й ділові взаємини членів колективу, які визначаються моральними нормами та інтересами» [93, с.158].

Психологічна атмосфера в класі впливає на виховання, гармонійний розвиток особистості учнів, зумовлює специфіку особистісних властивостей учнів та взаємовідносин у колективі.

Можна виокремити чотири структурні елементи психологічного клімату, які відображають ставлення членів колективу до загальної справи, один до одного, світу загалом, самих себе.

Психологічний клімат в учнівському колективі має такі основні характеристики: задоволеність відносинами в класі, спільною працею, вчителями; переважаючий настрій колективу; взаєморозуміння та авторитетність учителів та адміністрації; міра участі членів колективу у самоврядуванні; згуртованість колективу; свідома дисципліна; продуктивність праці [95].

Негативний психологічний клімат може призвести до взаємного непорозуміння, труднощів змістовно спілкуватися та продуктивно діяти, неприйнятності деяких членів колективу, складнощів щодо побудови дружніх відносин у класі. Наслідком є конфліктна ситуація в класі, у яку можуть бути залучені всі учні.

Психологічний клімат формується під впливом двох важливих чинників, а саме: соціально-психологічної атмосфери суспільства загалом; мікросоціальних умов, що відображають специфіку конкретного колективу [93].

Отже, на психологічний клімат впливають два чинники. Першим чинником є макросоціальні умови: соціально-психологічна атмосфера суспільства загалом (наприклад, комп’ютеризація, глобалізація, географічні та кліматичні умови, економічний, політичний стан). Другий чинник – це мікросоціальні умови, тобто специфіка конкретного колективу, міра ізольованості колективу, віковий і статевий склад, кількість, стиль керівництва класного керівника.

Методами дослідження психологічного клімату в учнівському колективі є анкетування, застосування проєктивних методик, спостереження.

Групова згуртованість − це міра інтеграції групи, її згуртованість в єдине ціле. Чим вище рівень групової згуртованості, тим успішніше відбувається комунікація в групі.

Групову згуртованість розуміють як стійкість структури групи, здатність групи чинити опір силам, спрямованим на ослаблення або розрив міжособистісних зв'язків.

Синонімом групової згуртованості є соціальна згуртованість, яку розуміють як ступінь інтеграції групи, її спільність, що включає рівень єдності ціннісних орієнтацій; рівень міцності міжособистісних взаємин; рівень узгодженості поведінки членів групи.

За своєю спрямованістю розрізняють позитивну та негативну згуртованість. Позитивна (функціональна) згуртованість орієнтована на головні цілі та завдання трудової діяльності групи. Негативна (дисфункціональна) згуртованість спрямована на досягнення цілей, що суперечать провідним цілям групи.

Серед найбільш поширених причин зниження групової згуртованості виділяють такі:

– виникнення дрібних підгруп, що особливо ймовірно в групах більше 15 осіб; однак своєрідна змагальність, що з'являється між підгрупами, може прискорювати групову динаміку;

– знайомство (дружба, симпатія) між окремими членами групи до входження в цю групу, що може детермінувати прагнення тримати дистанцію з іншими учасниками групи та спричиняти відчуження такої діади від групи;

– невміле керівництво з боку класного керівника (вчителів, адміністрації), що може призвести до зайвого напруження, конфліктів;

– відсутність єдиної мети, що захоплює та об'єднує учасників, спільної діяльності; млява групова динаміка [5, с. 222].

Ступінь інтеграції групи є характерною ознакою згуртованого колективу, на яку можна впивати таким чином:

1. Сприяння комунікації. Створення можливості для спілкування, обміну ідеями та висловлення думок; використання різноманітних форматів комунікації.

2. Встановлення спільних цілей; залучення учасників до процесу прийняття та формування цілей.

3. Підтримка співпраці. Сприяння розвитку командних навичок, спільної відповідальності та взаємного доповнення; використання групових завдань або проектів, які вимагають спільних зусиль та співпраці.

4. Акцент на індивідуальності. Підкреслення унікальності та різноманіття членів групи: створення безпечної атмосфери, де кожен може висловлювати свою думку та бути прийнятим.

5. Розвиток довіри: Встановлення довіри між учасниками групи є ключовим чинником для покращення групової згуртованості. Створення можливості для спільного вирішення конфліктів сприяє відкритості та взаємному розумінню.

6. Групова ідентифікація. Залучення учасників групи до спільних ритуалів, символів або традицій, які підкреслюють групову приналежність. Згуртованість може бути зміцнена, коли учасники групи відчувають себе частиною чогось більшого і важливого.

7. Фасилітація групових дій. Створення можливості для спільної роботи та групових дій. Завдання та ролі в групі варто розподіляти таким чином, щоб усі члени могли активно брати участь та зробити свій внесок.

Важливо зазначити, що покращення групової згуртованості може зайняти час і потребує систематичних зусиль. Залежно від конкретної групи і контексту, можуть бути необхідні різні підходи та стратегії.

Структура міжособистісних відносин у колективі відображає внутрішньогрупові зв’язки, ієрархію в малих групах, статус учасників та їхній лідерський потенціал. Особливо цінним є дослідження цього показника в умовах інклюзивного освітнього середовища, адже це допомагає краще зрозуміти позиції учнів із особливими освітніми потребами та їхню інтеграцію в колектив.

С. Максименко зазначав, що «міжособистісні стосунки мають складну структуру. У цій структурі діють не лише об’єктивні чинники (характер цілей,

умови їх досягнення, особливості керівництва, стосунки, що склалися між членами групи), але й суб'єктивні (рівень свідомості та самосвідомості членів колективу, рівень їхніх домагань, індивідуально-психологічні особливості, здібності людей тощо)» [63, с. 47]. Цілі та мотиви діяльності групи, організація дій учасників визначають характер стосунків, що складаються в колективі.

На думку Т. Поніманської, міжособистісні відносини в колективі утворюють багаторівневу структуру страт, в основі якої лежить спільна діяльність. Центральною ланкою структури міжособистісних відносин є зміст самої групової діяльності. Перша страта полягає у ставленні кожного члена групи до цілей, завдань і принципів діяльності у групі. Друга страта складається з характеристик міжособистісних стосунків, що залежать від змісту спільної діяльності та принципів і ціннісних орієнтацій. До цієї страти дослідник відносив колективістичне самовизначення та інші феномени міжособистісних стосунків. Третя страта містить соціально-психологічні явища, такі як комфортність, згуртованість, сумісність. У колективі ці явища психології групи відступають на задній план, стають компонентом загальної структури міжособистісних стосунків [82, с. 154].

Під час вивчення структури міжособистісних відносин у колективі ефективними є різні форми анкетування, опитування, інтерв'ю, результати яких також дають уявлення про цінності групи, різні аспекти життя певного колективу.

Продуктивним інструментом вивчення міжособистісних стосунків є метод соціометрії, який був запропонований американським психологом і соціологом Дж. Морено. Він полягає у визначенні емоційних потягів і симпатій, які характеризують стосунки між членами групи й визначають їх характер.

У результаті цього учасники групи поділяються на такі три категорії:

– «зірки» – ті, кого обирають найчастіше;

– «бажані», які мають по три-чотири вибори; також виокремлюють категорію «малобажані» або «ігноровані», що мають по один-два вибори;

– «ізольовані» – ті, що не мають жодного вибору.

Представники останньої категорії потребують підвищеної уваги, допомоги та розуміння.

На думку О. Власової, механізм вибору партнера може свідчити про рівень, якого досягла група у своєму розвитку. На початкових стадіях формування групи вибір пов'язаний з емоційним забарвленням та зовнішністю партнера, зокрема привабливістю, манерами, контактністю. У групах більш високого рівня розвитку вибір здійснюється вже не лише на основі почуттів від першого враження, але й з урахуванням оцінки глибших особистісних якостей, значущих для особистості вчинків, переконань, світоглядних установок.

Отже, розглянувши класифікації соціально-психологічних чинників, нами запропоновано класифікувати їх за впливом групи: індивідуально-психологічні чинники, чинники міжгрупової взаємодії, групові чинники, чинники непрямої дії. Формування та розвиток комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі є багатогранним процесом, що, на наш погляд, залежить від ступеня розвитку таких показників, як емоційний інтелект, доброзичливість, рівень тривожності, потреба у саморозвитку, інтерактивна спрямованість, самокерування у спілкуванні, психологічна атмосфера, групова згуртованість, структура міжособистісних відносин у колективі.

Розглянувши детально кожен із обраних показників розвитку комунікативної компетентності, перейдемо до констатувального етапу експериментального дослідження.

Висновки до 1 розділу

Аналіз науково-теоретичних джерел дає підстави дійти висновку, що інклюзивна освіта в Україні перебуває на початку свого становлення, а її суттєвий розвиток розпочався лише у 2017 році.

Нами виділено низку переваг інклюзивної освіти: можливість успішної соціалізації дітей з особливими потребами; вдосконалення навичок спілкування та нестандартного мислення; розвиток толерантності, співчуття, рівноправного співробітництва у підлітків з типовим розвитком. Для педагогів та інших фахівців інклюзивна освіта дає можливість краще розуміти індивідуальні особливості учнів, оволодіти різноманітними методиками навчання.

Здійснивши аналіз психолого-педагогічних особливостей інклюзивної освіти, ми окреслили труднощі її впровадження, а саме: недостатня психологічна готовність учнів та педагогів, необхідність створення спеціальних навчальних програм, неможливість навчатись інклюзивно дітям з усіма нозологіями, низький рівень взаємодії підлітків з особливими потребами з іншими учнями, булінг.

Старший підлітковий вік є сенситивним для розвитку комунікативної компетентності, оскільки в цей час відбуваються фізіологічні, психологічні та соціальні зміни, що створюють сприятливі умови для її розвитку.

Підлітки з особливими освітніми потребами у дослідженні розуміються як такі, що мають природжені чи набуті порушення фізичного або психічного розвитку, потребують створення спеціальних умов. Це поняття відображає соціальну модель, яка полягає у пристосуванні середовища під потреби людини.

Аналіз теоретичних джерел, присвячених різним аспектам дослідження комунікативної компетентності, надав нам змогу сформулювати власне визначення. Комунікативна компетентність розуміється нами як здатність та вміння діяти на основі отриманих знань, що забезпечує успішне виконання основних завдань спілкування і самореалізації особистості, та виражається в адекватному сприйнятті партнера, ефективній взаємодії та коректній передачі інформації.

Серед напрямів комунікації в інклюзивному освітньому просторі найбільш важливими визнано такі: «учень – учень», «учень – вчитель», «учень – батьки». На наш погляд, найбільш значущим для підлітка є повноцінне спілкування за напрямом «учень – учень».

Спілкування дітей з особливими потребами може характеризуватись такими негативними проявами, як: замкнутість, невпевненість у собі, низька комунікативна активність, зниження пізнавального інтересу, порушення розуміння емоцій.

Запропонована така класифікація соціально-психологічних чинників, що впливають на розвиток комунікативної компетентності: індивідуально-психологічні чинники (емоційний інтелект, самооцінка, психологічна адаптивність, тривожність, особистісна фрустрація, довіра, доброзичливість, ворожість, потреба у саморозвитку); чинники міжособистісної взаємодії (алекситимія (нездатність особи називати емоції, пережиті нею або іншими людьми, тобто переводити їх у вербальний план), прийняття інших, комунікативна толерантність, інтерактивна спрямованість особистості, самоуправління у спілкуванні, потреба в афіліації, емпатія, альтруїзм, комунікативна імпульсивність, конфліктність); групові чинники (згуртованість у групі, структура міжособистісних стосунків, психологічний клімат, ціннісно-орієнтаційна єдність групи); чинники непрямої дії, тобто ті, які безпосередньо не пов’язані з комунікативною компетентністю (мотиваційні орієнтації, навчальна мотивація, суб’єктивний добробут, життєві цінності особистості, воля, локус контролю, сумління, страх невдач, творчий потенціал, мотивація успіху).

Ми вважаємо, що найбільш важливими для розвитку комунікативної компетентності є такі індивідуально-психологічні якості як розвинутий емоційний інтелект, потреба у саморозвитку. З особистісних рис виокремлюємо доброзичливість, низький рівень тривожності. Слід виділити і такі якості міжособистісної взаємодії, як інтерактивна спрямованість, самокерування в спілкуванні. З групових характеристик відзначаємо сприятливу психологічну

атмосферу, високий рівень групової згуртованості, структуру міжособистісних відносин у колективі.

Результати дослідження, які представлено у розділі 1, знайшли відображення в таких публікаціях автора:

Статті у наукових періодичних виданнях, що входить до наукометричної бази Scopus

1. Skrypnyk T., Martynchuk O., Klopota O., Gudonis V., Voronska N. Supporting of Children with Special Needs in Inclusive Environment by the Teachers. In Scopus. *Pedagogika/Pedagogy*. Lithuania, 2020. Vol. 138, No. 2. P. 195−208. DOI: https://doi.org/10.15823/p.2020.138.11 .

2. Bielik M., Ďulíková L., Rotko O., Voronska N. Pre-Service Primary School Teacher University Training for Inclusive Education in the Czech Republic and Ukraine: An Exploratory Study. In Scopus. *European Education*. 2022. Volume 54, Issue 1-2. DOI: https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2140061.

Статті у наукових фахових виданнях України

3. Воронська Н.О. Психологічні особливості навчання учнів з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови:* зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. Київ : ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 323 − 329. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i13.117.

4. Воронська Н.О. Особливості спілкування дітей з особливими потребами в закладах середньої освіти. *Особлива дитина: навчання і виховання* : наук.-метод. журн. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. пед. Нац. акад. пед. наук України. Київ : Педагогічна преса, 2019. №1. С. 42−51. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v1i90.16.

Публікації апробаційного характеру

5. Клопота Є.А., Воронська Н.О. Проблеми інклюзивної освіти в умовах сучасної школи. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*: збірник наукових праць. Запоріжжя. 2017. № 1. С. 76−82.

6. Воронська Н.О. Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: психотехнології особистісних змін* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Суми, 16-17 лютого 2017 р.). Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2017. С. 145–147.

7. Воронська Н.О. Розвиток комунікативної компетенції школярів в інклюзивному освітньому просторі. *Молода наука-2017* : збірник наукових праць студентів, аспірантів і молодих вчених: у 5 т. (м. Запоріжжя, 12-14 квітня 2017 р.). Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2017. Т.1. С. 306−308.

8. Воронська Н.О. Особливості спілкування дітей із порушеннями зору. *Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика* : збірник тез V регіональної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 19 травня 2017 р.) / За заг. ред. В.В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2017. С. 133−135.

9. Воронська Н.О. Комунікативні бар'єри спілкування учнів в інклюзивному освітньому просторі. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 22-23 лютого 2018 р.). Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2018. С. 127–128.

10. Воронская Н.А. Принципы и тенденции современной инклюзивной школы. *Educaţia incluzivă: dimensiuni, provocări, soluţii* : materialele Conferinţei ştiinţifico-practice internaţionale Ediția a IV-a (BălȚi, 19 octombrie, 2018). BălȚi. 2018. P. 23−26.

11. Воронська Н.О. Поняття комунікативної компетентності в контексті інклюзивної освіти. *Демократизація та гуманізація вітчизняного суспільства: досвід україно-канадської взаємодії* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 25 вересня 2019 р.) / упор. Пономаренко О.В. Запоріжжя : «Copy Art», 2019. С. 25−27.

Розділ 2.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

У другому розділі описано організацію, процедуру та результати констатувального етапу експериментального дослідження. Зокрема, виявлено стан розвитку індивідуально-психологічних якостей та особистісних рис, якостей міжособистісної взаємодії, групових характеристик, що виступають показниками комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі. У дослідженні застосовано валідні психодіагностичні методики та методи математичної статистики, що забезпечило об’єктивність отриманих результатів. Виявлено показники комунікативної компетентності підлітків, які потребували найбільшого розвитку, що стало основою для подальшого формувального етапу експериментального дослідження.

2.1. Організація та процедура проведення констатувального етапу дослідження

Експериментальне дослідження психологічних особливостей розвитку комунікативної компетентності складається з констатувального, формувального та контрольного етапів.

Завданнями констатувального етапу дослідження є:

1) визначення вибірки дослідження на базі інклюзивних класів закладів загальної середньої освіти м. Запоріжжя;

2) підбір методик для діагностування психологічних особливостей розвитку комунікативної компетентності;

3) застосування психодіагностичних методик та статистична обробка отриманої інформації;

4) аналіз отриманих результатів констатувального етапу експерименту.

Задля кращого розуміння логіки експериментального дослідження складено схему з дизайном експерименту (рис. 2.1.1).

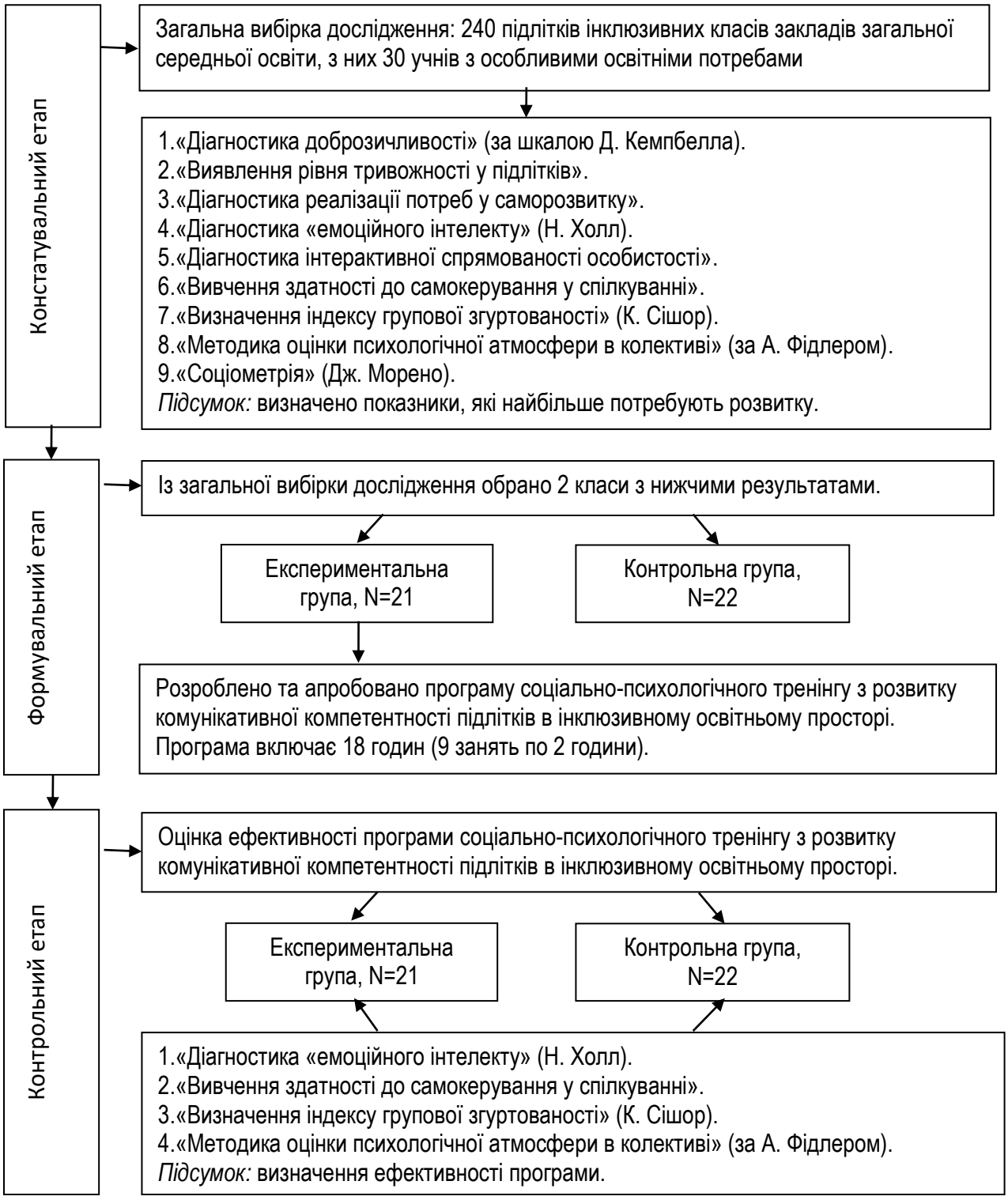

Рис. 2.1.1. Дизайн експериментального дослідження.

Формувальний етап полягає у розробці та перевірці ефективності програми соціально-психологічного тренінгу з розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі. Програма тренінгу була створена з урахуванням особливостей підлітків з особливими освітніми потребами та спрямована на розвиток емоційного інтелекту, інтерактивної спрямованості на партнерство, групової згуртованості й покращення психологічної атмосфери.

На формувальному етапі експерименту з класів, які мали найнижчі результати, нами було сформовано експериментальну та контрольну групи. З експериментальною групою протягом 9 тижнів проводився тренінг з розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі, тоді як з контрольною групою тренінг не проводився.

На контрольному етапі, з метою перевірки ефективності впровадженої програми соціально-психологічного тренінгу, було здійснено повторну діагностику за чотирма методиками в контрольній та експериментальній групах. Після цього проведено якісний і кількісний аналіз отриманих результатів та сформульовано загальні висновки.

Формувальний і контрольний етапи експериментального дослідження детально описані у третьому розділі цього дослідження.

Загальну вибірку дослідження склали 240 учнів (112 юнаків та 98 дівчат), з яких 30 учнів мали особливі освітні потреби (18 юнаків та 12 дівчат), які навчалися з 7 по 9 класи. Оскільки об’єктом нашого дослідження є саме інклюзивні класи закладів середньої освіти, кількість підлітків з особливими потребами не може бути більшою. Для успішного функціонування інклюзивного класу кількість таких учнів повинна становити 1-3 особи на клас.

Вік учасників становив від 12 до 15 років. Для експериментального дослідження обрано саме підлітковий вік, оскільки саме в цей період необхідність у якісному спілкуванні виходить на перший план, виникає специфічний комплекс потреб, що виражається у прагненні знайти своє місце у групі однолітків, вийти за межі школи та приєднатися до життя й діяльності дорослих [93; 165, с. 379].

Вибірка формувалася методом репрезентативного моделювання. Розподіл учнів на констатувальному етапі дослідження наведено у табл. 2.1.1.

Таблиця 2.1.1.

Розподіл підлітків на констатувальному етапі дослідження

Класи	Стать				Всього		Стать (підлітки з особливими освітніми потребами)				Всього		Разом	
	Чоловіки		Жінки				Чоловіки		Жінки					
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
7	35	50,7	34	49,3	69	86,2	8	72,3	3	27,7	11	13,8	80	33,4
8	32	50	32	50	64	85,4	7	63,6	4	36,4	11	14,6	75	31,2
9	45	58,4	32	41,6	77	90,6	3	37,5	5	62,5	8	9,4	85	35,4
Всього	112	53,3	98	46,7	210	100	18	60	12	40	30	100	240	100

Стосовно нозологій підлітків з особливими освітніми потребами, то в досліджені брали участь 14 підлітків із затримкою психічного розвитку, 4 – із затримкою інтелектуального розвитку, 4 – з порушеннями слуху, 4 – з порушеннями опорно-рухового апарату, 1 – з порушенням зору, 1 – з порушенням мовлення, 1 – з розладами аутистичного спектру, 1 – з порушенням функціонування верхніх кінцівок.

З огляду на різницю у віці учнів, що брали участь у досліджені, добиралися ті методи, які є доступними для розуміння сьомими класами і не занадто простими для дев'ятих (рис. 2.1.2.). Усі представлені методики призначені для діагностування учнів.

Під час роботи з діагностичними методиками особлива увага приділялася якісному проведенню інструктажу. Учням пояснювалися правила надання відповідей на питання психодіагностичних методик. У разі виникнення запитань у школярів додатково уточнювався зміст завдань, щоб гарантувати точність виконання.

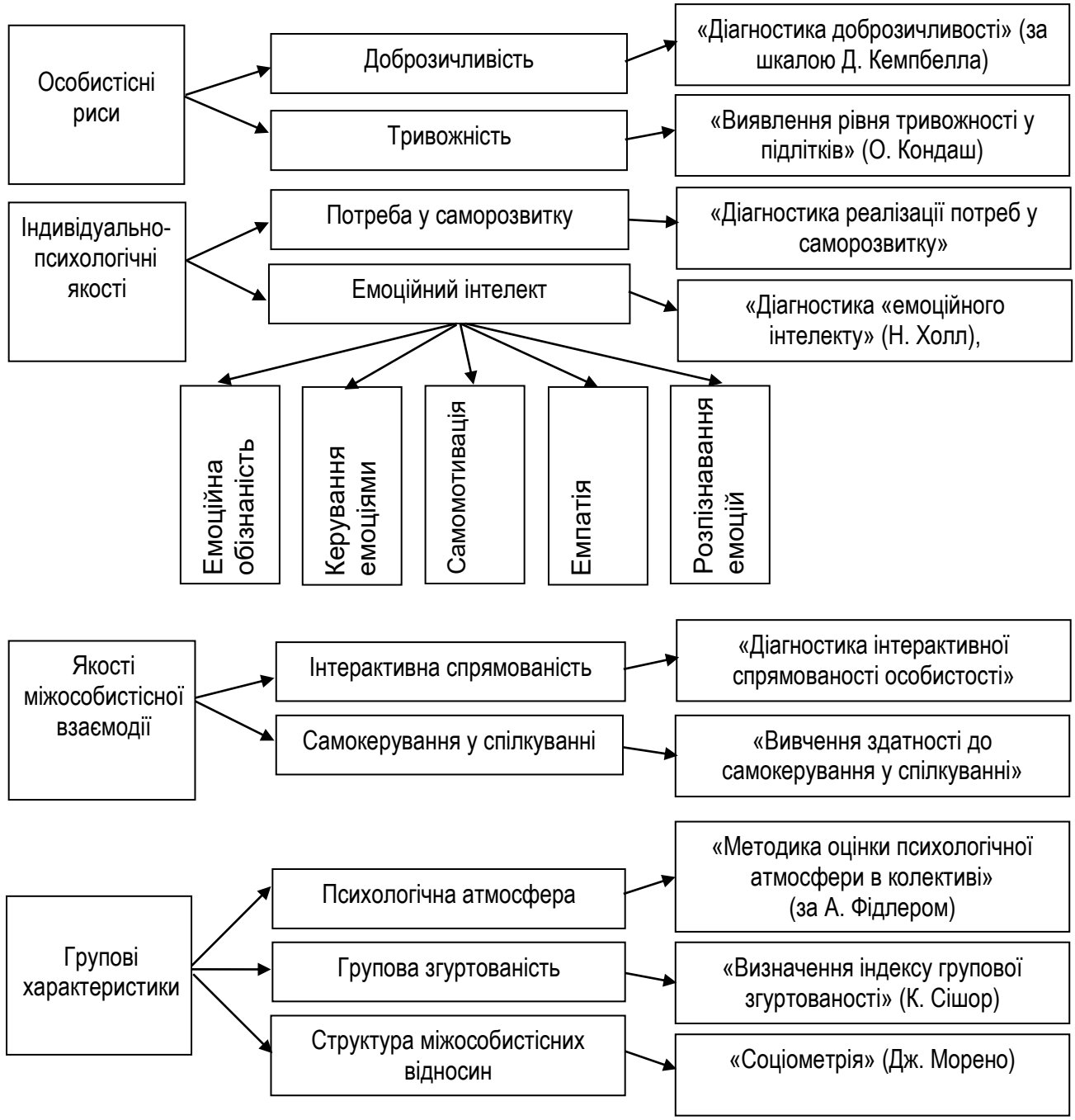

Рис. 2.1.2. Показники розвитку комунікативної компетентності та психодіагностичні методики.

Завдання виконувалися в індивідуальному форматі, що дозволяло знизити ймовірність впливу сторонніх чинників або взаємного впливу учасників. Для підлітків з особливими освітніми потребами не створювалося окремих умов, також вони не відокремлювалися від інших учнів у процесі анкетування. Це було

необхідно, щоб забезпечити дотримання етичних норм, уникнути можливої стигматизації або почуття виключеності з боку таких учнів.

Додатково забезпечувався спокійний та доброзичливий психологічний клімат, щоб мінімізувати стресові чинники під час проведення тестування. Пояснювалось, що всі відповіді залишаються анонімними й жодним чином не впливають на їхнє шкільне життя чи взаємини в колективі.

Експериментальною базою дослідження стали Запорізька загальноосвітня школа I–III ступенів № 89, Запорізька загальноосвітня школа I–III ступенів № 22, Запорізька загальноосвітня школа I–III ступенів № 104, Запорізька загальноосвітня школа I–III ступенів № 3, Запорізька загальноосвітня школа I–III ступенів № 73, Запорізька загальноосвітня школа I–III ступенів «Основа», Запорізька загальноосвітня школа I–III ступенів № 49.

Обчислення даних здійснювалося за допомогою комп'ютерного забезпечення Statistica 10 для Windows. Для оцінювання зв'язку між двома змінними нами було використано коефіцієнт кореляції Спірмена (r) та хі-квадрат Пірсона.

2.2. Стан розвитку індивідуально-психологічних якостей та особистісних рис комунікативної компетентності підлітків в інклюзивних класах

З огляду на загальну логіку психодіагностичного вивчення розвитку психологічних чинників комунікативної компетентності та відповідно до розробленої класифікації показників хід констатуючого експерименту поділено на такі три етапи: дослідження стану розвитку індивідуально-психологічних якостей і особистісних рис, що впливають на комунікативну компетентність підлітків; вивчення рис міжособистісної взаємодії; дослідження групових характеристик інклюзивних класів закладів загальної середньої освіти.

Індивідуально-психологічна якість «Потреба у саморозвитку» досліджувалась із використанням методики «Діагностика реалізації потреб у

саморозвитку». Діагностика складається з 15 тверджень, де опитуваним пропонується зазначити ступінь згоди або незгоди з твердженнями. Вона дає змогу визначити рівень прагнення до саморозвитку. Перевагою методики є її компактність, швидкість у проведенні та обробленні результатів.

Аналіз отриманих результатів діагностики реалізації потреб у саморозвитку дав підстави визначити, що в підлітків переважає середній рівень розвитку зазначеної потреби (табл. 2.2.2.).

Таблиця 2.2.2.

Розподіл відповідей на питання діагностики реалізації потреб у саморозвитку між підлітками з типовим розвитком та з особливими освітніми потребами з огляду на стать, %

Інклюзивність	Стать	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Типовий розвиток	Ч	27,03	68,47	4,50
	Ж	37,37	59,60	3,03
З особливими освітніми потребами	Ч	33,33	61,11	5,56
	Ж	41,67	50	8,33

Статистичний критерій хі-квадрату Пірсона вказує на наявність суттєвих статевих відмінностей у цьому розподілі (2,71, $p > 0,25$) та на відмінності між результатами у підлітків з особливими освітніми потребами та підлітками з типовим розвитком (0,93, $p = 0,62$).

Загалом у дівчат вище рівень реалізації потреб у саморозвитку (37,37% проти 27,03% у юнаків, 41,67% проти 33,33% у юнаків для учнів з особливими освітніми потребами). Отримані результати показали, що висока потреба у саморозвитку є більш характерною для дівчат, це додатково гостро постає перед учнями з особливими освітніми потребами, оскільки такий підліток відчуває свою інакшість. У дівчат з особливими освітніми потребами також вище низький рівень (8,33%), що дає змогу припустити, що частині дівчат необхідно більше уваги від кваліфікованих фахівців. Водночас наявні певні труднощі у вивченні себе, освоєнні нового, рефлексії своєї діяльності.

Якщо розглянути розподіл відповідей за віком, незайвим буде зазначити, що в 7 класах навчаються підлітки 12–13 років, у 8 класах – 13–14 років, у 9 класах – 14–15 років.

З табл. 2.2.3 видно, що в учнів з типовим розвитком найбільш низький рівень виявлено у 7 класі (5,8%). Це вказує на наявність певної кризи під час переходу до підліткового віку з 6-го у 7-й клас.

Таблиця 2.2.3.

Розподіл відповідей на питання діагностики реалізації потреб у саморозвитку між підлітками з типовим розвитком та підлітками з особливими освітніми потребами з огляду на вік, %

Класи	Підлітки з типовим розвитком			Підлітки з особливими освітніми потребами		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
7	**5,8**	58	**36,2**	0	**72,8**	27,2
8	0	**70,3**	29,7	**18,2**	54,6	27,2
9	5,2	65	29,8	12,5	37,5	**50**
Всього	3,6	64,4	32	10,2	55	34,8

Водночас установлено, що найбільший відсоток зафіксовано у 7 класі (36,2%), очевидно, що підліткам у цей період ще властива дитяча допитливість, що забезпечує прагнення вивчати все навколо. Також слід відзначити майже однаковий рівень реалізації потреб у саморозвитку підлітків з типовим розвитком у 8-х та 9-х класах (29,7% та 29,8%), що вказує на відносну сталість середовища в цьому віці.

Підлітки з особливими освітніми потребами характеризуються превалюванням середнього рівня (55%), однак виявлено більший розкид відповідей: 18,2% мають низький рівень, а 50% – високий рівень. Це свідчить про те, що група підлітків з особливими освітніми потребами має більш різноманітний склад. Якщо порівнювати з підлітками з типовим розвитком, то більша кількість учнів має ускладнення щодо реалізації потреб у саморозвитку. Наприклад, низький рівень розвитку зафіксовано у 8 класі – 18,2%. Саме цей вік (13–14 років)

є найбільш складним для підліткового колективу, нерідкими є проблеми з поведінкою, часто наявні напружена атмосфера в класі та проблеми у відносинах з однолітками. Звісно, це впливає на учнів з особливими освітніми потребами, які знаходиться у шкільному колективі, що негативно позначається на їх бажанні саморозвиватися [141].

Однак 50% учнів з особливими освітніми потребами у 9-х класах мають високий рівень. Це вказує на той факт, що учням необхідно визначатися, чи продовжувати навчання в школі, чи здобувати професійно-технічну освіту. Необхідність цього вибору спонукає до зацікавленості у саморозвитку.

Розглянемо кореляційні зв'язки (отримані за Спірменом) показника реалізації потреб у саморозвитку з іншими показниками. Нами визначено такі міри сили зв'язку: >0,01≤0,29 – слабкий зв'язок, >0,30≤0,69 – помірний зв'язок, >0,70≤1,00 – сильний зв'язок. Знак «-» свідчить про негативний зв'язок.

Результати кореляційного аналізу даних дають змогу говорити про значущість окремих показників. Визначено слабкі позитивні зв'язки саморозвитку з усіма складовими компонентами емоційного інтелекту. Емоційна обізнаність: r – 0,18, керування емоціями: r – 0,21, самомотивація: r – 0,16, емпатія: r – 0,13, розпізнавання емоцій: r – 0,16. Отже, чим більше підліток реалізує прагнення до саморозвитку, тим вище в нього емоційний інтелект за всіма шкалами.

Також визначено позитивні зв'язки між саморозвитком та доброзичливістю (r – 0,15), інтерактивною спрямованістю на співробітництво (r – 0,16). Це дає підстави стверджувати, що учням, які активно займаються саморозвитком, більш притаманне бажання співпрацювати, а також вони більше спрямовані на побудову дружніх відносин.

Водночас було виявлено негативний кореляційний зв'язок між саморозвитком та маргінальною інтерактивною спрямованістю: r – -0,13. Отже, чим вище рівень реалізації потреб у саморозвитку, тим нижче рівень маргінальної орієнтації. Це підтверджує попередній висновок та свідчить про те, що показник потреба у саморозвитку є значним і суттєво впливає на інші чинники розвитку комунікативної компетентності.

Для вимірювання рівня розвитку емоційного інтелекту використовувалась «Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл). Методика запропонована для виявлення здатності розуміти стосунки особи, що репрезентуються в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі ухвалення рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить 5 таких шкал: емоційна обізнаність; керування своїми емоціями (емоційна відхідливість, емоційна неригідність); самомотивація (швидше, довільне керування своїми емоціями, виключаючи пункт 14); емпатія; розпізнавання емоцій інших людей (більше як уміння впливати на емоційний стан інших людей).

Аналіз результатів вивчення загального емоційного інтелекту дав можливість визначити, що як в учнів з типовим розвитком, так і в учнів з особливими освітніми потребами превалює низький рівень загального емоційного інтелекту (табл. 2.2.4.). Це дає змогу констатувати, що у закладах загальної середньої освіти не приділяють уваги розвитку емоційного інтелекту. Його розвиток відбувається стихійно. Водночас між дівчатами та юнаками суттєвої різниці не виявлено.

Таблиця 2.2.4.

Розподіл відповідей за рівнем загального емоційного інтелекту між підлітками з типовим розвитком та підлітками з особливими освітніми потребами, %

Загальний рівень емоційного інтелекту	Стать	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Типовий розвиток	Ч	3,60	29,73	66,67
	Ж	3,03	27,27	**69,70**
Загалом		3,33	28,57	68,10
З особливими освітніми потребами	Ч	0,00	33,33	66,67
	Ж	**16,67**	16,67	66,67
Загалом		**6,67**	26,67	66,67

Статистичний критерій хі-квадрату Пірсона вказує на вплив фактору «інклюзивність» на рівень загального інтелекту (0,81, p=0,66).

У дівчат з особливими освітніми потребами вище показник емоційного інтелекту, що пов’язано з набуттям порозуміння з іншими співрозмовниками

першочергового значення. Дівчата більшою мірою приділяють увагу взаємодії між людьми, стосункам, налагодженню дружніх відносин [50]. Зазначимо статистичні значимі відмінності в розподілі ознак. Емоційна обізнаність та стать хі-квадрату Пірсона – 1,25 (p=0,53). Емоційна обізнаність та інклюзивність – 1,52 (p=0,46).

За шкалою керування емоціями становить 1,27 (p=0,52), інклюзивність – 1,14 (p=0,56). Самомотивація становить 7,13 (p=0,02), інклюзивність – 1,84 (p=0,39). Шкала «Емпатія» становить 1,13 (p=0,56), інклюзивність – 3,82 (p=0,14). Розпізнавання емоцій становить 0,87 (p=0,64), інклюзивність – 4,06 (p=0,13).

Більш детальні результати діагностики емоційного інтелекту за складовими компонентами є такими (табл. 2.2.5). У підлітків з особливими освітніми потребами діагностувались вищі показники за такими шкалами: емоційна обізнаність (10% проти 5,24%), рівень емпатії (20% та 13,81% для підлітків з типовим розвитком).

Таблиця 2.2.5.

Розподіл відповідей за шкалами емоційного інтелекту між підлітками з типовим розвитком та підлітками з особливими освітніми потребами, %

Шкали	Рівні	Підлітки з типовим розвитком	Підлітки з особливими освітніми потребами	Загалом
Емоційна обізнаність	Високий	5,24	10	7,62
	Середній	35,71	40	37,85
	Низький	**59,05**	50	4,52
Керування емоціями	Високий	8,10	3,33	5,71
	Середній	24,29	30	27,14
	Низький	**67,62**	66.67	67,14
Самомотивація	Високий	19,05	13,33	16,19
	Середній	34,29	**46,67**	40,48
	Низький	**46,67**	40	43,33
Емпатія	Високий	13,81	20	16,90
	Середній	30,48	**43,33**	36,90
	Низький	**55,71**	36,67	46,19
Розпізнавання емоцій	Високий	10	3,33	6,67
	Середній	38,57	**56.67**	47,62
	Низький	**51,43**	40	45,71

Це свідчить про те, що підліткам з особливими освітніми потребами доводиться прикладати більших зусиль для того, щоб влитися в колектив. Очевидним є те, що для реалізації цього необхідно краще розуміти емоції як такі та відчувати емоції інших партнерів по спілкуванню [162].

У підлітків з типовим розвитком виявлено вищі показники за такими категоріями: керування емоціями (8,10% проти 3,33%), самомотивація (19,05% та 13,33% у підлітків з типовим розвитком), розпізнавання емоцій (10% проти 3,33%). Отже, керування емоціями та розпізнавання емоцій більше вдаються учням з типовим розвитком. Це дає змогу припустити наявність певних ускладнень, адекватно оцінювати емоції в учнів з особливими освітніми потребами. Слід також відзначити недостатній досвід спілкування з учнями з типовим розвитком [150].

Вивчення самомотивації у підлітків з типовим розвитком вказує на її більшу розвиненість. Причини цього криються в тому, що юнаки з особливими освітніми потребами значно частіше відчувають на собі гіперопіку від оточуючих, що гальмує розвиток внутрішньої мотивації [141].

Підсумовуючи результати, бачимо, що найбільший показник має емпатія (16,90% учнів продемонстрували високий рівень розвитку), а найнижчий – керування емоціями (67,14%). Отже, навчання учнів разом сприяє розвитку емпатії. Причини низького рівня керування емоціями ми вбачаємо в труднощах підліткового віку. В період формування дорослої особистості нерідко виникають проблеми з контролем таких емоцій, як гнів, розпач, радість.

Нами зафіксована різниця в показниках з огляду на вік учасників дослідження (табл. 2.2.6.). Найнижчий показник загального інтелекту зафіксовано у 9-х класах у підлітків з особливими освітніми потребами, а також 7-х та 8-х класах у підлітків з типовим розвитком. Очевидною є тенденція з віком до зниження високого показника розвитку емоційного інтелекту та збільшення середнього показника. Причиною цього є те, що у старшому віці підлітки починають більш критично оцінювати себе, усвідомлюючи необхідність

розвивати навички, пов'язані з розумінням емоції. Чим старшим стає підліток, тим більшим стає середній показник. Це характеризує старших підлітків вже як таких, що адекватніше сприймають свої уміння.

Таблиця 2.2.6.

Розподіл відповідей за рівнем загального емоційного інтелекту з огляду на вік та інклюзивність, %

Клас	Інклюзивність	Високий	Середній	Низький
7	Типовий розвиток	7,25	20,29	**72,46**
	Особливі освітні потреби	**18,18**	18,18	63,64
8	Типовий розвиток	0	31,25	68,75
	Особливі освітні потреби	0	**36,36**	63,64
9	Типовий розвиток	2,60	**33,76**	63,64
	Особливі освітні потреби	0	25	**75**

У результаті статистичного аналізу виявлено позитивну кореляцію між шкалами емоційного інтелекту. Керування емоціями має помірний позитивний зв'язок з емоційною обізнаністю (r – 0,37) та розпізнаванням емоцій (r – 0,35). Це дало змогу підтвердити те, що чим краще підліток розуміє емоції, тим краще він ними керує.

Показник емпатії корелює із самомотивацією (r – 0,53). Це вказує на те, що чим краще підліток відчуває емоції інших, тим краще може себе мотивувати, тобто в таких учнів вище рівень самоконтролю, розуміння себе та інших. Якщо підліток краще розуміє свої емоції, то краще розуміє емоції своїх однолітків [195].

Помірний позитивний зв'язок виявлено між самомотивацією та управлянням емоціями (r – 0,46), що підтверджує висновок про те, що самомотивація безпосередньо впливає на емоційну обізнаність (r – 0,34). Емоційна обізнаність також має помірний зв'язок з фактором розпізнавання емоцій (r – 0,34).

Найслабші позитивні зв'язки виявлено між емпатією та емоційною обізнаністю (r – 0,27), а також емпатією та керуванням емоціями (r – 0,26).

Помірний кореляційний зв’язок знайдено між емпатією та розпізнаванням емоцій (r – 0,58). Очевидним стає той факт, що розуміння та контроль власних емоцій впливають на розуміння емоцій та почуттів інших людей.

Якщо розглянути кореляційні зв’язки шкал емоційного інтелекту з іншими чинниками, то слабкий позитивний зв’язок знайдено між керуванням емоціями та самокеруванням у спілкуванні (r – 0,19). Це дає змогу припустити, що рівень мобільності у спілкуванні, або адаптивності в різних ситуаціях спілкування, впливає на вміння контролювати емоції.

Кореляційний зв’язок між доброзичливістю та самомотивацією (r – 0,14) свідчить про те, що ставлення підлітка до інших впливає на ставлення до себе. Якщо учень має низький рівень доброзичливості, в нього відзначено низький рівень мотивації себе, а більш чуйний, толерантний до інших підліток вміє мотивувати себе краще. Не підлягає сумніву наявність зв’язку між ставленням до себе та ставленням до інших.

Самомотивація корелює з інтерактивною спрямованістю на особисті інтереси (r – 0,16). Це дає змогу припустити існування зв’язку між умінням мотивувати себе та орієнтацією на егоїстичні інтереси. Загострення уваги на собі, вміння контролювати свої психічні стани може характеризуватися такою, на перший погляд, негативною ознакою, як егоїзм. Певною мірою ця характеристика присутня в кожній людині. Абсолютний альтруїзм, як і абсолютний егоїзм, не є нормою у стосунках [202].

Водночас виявлено зв’язок самомотивації із самокеруванням у спілкуванні (r – 0,15). Тому можемо стверджувати, що її розвиток впливає на мобільність у спілкуванні, здатність діяти з огляду на ситуацію спілкування.

Керування емоціями має слабкий позитивний зв’язок із самокеруванням у спілкуванні (r – 0,19), що підтверджує висновок існування впливу емоційного інтелекту на вміння вести ефективну комунікацію.

Розпізнавання емоцій та самомотивація мають слабкий негативний зв’язок з інтерактивною маргінальною спрямованістю (r – -0,13, r − -0,18). Тому чим нижче

здатність підлітка до розуміння емоцій та мотивації себе, тим вище схильність підкорятися обставинам та поводитися імпульсивно.

Для діагностики тривожності використана «Методика виявлення рівня тривожності у підлітків» (за Кондашом). Вона складається з 30 тверджень та включає ситуації таких типів: ситуації, пов'язані зі школою, спілкуванням з учителями; ситуації, що актуалізують уявлення про себе; ситуації спілкування поза школою. Відповідно, видами тривожності, які виявляються за допомогою цієї шкали, є шкільна, самооцінна, міжособистісна, загальна (що є сумою трьох попередніх). Перевагою методики є наявність вікової диференціації в підрахунках результатів, що дає змогу точніше визначити рівень тривожності.

Здійснивши аналіз результатів цієї діагностики (табл. 2.2.7.), ми отримали результати, що у дівчат-підлітків нижчий рівень загальної тривожності, ніж у юнаків.

Таблиця 2.2.7.

Розподіл відповідей за рівнем загальної тривожності між підлітками з типовим розвитком та підлітками з особливими освітніми потребами, %

Загальний рівень тривожності	Стать	Нормал. рівень	Трохи підвищ. рівень	Високий	Дуже високий	«Надмір. спокій»
Типовий розвиток	Ч	67,57	16,22	5.41	3,60	7,2
	Ж	74,75	8,08	5,05	0	12,12
Підлітки з особливими освітніми потребами	Ч	50	27,78	11,11	0	11,11
	Ж	91,67	8,33	0	0	0

Це пов'язано з тим, що в цьому віці дівчата поводяться більш соціально очікувано, спокійно, краще навчаються. Юнаки дорослішають пізніше, ніж їх однолітки-дівчата, тому їх психоемоційний стан є більш нестійким. Вони частіше вступають у конфлікти з однолітками, вчителями, мають гірші оцінки у навчанні.

Стосовно розподілу відповідей за шкалами тривожності (табл. 2.2.8.) у підлітків з особливими освітніми потребами рівень шкільної тривожності та самооціночної тривожності трохи вище, ніж у підлітків з типовим розвитком:

73,33% проти 68,57% та 70% проти 67,72%, що частково пов’язано з гіперопікою, частково з відставанням у психічному розвитку частини опитаних підлітків. Нижчий показник нормального рівня міжособистісної тривожності вказує на проблеми у міжособистісному спілкуванні підлітків з особливими освітніми потребами.

Таблиця 2.2.8.

Розподіл відповідей за рівнями тривожності між підлітками з типовим розвитком та підлітками з особливими освітніми потребами, %

Шкали	Рівні	Підлітки з типовим розвитком	Підлітки з особливими освітніми потребами	Загалом
Шкільна тривожність	Нормальний рівень	68,57	73,33	**70.95**
	Підвищений	15,24	20	17.62
	Високий	8,10	6,67	7,38
	Дуже високий	1,90	0	0,95
	«Надмірний спокій»	6.19	0	3,09
Тривожність самооціночна	Нормальний рівень	67,62	70	**68,81**
	Підвищений	9,52	6,67	**8,09**
	Високий	5,24	10	**7,62**
	Дуже високий	3,81	0	**1,90**
	«Надмірний спокій»	13,81	13,33	**13,57**
Тривожність міжособистісна	Нормальний рівень	57,62	46,67	**52,14**
	Підвищений	25,71	26,67	**26,19**
	Високий	5,24	16,67	**10,95**
	Дуже високий	3,33	0	**1.66**
	«Надмірний спокій»	8,10	10	**9,05**

Найвищий рівень «надмірного спокою» за шкалою «Самооціночна тривожність» становить 13,37%. Така нечутливість пов’язана з компенсаторним, захисним характером. Учень не приймає негативний досвід у свідомість. Це є неадекватним ставленням до себе, неприйманням себе. За надмірним спокоєм

часто прихована підвищена тривожність, про яку учень з різних причин не хоче повідомляти оточуючим [112].

Якщо порівнювати показники за віком (табл. 2.2.9.), то нормальний рівень тривожності переважає у 7-х та 8-х класах в учнів з типовим розвитком. Дуже високий показник тривожності є у 7-х класах в учнів з типовим розвитком.

Таблиця 2.2.9.

Розподіл відповідей за рівнями загальної тривожності з урахуванням віку та інклюзивності, %

Клас	Інклюзивність	Нормал. рівень	Трохи підвищ.	Високий	Дуже високий	«Надмір. спокій»
7	Типовий розвиток	**75,36**	7,25	2,90	**4,32**	10,14
	Особливі освітні потреби	72,73	9,09	**9,09**	0	9,09
8	Типовий розвиток	**75**	7,81	7,81	0	9,38
	Особливі освітні потреби	72,73	18,18	**9,09**	0	0
9	Типовий розвиток	63,64	20,78	5,19	1,30	9,09
	Особливі освітні потреби	50	**37,50**	0	0	**12,50**

Це пов’язано з тим, що із 7 класу розпочинається підлітковий вік у всіх учнів. Наприклад, у шостому класі підлітковий період починається у дівчат, а у сьомому вже дорослішають юнаки.

Цікаво, що високий результат надмірного спокою виявлено у 9 класі (12,50%). Цей період характеризується закінченням підліткового віку та початком ранньої юності, коли пізнання себе стає найважливішим, актуальною стає самоідентифікація. У цей період часто має місце низький рівень самооцінки. Високий результат надмірного спокою може свідчити про приховану тривожність [143].

Підлітки, які вступають у ранній юнацький вік, аналізують своє дитинство, намагаючись зрозуміти себе, будують плани на майбутнє, починають визначатися з майбутньою професією. Орієнтація на негативні аспекти минулого, сприймання

свого теперішнього у фаталістичній манері також є причинами підвищеної тривожності [184].

За результатами статистичного аналізу встановлено помірну позитивну кореляцію між самооціночною тривожністю та шкільною (r – 0,53). Це свідчить про те, що на самооцінку учня впливає його ставлення до своїх успіхів чи неуспіхів у навчанні. Помірний зв'язок між самооціночною та міжособистісною тривожністю (r – 0,56) вказує на вплив успіху у спілкуванні на самооцінку підлітка. Виявлено також кореляцію між шкільною та міжособистісною тривожністю (r – 0,49), що свідчить про те, що ставлення учнів до ситуацій у навчанні пов'язано зі ставленням учнів до ситуацій взаємодії. Отже, чим ефективніше налагоджена взаємодія, тим нижче тривожність у навчанні.

Особливості розвитку доброзичливості у підлітків оцінювались за допомогою методики «Діагностика доброзичливості» (за шкалою Кемпбелла). Опитувальник цієї методики складається з протилежних за значенням тверджень. Учням пропонувалось обрати твердження, які найбільше відповідають їх думці. Доброзичливість у цій діагностиці складається з таких компонентів: довіра до людей, взаємодопомога, дружелюбність. Результат відтворено в низькому, середньому чи високому показнику доброзичливості.

Якщо порівнювати результати діагностування серед підлітків з типовим розвитком та підлітків з особливими освітніми потребами (табл. 2.2.10.), то можна побачити, що різниця в результатах незначна, тобто рівень розвитку доброзичливості не залежить від наявності нозологій.

Таблиця 2.2.10.

Розподіл відповідей за рівнями доброзичливості між підлітками з типовим розвитком та підлітками з особливими освітніми потребами, %

Інклюзивність	Високий	Середній	Низький
Типовий розвиток	24,76%	64,76%	10,48%
Особливі освітні потреби	23,33%	66,67%	10%

Підлітки, які навчаються в інклюзивних класах, такі ж доброзичливі, як і їх однолітки з типовим розвитком. Це підтверджують результати обчислень за хі-квадратом Пірсона: 0,04, p = 0,97, тобто інклюзивність не впливає на результат. Загалом переважає середній рівень розвитку доброзичливості (65,71%).

Отже, у процесі навчання підлітка відбуваються виховання особистості та розвиток доброзичливості, але 10% низького рівня розвитку свідчать про те, що недостатньою мірою.

Стосовно гендерного розподілу відповідей хі-квадрат Пірсона складає 5,82, p = 0,05, отже, стать впливає на результати. Високий рівень розвитку доброзичливості (табл. 2.2.11.) виявлено у дівчат (27,93%), а у юнаків вона нижче (21,71%).

Таблиця 2.2.11.

Розподіл відповідей за рівнями доброзичливості з огляду на стать, %

Стать	Високий	Середній	Низький
Ч	21,71%	71,32%	6,98%
Ж	27,93%	57,66%	14,41%

Дівчата більше йдуть на контакт, ніж юнаки, частіше бувають більш чуйними, їх соціальні контакти ширші [201]. Однак у них більший відсоток низького рівня (14,41%). Скоріше за все, це пов’язано з емоційністю. Можемо припустити, що частина дівчат відповідала на питання більш різко.

Стосовно віку (табл. 2.2.12.), то у підлітків з типовим розвитком вищий рівень доброзичливості (31,88%) у 7-х класах. Це пов’язано з тим, що в сьомому класі для учнів перше місце за важливістю займають стосунки між однолітками. Спілкування та знаходження «свого місця» у класі може відсувати на другий план важливість добре навчатись. Це є частою причиною зниження успішності у навчанні учнів.

Нижчий рівень доброзичливості відзначено у 8-х класах у підлітків з особливими освітніми потребами (18,18%). У цей період нерідко виникають соціальні конфлікти, несприйняття когось із учнів у колективі, трапляється таке

поширене у підлітковому віці явище, як булінг [152]. З розвитком інформаційних технологій стало з'являтись таке явище, як кібербулінг (надсилання спаму, використання програм для змінення фото або редагування відео).

Таблиця 2.2.12.

Розподіл відповідей за рівнями доброзичливості з огляду на вік та інклюзивність

Клас	Інклюзивність	Високий	Середній	Низький
7	Типовий розвиток	31,88	57,97	10,15
	Особливі освітні потреби	27,27	**72,73**	0
8	Типовий розвиток	18,75	71,88	9,37
	Особливі освітні потреби	9,09	**72,73**	**18,18**
9	Типовий розвиток	23,38	64,94	11,68
	Особливі освітні потреби	**37,50**	50	12,50

У підлітків з особливими освітніми потребами вищий рівень доброзичливості (37,50%) у 9-х класах. Це пов'язано з тим, що в цей період учні вже здолали основні труднощі підліткового віку. Однак значний відсоток низького показника (12,50%) свідчить про те, що наявні труднощі у взаємодії між однолітками, батьками, вчителями.

2.3. Вивчення якостей міжособистісної взаємодії підлітків в інклюзивному освітньому просторі

Відповідно до обраної нами класифікації до якостей міжособистісної взаємодії нами віднесено інтерактивну спрямованість особистості (вектор особистісної соціалізації) та самокерування у спілкуванні (адаптивність у спілкуванні).

Рівень соціалізації ми досліджували за допомогою діагностики інтерактивної спрямованості особистості. Метою цієї методики є вивчення вектору інтерактивної спрямованості особистої соціалізації. Діагностика складається з 31 питання анкети з готовими відповідями, позначеними літерами «a», «b» і «c». Опитуваному необхідно обрати відповідь, яка більшою мірою відповідає його думці. У результаті ми отримуємо показники низького, середнього чи високого рівня за такими трьома шкалами: орієнтація на особисті (егоїстичні) інтереси, орієнтація на взаємодію, маргінальна орієнтація.

Ці показники дають змогу констатувати, що більшість має низький рівень орієнтації на особистісні інтереси (84,99%). У підлітків з особливими освітніми потребами спостерігається значне зростання низького (86,78%) та зменшення середнього рівнів (6,66% у дівчат і 10% у юнаків за шкалою «Орієнтація на особистісні інтереси») (табл. 2.3.13.).

Таблиця 2.3.13.

Розподіл відповідей за рівнем орієнтації на особистісні інтереси між підлітками з типовим розвитком та підлітками з особливими освітніми потребами з огляду на стать, %

Орієнтація на особисті інтереси				
	Стать	Високий	Середній	Низький
Типовий розвиток	Ч	3,33	11,90	84,09
	Ж	**4,76**	15,71	**79.53**
Підлітки з особливими освітніми потребами	Ч	3,33	10	86,67
	Ж	**6,66**	6,66	**86,68**
Загалом		4,52	11,06	84,99

Встановлено, що найбільший показник високого рівня наявний у дівчат з особливими освітніми потребами (6,66%) та у дівчат з типовим розвитком (4,76%). Цим учням більшою мірою притаманна дія з огляду на переважання мотивів власного добробуту. У взаємодії з іншими людьми переслідуються цілі задоволення особистих потреб і домагань. Інтереси й цінності інших людей, груп найчастіше ігноруються або розглядаються виключно у практичному контексті,

що обумовлює конфліктність і скруту під час міжособистісної адаптації [190]. Також привертає увагу те, що у дівчат з типовим розвитком найменший показник низького рівня розвитку (79,53%), що підтверджує вищенаведений висновок.

Якщо брати до уваги загальний розподіл відповідей за статтю у підлітків, то хі-квадрат складає 0,71, p > 0,39, що також вказує на наявність статевих відмінностей у цьому розподілі.

Розглянемо результати шкали інтерактивної спрямованості «Орієнтація на взаємодію» (табл. 2.3.14.). Ступінь розвитку цієї шкали свідчить про співпрацю з іншими людьми, обумовлену потребою в підтримці конструктивних стосунків з членами малої групи, емпатією та інтересами до спільної діяльності. Зазвичай, високий рівень цієї шкали відповідає оптимальній соціалізації та адаптації.

Таблиця 2.3.14.

Розподіл відповідей за рівнем орієнтації на взаємодію між підлітками з типовим розвитком та підлітками з особливими освітніми потребами з огляду на стать, %

Орієнтація на взаємодію				
	Стать	Високий	Середній	Низький
Типовий розвиток	Ч	11,29	30,47	58,24
	Ж	**15,23**	27,61	57.16
Підлітки з особливими освітніми потребами	Ч	10	26,66	**63,34**
	Ж	10	30	**60**
Загалом		11,63	28,68	59,68

Найбільший показник високого рівня розвитку орієнтації на взаємодію відзначено у дівчат із типовим розвитком (15,23%), а найбільший показник низького рівня зафіксовано у підлітків з особливими освітніми потребами (63,34% у юнаків та 60% у дівчат). Загалом особистісна орієнтація на взаємодію має досить низькі показники: тільки у 11,63% було зареєстровано високий рівень розвитку. Очікувалось, що він буде вищим, це вказує на необхідність розвитку

навичок взаємодії, особливо у юнаків з типовим розвитком, а також в учнів з особливими освітніми потребами.

У загальному розподілі відповідей за рівнем орієнтації на взаємодію в інтерактивній спрямованості відсутні статеві відмінності у розподілі ознак (хі-квадрат дорівнює 0,03, $p < 0,84$).

Маргінальна орієнтація виражається у схильності підкорятися обставинам та імпульсивності поведінки. Цій групі людей властиві прояви інфантилізму, неконтрольованості вчинків, наслідування.

Вивчення інтерактивної спрямованості за шкалою «Маргінальна орієнтація» (табл. 2.3.15.) дає змогу стверджувати, що у більшості підлітків виявлено низький рівень (87,98%), середній рівень мають 10,83%, високий – 1,18%.

Таблиця 2.3.15.

Розподіл відповідей за рівнем маргінальної орієнтації між підлітками з типовим розвитком та підлітками з особливими освітніми потребами з огляду на стать, %

Маргінальна орієнтація				
Інклюзивність	Стать	Високий	Середній	Низький
Типовий розвиток	Ч	0,95	9,52	89,53
	Ж	0,47	10,47	89,06
Підлітки з особливими освітніми потребами	Ч	3,33	10	86,67
	Ж	0	13,33	86,67
Загалом		1,18	10,83	87,98

Серед відповідей щодо рівня маргінальної орієнтації відсутні статеві відмінності у розподілі ознак (хі-квадрат дорівнює 0,34, $p < 0,85$).

У юнаків з особливими освітніми потребами виявлено високий рівень маргінальної орієнтації (3,33%), а також менші показники низького рівня (86,67%). Це пов’язано з бажанням юнаків самоствердуватися, привертати увагу [134]. Також такі учні розділяють цінності й традиції двох різних груп (типові та особливі підлітки). Дослідники виділяють такі шкільні причини виникнення

маргінальної поведінки: часта зміна вчителів, зловживання санкціями, неуспіх підлітка в навчанні, відкидання однокласниками, «приклеювання ярликів» [201].

Розглянувши результати діагностики інтерактивної спрямованості за віком за шкалою «Орієнтація на особистісні інтереси» (табл. 2.3.16.), констатуємо підвищення показників високого рівня в підлітків з особливими освітніми потребами у восьмих класах (28,57%) та в учнів з типовим розвитком у дев'ятих класах (14,29%).

Таблиця 2.3.16.

Розподіл відповідей за шкалою «Орієнтація на особисті інтереси» з огляду на вік та інклюзивність, %

Клас	Інклюзивність	Високий	Середній	Низький
7	Типовий розвиток	0	9,68	**90,32**
	Особливі освітні потреби	0	14,29	**85,71**
8	Типовий розвиток	3,13	14,06	82,81
	Особливі освітні потреби	**28,57**	14,29	57,14
9	Типовий розвиток	14,29	13,64	72,07
	Особливі освітні потреби	0	**16,67**	83,33

Підвищення рівня орієнтації на егоїстичні інтереси пов'язано з тим, що восьмі та дев'яті класи – це найбільш складний вік. Змінюються навчальні дисципліни, графік навчання, можуть мінятись вчителі. Восьмі класи характеризуються великою напруженістю в учнівському колективі, коли підлітки починають поступово дорослішати та їм стає особливо важливо мати друзів і нормальні стосунки з однокласниками [82].

Найбільш низький рівень виявлено у сьомих класах в учнів з типовим розвитком (90,32%) та в сьомих класах у підлітків з особливими освітніми потребами (85,71%). Це свідчить про те, що в сьомому класі вже відбувається адаптація до нових умов навчання, а в дев'ятих класах учні вже достатньо дорослі для налагодження більш сприятливого психологічного клімату.

Якщо порівнювати шкалу «Орієнтація на взаємодію» з результатами шкали «Орієнтація на особисті інтереси», то помітними стають значно більші відсотки високого рівня. Такі результати свідчать про те, що підлітки в інклюзивних класах більш спрямовані на взаємодію, ніж на егоїстичні інтереси. Однак, як видно з табл. 2.3.17, зареєстровані результати від 14,29% до 29,03%, тобто максимум кожний третій учень налаштований на взаємодію.

Таблиця 2.3.17.

Розподіл відповідей за шкалою «Орієнтація на взаємодію» з огляду на вік та інклюзивність, %

Клас	Інклюзивність	Високий	Середній	Низький
7	Типовий розвиток	**29,03**	32,26	38,71
	Особливі освітні потреби	**28,57**	28,57	42,86
8	Типовий розвиток	25	23,44	**51,56**
	Особливі освітні потреби	14,29	28,57	**57,14**
9	Типовий розвиток	22.73	27,27	50
	Особливі освітні потреби	16,67	**33,33**	50

Для учнів з типовим розвитком найбільш високі показники зафіксовані у сьомих та восьмих класах – 29,03% та 25%. Для підлітків з особливими освітніми потребами характерні найбільш високі показники в сьомих класах (28,57%). Причини цього зазначались вище.

Найбільш значні результати низького рівня виявлено у восьмих класах у підлітків з особливими освітніми потребами (57,14%) та в учнів з типовим розвитком (51,56%). Також привертають увагу показники 50% у підлітків у дев’ятих класах. Це свідчить про те, що кожен другий учень у дев’ятих класах має низький рівень орієнтації на взаємодію. Отже, очевидною є необхідність розвитку цієї риси особистості.

На підставі отриманих результатів щодо відповідей за шкалою «Маргінальна орієнтація» (табл. 2.3.18.) нами визначено, що в учнів з типовим

розвитком високий рівень переважно виявлено в підлітків у сьомих (3,23%) та дев'ятих класах (2,27%). Отже, підліткам з типовим розвитком більше притаманні неконтрольованість вчинків, наслідування, інфантилізм та інші прояви маргінальної орієнтації у взаємодії. Через сильну потребу у прийнятті однолітків вони схильні до наслідування поведінки інших, навіть якщо вона не відповідає їхнім особистим цінностям чи нормам. Це прагнення належати до групи та отримати схвалення часто призводить до імпульсивності, наслідування або інфантильних проявів [86].

Середній показник є найвищим у підлітків з особливими освітніми потребами в дев'ятих класах (16,67%) (табл.2.3.18).

Таблиця 2.3.18.

Розподіл відповідей за шкалою «Маргінальна орієнтація» з огляду на вік та інклюзивність, %

Клас	Інклюзивність	Високий	Середній	Низький
7	Типовий розвиток	**3,23**	12,90	83,87
	Особливі освітні потреби	0	14,29	85,71
8	Типовий розвиток	0	9,38	**90,63**
	Особливі освітні потреби	0	14,29	85,71
9	Типовий розвиток	2,27	13,64	84.09
	Особливі освітні потреби	0	**16,67**	83,33

Вивчення кореляційних зв'язків за цією методикою дає змогу стверджувати, що є помірний негативний зв'язок між особистісною інтерактивною спрямованістю та спрямованістю на співробітництво (r – -0,55). Чим менше підліток націлений на егоїстичні інтереси, тим більше він прагне до співробітництва; чим менше бажання співпрацювати, тим більше зосередженість на своїх особистих інтересах.

Інтерактивна спрямованість на співробітництво має помірний негативний зв'язок з маргінальною інтерактивною спрямованістю (r – -0,64). Це дає змогу достовірно встановити те, що підлітки, в яких вище рівень прагнення до

співробітництва, мають нижчий рівень інфантилізму, неконтрольованості вчинків, наслідування.

Інтерактивна спрямованість на особистісні інтереси має слабкий негативний зв'язок з маргінальною спрямованістю (r – -0,27), тобто чим більше підліток орієнтується на власні інтереси, тим менше вона проявляє маргінальні ознаки у взаємодії. Це пояснюється зосередженістю таких учнів на своїх власних відчуттях, потребах. Отже, такі результати засвідчують, що розвиток інтерактивної спрямованості на співробітництво дасть змогу знизити рівні маргінальної та особистісної взаємодії.

У процесі дослідження адаптивності у спілкуванні нами була використана діагностика вивчення здатності до самокерування у спілкуванні. Методика призначена для визначення мобільності, адаптивності в різних ситуаціях спілкування. Вона складається з 25 висловів, де необхідно зазначити, наскільки це висловлювання правильне чи неправильне. Ця психодіагностична методика дає можливість з'ясувати, до якої з трьох категорій належить опитуваний:

1) стабільна модель спілкування, деяка ригідність;

2) потреба бути в спілкуванні із самим собою, виявляти залежно від ситуації спрямованість на партнера, схильність до партнерства у спілкуванні;

3) мобільність у спілкуванні, уміння пристосовуватись до поведінки партнера, готовність до діалогу, здатність змінювати стиль спілкування залежно від ситуації.

Кожна з цих моделей має як слабкі, так і сильні сторони. Однак ригідна модель ускладнює спілкування з огляду на відсутність гнучкості за зміни ситуацій та необхідності застосовувати різні моделі поведінки. Для зручності аналізу ми обрали такі назви моделей спілкування: «Ригідність», «Партнерство», «Пристосування».

За результатами діагностики за статтю та інклюзивністю (табл. 2.3.19.) превалює модель «Партнерство» (63,79%), хоча значний відсоток має також модель «Пристосування» (в середньому 31,15%), а тільки 5,05% учнів показали результат «Ригідність».

Таблиця 2.3.19.

Розподіл відповідей за категоріями спілкування між підлітками з типовим розвитком та підлітками з особливими освітніми потребами з огляду на стать, %

Інклюзивність	Стать	Ригідність	Партнерство	Пристосування
Типовий розвиток	Ч	**8,11**	**65,77**	26,13
	Ж	**12,12**	61,62	26,26
Підлітки з особливими освітніми потребами	Ч	0	61,11	**38,89**
	Ж	0	**66,67**	**33,33**
Загалом		5,05	63,80	31,15

Порівнюючи відповіді за категоріями спілкування загалом між юнаками та дівчатами, маємо змогу зробити висновок про наявність статевих відмінностей у розподілі ознак (хі-квадрат дорівнює 1,10, $p > 0,57$).

Ригідність, або стабільна модель спілкування, більше властива учням з типовим розвитком (8,11% у юнаків та 12,12% у дівчат). Це наштовхує на висновок, що підлітки з типовим розвитком більше виявляють стабільну модель спілкування. Враховуючи показники 38,89% у дівчат та 33,33% у дівчат за моделлю пристосування, зазначаємо, що учням з особливими потребами з огляду на їх індивідуальні особливості необхідно більше пристосовуватись до поведінки партнерів по спілкуванню, змінювати стиль спілкування залежно від ситуації, щоб відчувати себе повноправною частиною учнівського колективу [126, с.136].

Водночас було виявлено, що найбільший показник за моделлю «Партнерство» зафіксовано у дівчат з особливими освітніми потребами (66,67%) та у юнаків з типовим розвитком (65,77%). Це дає змогу припустити, що дівчата з особливим освітніми потребами виявляють більшу схильність до партнерства в спілкуванні. Для юнаків, очевидно, важливіше бути в спілкуванні самим собою, ніж підлаштовуватись до партнера по спілкуванню.

Розглянемо результати діагностики, враховуючи вік учнів (табл. 2.3.20.). У сьомих та восьмих класах у підлітків з типовим розвитком виявлено найбільші

показники ригідності (10,14% та 12,50%). Це пояснюється відносною усталеністю середовища у цих класах.

Таблиця 2.3.20.

Розподіл відповідей за категоріями спілкування з огляду на вік та інклюзивність, %

Клас	Інклюзивність	Ригідність	Партнерство	Пристосування
7	Типовий розвиток	10,14	66,67	23,19
	Особливі освітні потреби	0	54,55	**45,45**
8	Типовий розвиток	**12,50**	**70,31**	17,19
	Особливі освітні потреби	0	63,64	36,36
9	Типовий розвиток	7,79	55,84	36,36
	Особливі освітні потреби	0	**75**	25

Модель «Партнерство» має найвищі відсотки у восьмих (70,31%) та дев'ятих класах (75%). Високий відсоток у восьмих класах пояснюється тим, що восьмий клас припадає на 13–14 років, а це найбільш складний вік у підлітків, коли учень відчуває постійний тиск з боку дорослих, бажання сепаруватись та одночасно прискіпливе ставлення однолітків. Для підлітка в цей час стає дуже важливою думка оточуючих, часто наявна занижена самооцінка. Отже, орієнтація та спрямованість на партнера є однією з особливостей цього віку.

Модель пристосування більше притаманна підліткам з особливими освітніми потребами, а найбільші показники виявлено у сьомих класах (45,45%).

2.4. Дослідження групових характеристик як показників успішної взаємодії підлітків в інклюзивних класах

До групових характеристик особливостей розвитку комунікативної компетентності нами віднесено сприятливу психологічну атмосферу, високий рівень групової згуртованості, структуру міжособистісних відносин у колективі.

Діагностика психологічної атмосфери в інклюзивних класах проводилась за допомогою методики «Оцінка психологічної атмосфери в колективі» (за А. Фідлером), в основу якої покладено метод семантичного диференціалу. Учні мали заповнити бланк, де наведено протилежні за смислом пари слів, за допомогою яких можна описати атмосферу в колективі. Чим лівіше розміщено знак у таблиці, тим нижче бал, тим сприятливіше психологічна атмосфера у колективі на думку учасників дослідження. Підсумковий показник коливався від 10 (найбільш позитивна оцінка) до 80 балів (найбільш негативна). На основі індивідуальних профілів складався середній профіль, який характеризував психологічну атмосферу у колективі.

Встановлено, що психологічна атмосфера у класах має показники від 3,8 до 4,92, що інтерпретується за методикою як нейтральна атмосфера (табл. 2. 4.21.). Під час порівняння оцінок психологічної атмосфери загалом між юнаками та дівчатами нами зафіксовано наявність статевих відмінностей у розподілі ознак (хі-квадрат дорівнює 1,47, p > 0,83).

Таблиця 2.4.21.

Розподіл відповідей за оцінкою стану психологічної атмосфери між підлітками з типовим розвитком та підлітками з особливими освітніми потребами, %

Психологічна атмосфера	Стать	Дуже сприятлива	Сприятлива	Нейтральна	Несприят-лива	Вкрай несприят-лива
Типовий розвиток	Ч	6,25	**35,71**	**34,82**	20,54	2,68
	Ж	**7,14**	**35,71**	32,65	17,35	7,14
Загалом		**6,67**	**35,71**	**33,81**	19,05	4,76
З особливими освітніми потребами	Ч	5,56	33,33	11,11	38,89	**11,11**
	Ж	0	16,67	25	**50**	8,33
Загалом		3,33	26,67	16,67	**43,33**	**10**

Розглядаючи розподіл відповідей між підлітками з типовим розвитком та підлітками з особливими освітніми потребами, важливо зазначити, що 6,67% підлітків оцінили атмосферу в класі як дуже сприятливу проти 3,33% підлітків з особливими освітніми потребами. Як сприятливу атмосферу в класі визначили

35,71% учнів з типовим розвитком. Підлітки з особливими освітніми потребами мали більші показники за несприятливою (43,33%) і вкрай несприятливою атмосферою (10%).

Це вказує на те, що підлітки з особливими освітніми потребами оцінюють атмосферу в класі як значно гіршу, тобто наявні ускладнення у взаєминах підлітків, недостатньо розвинуті вміння та навички ефективної взаємодії.

Якщо розглядати результати за статтю, то як вкрай несприятливу атмосферу визначили 7,14% дівчат з типовим розвитком. У підлітків з особливими освітніми потребами цей показник більше у юнаків (11,11%). Дівчата з типовим розвитком оцінюють атмосферу як більш несприятливу, оскільки для них важливішими є психоемоційні зв'язки. Юнаки з особливими освітніми потребами вважають що атмосфера більш сприятлива.

Результати цієї ж методики з огляду на вік учнів продемонстровано у табл. 2.4.22. У сьомих класах переважає нейтральна оцінка психологічної атмосфери: 40,58% для підлітків з типовим розвитком та 36,36% для учнів з особливими освітніми потребами, що характеризує сьомі класи відносною сталістю освітнього простору.

Таблиця 2.4.22.

Розподіл відповідей за оцінкою стану психологічної атмосфери з огляду на вік та інклюзивність, %

Клас	Інклюзивність	Дуже сприятлива	Сприятлива	Нейтральна	Несприят-лива	Вкрай несприят-лива
7	Типовий розвиток	4,35	27,54	**40,58**	27,74	5,80
	Особливі освітні потреби	0	18,18	**36,36**	**45,45**	0
8	Типовий розвиток	7,81	35,94	31,25	20,31	4,69
	Особливі освітні потреби	**9,09**	18,18	9,09	36,36	**27,27**
9	Типовий розвиток	7,79	**42,86**	29,87	15,58	3,90
	Особливі освітні потреби	0	**50**	0	**50**	0

Учнів з особливими освітніми потребами у восьмих класах відрізняли високі показники за оцінкою психологічної атмосфери як дуже сприятливої (9,09%) та вкрай несприятливої (27,27%). Такий розкид пояснюється тим, що восьмі класи припадають на найбільш складний вік, а саме 13–14 років. Підлітки з особливими освітніми потребами нерідко зазнають цькування, відчувають нервове напруження, що робить психологічну атмосферу в класі несприятливою [154].

Дев'яті класи характеризувались високим показником сприятливої атмосфери, що свідчить про те, що у 14–15 років підлітки починають дорослішати та намагатися тримати нейтралітет з тими, з ким раніше могли відкрито конфліктувати. Водночас половина опитаних учнів з особливими освітніми потребами у дев'ятих класах та майже половина (45,45%) у сьомих класах вважає психологічну атмосферу несприятливою.

Вивчення кореляційних зв'язків за цією методикою дає змогу стверджувати наявність слабкої негативної кореляції із саморозвитком (r – 0,19), тобто чим вищою, на думку учня, є психологічна атмосфера, тим нижчим є показник потреби у саморозвитку. Підлітки, які схильні до саморозвитку, більш критично оцінюють психологічну атмосферу. Це може бути пов'язано з тим, що прагнення до самовдосконалення часто супроводжується високими очікуваннями та вимогливістю до соціального оточення. Крім того, критичне ставлення до психологічного клімату може мотивувати підлітків до особистісного росту, щоб стати агентами позитивних змін у своєму середовищі [98131].

Зі шкільною тривожністю психологічна атмосфера має негативну слабку кореляцію (r – -0,14). Чим менше підліток хвилюється стосовно навчальних ситуацій у класі в очікуванні поганого ставлення до себе з боку однокласників і педагогів, тим сприятливіше психологічна атмосфера [130; 194].

Слабка негативна кореляція відзначена також з міжособистісною тривожністю (r – -0,12). Тому за нижчої оцінки психологічної атмосфери ситуації спілкування супроводжуються більшою тривожністю.

Із соціометричним статусом спостерігається сильний позитивний зв'язок (0,79). Не підлягає сумніву, що учні, які мають вищий статус у класі, вважають атмосферу в класі більш сприятливою.

Сильний позитивний зв'язок з груповою згуртованістю (0,76) демонструє стійку взаємозалежність між психологічною атмосферою та згуртованістю групи.

Рівень групової згуртованості досліджувався методикою визначення індексу групової згуртованості (К. Сішор) (табл. 2.4.23.). Ця методика показує ступінь інтеграції групи, її згуртованість в єдине ціле. Вона складається з 5 питань з 4 – 6 варіантами відповідей на кожне. Відповіді кодуються в балах згідно з наведеними значеннями (максимальна сума становить 19 балів, мінімальна – 5 балів).

Таблиця 2.4.23.

Розподіл відповідей за оцінкою групової згуртованості між підлітками з типовим розвитком та підлітками з особливими освітніми потребами, %

Групова згуртованість	Стать	Високий	Вище середнього	Середній	Нижче середнього	Низький
Типовий розвиток	Ч	4,46	28,57	**33,93**	25,89	**7,14**
	Ж	**5,10**	**37,76**	28,57	23,47	5,10
Загалом		**4,76**	32,86	31,43	24,76	6,19
З особливими освітніми потребами	Ч	0	33,33	27,78	33,33	5,56
	Ж	0	8,33	16,67	**66,67**	**8,33**
Загалом		0	23,33	23,33	**46,67**	6,67

Результати інтерпретуються за такою схемою: 15,1 та більше – високий, 11,6–15 – вище середнього, 7–11,5 – середній, 4–6,9 – нижче середнього, 4 та менше – низький.

37,76% дівчат з типовим розвитком оцінили групову згуртованість вище середнього рівня, а більшість юнаків (33,93%) вважають рівень згуртованості середнім. Більшість дівчат з особливими освітніми потребами оцінили згуртованість нижче середнього рівня (66,67%), а 8,33% – як низьку. Для юнаків ці показники такі: 33,33% та 5,56%. Отже, учнів з особливими освітніми потребами відрізняє значно нижча оцінка групової згуртованості. Такі підлітки не відчувають себе частиною колективу.

Вищенаведений висновок також підтверджують дані за хі-квадратом. Стать впливає на групову згуртованість: 1,50, p = 0,82. Для інклюзивності показник становить 7,33 при p = 0,11, що також вказує на сильний вплив.

Стосовно розподілу за віком у сьомих класах у підлітків з типовим розвитком переважає середній рівень згуртованості (40,58%) (рис.2.4.24.). Більше половини учнів з особливими освітніми потребами визначили групову згуртованість як нижче середнього рівня (54,55%). У восьмих класах найбільшим є показник у підлітків з типовим розвитком (34,38%), тобто вище середнього рівня. Для учнів з особливими освітніми потребами показник становить 54,55%.

Таблиця 2.4.24.

Розподіл відповідей за оцінкою групової згуртованості з огляду на вік та інклюзивність, %

Клас	Інклюзивність	Високий	Вище середнього	Середній	Нижче середнього	Низький
7	Типовий розвиток	2,90	28,99	**40,58**	20,29	7,25
	Особливі освітні потреби	0	18,18	27,27	**54,55**	0
8	Типовий розвиток	1,56	34,38	29,69	28,13	6,25
	Особливі освітні потреби	0	18,18	18,18	**54,55**	9,09
9	Типовий розвиток	**9,09**	**35,06**	24,68	25,97	5,19
	Особливі освітні потреби	0	**37,50**	25	25	**12,50**

Для підлітків дев’ятих класів характерні інші результати. Оцінка групової згуртованості як вище середнього переважає у підлітків як з типовим розвитком (35,06%), так і з особливими освітніми потребами (37,50%). Ці дані свідчать про те, що у цьому віці зростає соціальна зрілість, що проявляється у здатності до більш толерантного сприйняття індивідуальних відмінностей однолітків. Підлітки починають цінувати соціальні зв’язки та співпрацю у колективі.

Рівень групової згуртованості корелює з прагненням до саморозвитку (0,23), тобто потреба у саморозвитку позитивно впливає на бажання ефективно взаємодіяти в колективі (рис.2.4.25.).

Таблиця 2.4.25.

Середнє значення у класах за оцінкою стану психологічної атмосфери та групової згуртованості, %

Класи	№	Психологічна атмосфера	Групова згуртованість
7-мі	1	**4,9**	11.53
	2	4,25	11,44
	3	**3,89**	12,27
	4	4,42	12,6
	5	**4,92**	**11,11**
8-мі	6	4,21	12,42
	7	**4,58**	**11,47**
	8	4,27	12,52
	9	4,52	11,47
9-ті	10	4,25	12,05
	11	**4,03**	**11,69**
	12	**3,9**	**12,72**
	13	4,35	12,13
	14	3,8	**13**

Із самокеруванням у спілкуванні прагнення до саморозвитку має слабкий позитивний зв’язок (0,15). Це пояснюється тим, що низькі бали за цією методикою вказують на ригідність, середні – на партнерство, а високі – на модель спілкування «Пристосування», тому чим вище рівень групової згуртованості, тим вище бали за методикою самокерування у спілкуванні, що вказує на модель спілкування «Пристосування» та частково на модель «Партнерство». Соціометрічний статус має сильну позитивну кореляцію з оцінкою групової згуртованості (0,79), тобто чим вище соціальний статус, тим вище рівень групової згуртованості.

Задля дослідження структури міжособистісних відносин у колективі нами була використана методика «Соціометрія» (Дж. Морено). Її метою є діагностика міжособистісних і міжгрупових відносин, вивчення типології соціальної

поведінки людей в умовах групової діяльності, визначення соціально-психологічної сумісності членів конкретних груп.

Для проведення методики було використано соціометричний критерій, який містив запитання стосовно процедури вибору або відхилення від співпраці у сферах «Навчання», «Творчість» та «Дозвілля». Учням пропонувалось підписати свої бланки відповідей та відповісти на такі питання: «З ким зі свого класу ти хотів би сидіти за однією партою?», З ким ти хотів би виконувати додаткове творче завдання?», «З ким ти хотів би провести вільний час після уроків?», «А з ким би не хотів?». Вибір був обмежений трьома учнями. Важливою умовою було дотримання послідовності переваг: учні мали ранжувати свої відповіді.

Підлітки, які отримали більшу, ніж у інших, кількість виборів, отримують статус «Зірки». Учні, кількість виборів яких не досягає верхньої межі, отримують статус «Бажані»; якщо кількість виборів становить один або менше нижньої межі – «Ігноровані»; якщо вибори відсутні – «Ізольовані».

За результатами позитивного та негативного вибору учнів ми визначали, що статистично значимої різниці між показниками у дівчат та юнаків не виявлено, хі-квадрат становить 0,56, p = 0,90.

Суттєва різниця є між підлітками з типовим розвитком та з особливими освітніми потребами (табл. 2.4.26.). З цієї вибірки жоден підліток з особливими освітніми потребами не опинився в категорії «Зірки», тоді як для підлітків з типовим розвитком цей показник складав 13,81%.

Таблиця 2.4.26.

Розподіл відповідей за соціометричним статусом між підлітками з типовим розвитком та підлітками з особливими освітніми потребами, %

Соціометричний статус	Стать	«Зірка»	«Бажаний»	«Ігнорований»	«Ізольований»
Типовий розвиток	Ч	13,39	**44,64**	31,25	10,71
	Ж	**14,29**	41,84	31,63	12,24
Загалом		13,81	43,33	31,43	11,43
З особливими освітніми потребами	Ч	0	38,89	44,44	**16,67**
	Ж	0	16,67	**66,67**	**16,67**
Загалом		0	30	53,33	16,67

Соціометричний статус «Бажані» виявлено у 43,33% підлітків з типовим розвитком та у 30% в учнів з особливими освітніми потребами. Більше половини підлітків з особливими освітніми потребами (53,33%) мали статус «Ігноровані», а 16,67% отримали соціометричний статус «Ізольовані». Це свідчить про те, що такі підлітки мають нижчий соціометричний статус у класах.

Аналізуючи результати з огляду на вік учнів (2.4.27.) маємо змогу зробити такі висновки: хі-квадрат складає 3,08, p = 0,79, що вказує на наявність статевих відмінностей у цьому розподілі.

Таблиця 2.4.27.

Розподіл відповідей за соціометричним статусом з огляду на вік та інклюзивність, %

Клас	Інклюзивність	«Зірка»	«Бажаний»	«Ігнорований»	«Ізольований»
7	Типовий розвиток	11,59	**46,38**	28,99	13,04
	Особливі освітні потреби	0	27,27	**63,64**	9,09
8	Типовий розвиток	14,06	40,63	32,81	12,50
	Особливі освітні потреби	0	18,18	45,45	**36,36**
9	Типовий розвиток	**15,58**	42,86	32,47	9,09
	Особливі освітні потреби	0	**50**	**50**	0

В учнів з типовим розвитком найбільшим є показник за статусом «Зірки» (15,58%) у дев'ятому класі, у сьомому класі переважає статус «Бажаний» (46,38%). Отже, у старших класах стосунки між підлітками покращуються. Це також демонструє те, що половина підлітків з особливими освітніми потребами у дев'ятих класах має статус «Бажані».

У сьомих класах 63,64% (особливі учні) мають статус «ігнорованих», а половина таких підлітків зафіксована у дев'ятих класах. Найбільший показник статусу «ізольованих» у восьмих класах (особливі учні), а саме 36,36%, тобто восьмі класи характеризуються найбільш складними стосунками між учнями.

Вивчення кореляційних зв’язків за цією методикою вказує на слабкий негативний зв’язок між соціометричним статусом та шкільною тривожністю (r – -0,13). Чим нижче соціометричний статус, тим вище шкільна тривожність, що проявляється у підвищеній схильності до неспокою, невмотивованому очікуванні невдачі в ситуаціях взаємодії з освітнім простором.

Соціометричний статус корелює з прагненням до саморозвитку (0,19), тобто бажання займатися саморозвитком впливає на те, як до підлітка ставляться однолітки. Чим вище потреба у саморозвитку, тим вище соціометричний статус. Слабкою є позитивна кореляція із самокеруванням у спілкуванні (0,16), що вказує на те, що чим вище соціометричний статус учня, тим вище бали за методикою самокерування у спілкуванні, що свідчить на переважання моделі спілкування «Пристосування» та часткову наявність моделі «Партнерство».

Висновки до 2 розділу

За результатами дослідження стану розвитку індивідуально-психологічних якостей та особистісних рис, які є показниками розвитку комунікативної компетентності, важливо зазначити, що найбільшого розвитку потребує емоційний інтелект. В експериментальній та контрольних групах виявлено низький рівень загального емоційного інтелекту. Під час порівняння результатів сьомих, восьмих та дев'ятих класів нами встановлено, що з віком високий показник розвитку емоційного інтелекту знижується, а збільшується середній показник, що детермінується дорослішанням та розвитком критичного мислення в старшому віці.

Розглянувши результати за шкалами емоційного інтелекту, у підлітків з особливими освітніми потребами ми діагностували вищі показники за емоційною обізнаністю, рівнем емпатії; в учнів з типовим розвитком – вищі показники за шкалами керування емоціями, самомотивації, розпізнавання емоцій. Загалом в обох групах найбільший показник мала емпатія, найнижчий – керування емоціями.

Під час констатуючого етапу дослідження було встановлено, що такі особистісні риси, як доброзичливість, тривожність, індивідуально-психологічна якість як потреба у саморозвитку, у опитаних підлітків мали середній рівень розвитку. Статистично значущої різниці між підлітками з особливими освітніми потребами та учнями з типовим розвитком за методиками вивчення цих показників не виявлено.

Зафіксовано позитивну кореляцію шкал емоційного інтелекту з прагненням до саморозвитку. Вміння контролювати емоції впливає на адаптивність у спілкуванні. Також важливо зазначити, що нижча здатність підлітка розуміти емоції та мотивувати себе обумовлює вищу схильність підкорятися обставинам та поводитись імпульсивно.

Результати вивчення рис міжособистісної взаємодії, що впливають на розвиток комунікативної компетентності підлітків, дають змогу дійти висновку, що інтерактивна спрямованість особистості на взаємодію та модель

самокерування спілкування «Партнерство» мають низькі показники та потребують подальшого розвитку.

Інтерактивна спрямованість особистості досліджувалась нами за трьома шкалами: «Орієнтація на особистісні інтереси», «Орієнтація на взаємодію», «Маргінальна орієнтація». Встановлено, що у більшості опитаних учнів низький рівень орієнтації на особистісні інтереси та маргінальної орієнтації. Також визначено, що порівняно з підлітками чоловічої статі дівчата-підлітки за шкалою «Орієнтація на особистісні інтереси» мали вищі показники. Учням чоловічої статі, які мали типовий розвиток, більше притаманні неконтрольованість вчинків, наслідування, інфантилізм та інші прояви маргінальної поведінки.

Результати за шкалою «Особистісна орієнтація на взаємодію» виявились досить низькими. Найвищий показник високого рівня відзначено у дівчат із типовим розвитком. Завдяки аналізу кореляційних зв’язків визначено, що розвиток інтерактивної спрямованості на взаємодію дасть змогу знизити рівні маргінальної орієнтації та орієнтації на особистісні інтереси.

Самокерування в спілкуванні досліджувалось нами за допомогою трьох шкал, що визначали схильність до ригідності, партнерства або пристосування у спікуванні. У діагностованих учнів превалювала модель «Партнерство» (64%), значний відсоток мала також модель «Пристосування» (31%), модель «Ригідність» спостерігалась найрідше (5%).

Нами встановлено, що ригідність, або стабільна модель спілкування, більше властива учням з типовим розвитком, а найбільший показник за моделлю «Партнерство» виявлено у дівчат з особливими освітніми потребами.

Дослідження групових характеристик в інклюзивних класах показало, що більшість підлітків з типовим розвитком оцінили психологічну атмосферу як сприятливу або нейтральну, групову згуртованість – як середню чи вище середнього, соціометричний статус у більшості з них був ідентифікований як «бажаний». Водночас підлітки з особливими освітніми потребами здебільшого оцінювали психологічну атмосферу як несприятливу, групову згуртованість –

нижче середнього, а їхній соціометричний статус був визначений як «ігнорований».

Виходячи з результатів аналізу визначених методик, можна стверджувати про необхідність покращення групових характеристик. Крім того, було виявлено, що зі зростанням віку учнів поліпшуються взаємини між підлітками.

Психологічна атмосфера має негативну кореляцію із ситуативною та міжособистісною тривожністю. Тому за нижчої оцінки психологічної атмосфери ситуації спілкування супроводжуються більшою тривожністю. Позитивний зв’язок з груповою згуртованістю демонструє стійку взаємозалежність між психологічною атмосферою та згуртованістю групи.

Чим нижче соціометричний статус, тим вище шкільна тривожність, що виявляється у підвищеній схильності до неспокою, невмотивованому очікуванні невдачі в ситуаціях взаємодії в освітньому просторі. Учні, які мали вищий статус у класі, вважали атмосферу в групі більш сприятливою.

Слід акцентувати увагу на тому, що вік учнів 8–9 класів характеризувався як найважчий з психологічної точки зору. Підлітки з особливими освітніми потребами та з типовим розвитком у цей період нерідко зазнають цькування від однолітків, відчувають нервове напруження, небажання навчатись, гостро відчувають кризу дорослішання.

Отже, важливими завданнями для корекції є розвиток емоційного інтелекту, поліпшення групової згуртованості, навчання вмінню будувати партнерські відносини, створення психологічної атмосфери продуктивного та дружнього спілкування. Вирішенню зазначених проблем може сприяти розроблення й впровадження соціально-психологічного тренінгу з розвитку комунікативної компетентності для підлітків в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти.

Результати дослідження, які представлено у розділі 2, знайшли відображення в таких публікаціях автора:

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Klopota Ye. A., Voronska N. O. Peculiarities of interpersonal interaction of adolescents in inclusive classes. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Вип. 62. Харків : ХНПУ, 2020. С. 162−180. DOI: https://doi.org/10.34142/23129387.2020.62.09.

Публікації апробаційного характеру

2. Klopota Ye., Voronska N. Pecularities of the development of personal traits of students under the conditions of an inclusive educational space. *Social Education*. Czech Republic, 2019. 7(2). P. 119–126. URL: https://soced.cz/wp-content/uploads/2019/11/Inspiration-7-2-2019-Ukraine-2-Yevhenii-Klopota.pdf.

3. Воронська Н.О. Вплив психологічних якостей на розвиток комунікативної компетентності у підлітків в інклюзивних класах. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 12-18 травня 2020 р.). Запоріжжя : ЗОІППО, 2020. № 4(41).

РОЗДІЛ 3.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У третьому розділі надається обґрунтування, характеристика структури та змісту соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі. Детально описана структура та методи проведення тренінгу, які враховують специфіку взаємодії в інклюзивних класах.

Доведено ефективність програми соціально-психологічного тренінгу, яка сприяє розвитку емоційного інтелекту, міжособистісних партнерських відносин, підвищенню рівня групової згуртованості, поліпшенню психологічної атмосфери в інклюзивному освітньому просторі.

3.1. Соціально-психологічний тренінг як засіб розвитку комунікативної компетентності підлітків

Створення засобів розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти та їх подальше впровадження відіграють одну з провідних ролей у розвитку нового освітнього простору сучасної української школи.

Сучасна практика запровадження інклюзивного навчання у закладах загальної середньої загальної освіти свідчить про певні недоліки у її структурі, зокрема, що зусилля спрямовані більше на формування освітніх компетентностей і майже не акцентується увага на розвиткові індивідуально-психологічних якостей та особистісних рис, якостей міжособистісної взаємодії, групових характеристик, які сприяють покращенню спілкування [5; 8; 19].

Для поліпшення зазначеної ситуації нами обрано тренінг як один з найефективніших інструментів для формування умінь та знань.

У психологічній науці існує досить велика кількість різновидів тренінгових груп. Наприклад, до груп інтрапсихічного напряму належать групи зустрічей, трансакційного аналізу, арт-терапії, гештальт-групи, психоаналітичні групи. До груп, орієнтованих на поведінкову терапію, належать Т-групи, групи тілесної і танцювальної терапії, групи тренінгу умінь, психодраматичні групи [6, с. 16].

Обираючи тип тренінгу, ми зупинились на соціально-психологічному його різновиді, тому що він дає можливість найкращим шляхом розвинути комунікативну компетентність, що підтверджується аналізом літератури з цієї тематики.

Теоретичні та практичні аспекти проведення соціально-психологічних і психолого-педагогічних тренінгів описані у працях таких зарубіжних та українських науковців: В. Балахтар, Р. Безпальча, М. Буйняк, С. Ван Хаут, О. Главник, В. Зливков, Є. Карпенко, В. Климчук, К. Корольова, О. Кочурова С. Лукомська, С. Максименко, К. Мілютіна, О. Попова, О. Прокоф'єв, К. Рудестам, О. Сидоренко, О. Царькова, В. Ягоднікова, Т. Яценко.

Досвід впровадження тренінгів у навчання задля підвищення комунікативних навичок висвітлювали у своїх працях Н. Афанасьєва, С. Бішоп, Г. Вигівська, Ю. Вторникова, С. Гіппіус, В. Деккер Є. Клопота, С. Кушнір, Д. Льюіс, Н. Литовченко, К. Моїсеєнко, М. Наута, Л. Перелигіна, Н. Подлевська, В. Приходько, О. Проскурняк, М. Тіммермен, І. Цимбалюк, Р. Чубук, Т. Шаповал.

Є. Карпенко визначає методологію соціально-психологічного тренінгу як практику психологічного впливу, що базується на активних методах групової роботи.

Ю. Вторникова розуміє соціально-психологічний тренінг як ефективний засіб формування знань, навичок, досвіду міжособистісного спілкування, тобто тренінги мають істотне значення для розвитку комунікативних умінь.

Соціально-педагогічний тренінг являє собою особливу форму групової роботи зі встановленим алгоритмом, а за активної позиції учасників щодо

самотворення забезпечує досягнення дійсно значних результатів і закріплення їх на практиці [19, с. 89].

Тренінг спілкування знаходиться приблизно посередині між тренінгом конкретних умінь та тренінгом особистісного росту. З одного боку, він стимулює соціальний розвиток учасників, створює умови для самопізнання, сприяє підвищенню рівня рефлексивності. З іншого боку, за його допомогою відбувається навчання поведінковим моделям, але стосується воно не стільки поведінки в будь-яких конкретних ситуаціях, скільки вироблення навичок конструктивного спілкування загалом (рис. 3.1.1.).

Завдяки такому «серединному» положенню у тренінгу спілкування допускається використання дуже широкого діапазону технологій, що належать до різних напрямів психології. Їх вибір часто визначається не тільки вирішенням завдань та особливостями тренінгової групи, але й особистими вподобаннями та широтою професійного світогляду ведучого [138;41;44].

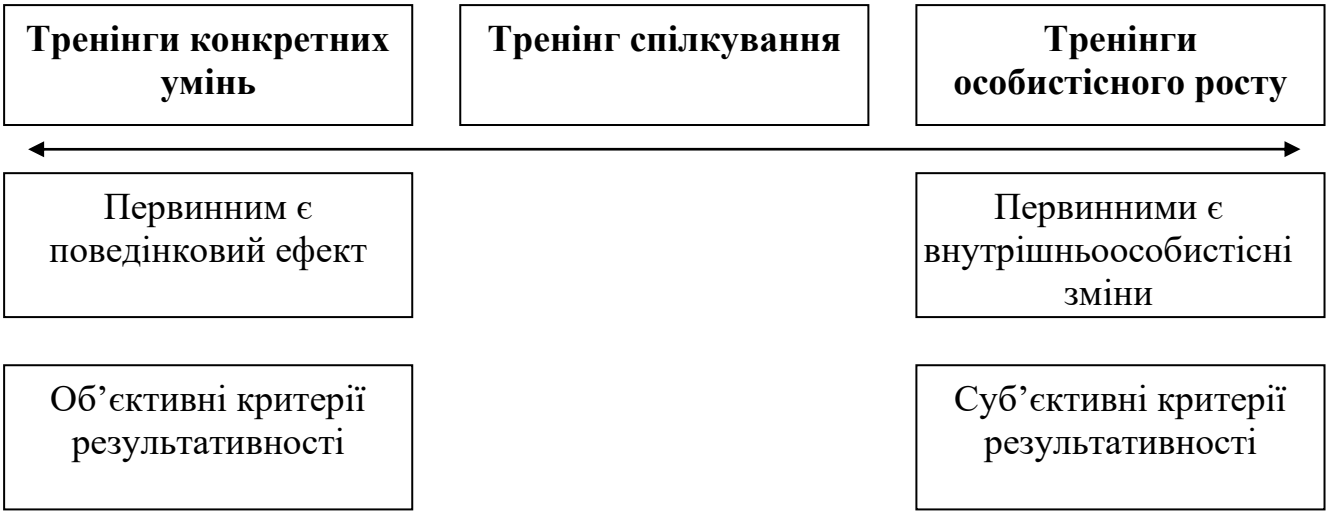

Рис. 3.1.1. Класифікація тренінгів

Розуміння поняття «спілкування» також важливе під час вибору потрібного засобу для вдосконалення комунікативної компетентності учня в інклюзивному освітньому середовищі. Як уже зазначалось у попередніх розділах, соціальна психологія виділяє три сторони структури спілкування: обмін інформацією (комунікативна), обмін діями (інтерактивна), сприйняття людини людиною

(перцептивна). З огляду на цю структуру компетентність у спілкуванні – це взаємозв'язок усіх вищезазначених сторін структури спілкування. Саме соціально-психологічний тренінг найліпшим шляхом забезпечує опрацювання зазначених сторін спілкування [119].

Методика розвитку спілкування має два типи завдань: репродуктивні та продуктивні (І. Підласий, М. Скаткін, І. Лернер, С. Парахіна). Репродуктивні, або рутинні, передбачають стандартизоване спілкування. Продуктивні, або творчі, передбачають вихід за межі стереотипного алгоритму спілкування та підключення творчого потенціалу особистості [79].

І. Підласий зазначав, що «у психолого-педагогічній взаємодії суб'єктів освітнього процесу переважає один тип початкової взаємодії, де різко розведені й поляризовані позиції вчителя та учня. Активність останнього регламентується у вузьких рамках імітації дій вчителя, наслідування зразкам, що задаються. Навчальна взаємодія за типом імітації породжує відповідну форму засвоєння досвіду – репродуктивну, яка характерна для всіх етапів вчення: від початкового до кінцевого» [79]. Таким чином, спілкування в освітньому середовищі більшою мірою об'єктне для суб'єкта.

Соціально-психологічний тренінг дає змогу розвинути продуктивне спілкування, тобто за суб'єкт-суб'єктним принципом. Ситуація спілкування, заснованого на зазначеному принципі, характеризується рівноправ'ям психологічних позицій, обопільною активністю сторін, за якої кожна сторона не тільки відчуває вплив, але й сама рівною мірою впливає на іншого, взаємним проникненням партнерів у світ почуттів та переживань, готовністю встати на точку зору іншої сторони, прагненням до співучасті, співпереживання, прийняття один одного. Тренінг не винаходить суб'єкт-суб'єктне спілкування, але дає можливість пережити та відчути його в концентрованій формі [88].

В. Балахтар, К. Мілютіна, В. Приходько вважають, що в загальному сенсі метою будь-якого тренінгу є розвиток сукупності психологічних характеристик особистості та групи, що підвищують ефективність вирішення ними життєвих завдань. Отже, можна стверджувати, що головна мета соціально-психологічного

тренінгу полягає у розвитку соціальної адаптивності особистості. Зазначимо, що під поняттям «адаптивність» слід розуміти креативну активність, тобто не просто підлаштування своєї поведінки під інших, а творчу побудову взаємодії особистості з навколишнім світом, що має стати запорукою досягнення поставлених цілей [6; 71; 84].

Н. Афанасьєва виділяє три стратегії ведення групового соціально-психологічного навчання, тренінгу – вільну, програмовану, проміжну (поєднує попередні варіанти). *Стратегія вільного ведення групи* полягає в тому, що ведучий має бути уважним слухачем і тільки окремими репліками мотивувати учасників до дій, вона вимагає досвідченого, висококваліфікованого спеціаліста. *Програмована стратегія* ведення групи полягає в наявності у ведучого визначеного плану занять. Всі вправи та завдання заздалегідь розтлумачуються, а після кожної вправи, а також у кінці заняття проходить колективне обговорення. Стратегія близька до традиційної схеми навчання, що, з одного боку, спрощує проведення тренінгу, однак, з іншого боку, сковує активність учасників, викликає бажання покластися більше на ведучого або очікувати активність від інших учасників тренінгу. *Проміжна стратегія* поєднує елементи програмованої з відступами в бік вільної. Такий варіант ведення соціально-психологічного тренінгу є доволі поширеним у практиці і пропонує на розгляд групи як завчасно продумані ситуації, так і ті, які виникають у процесі становлення групових відносин [1].

Нами застосовувалась проміжна стратегія як більш гнучка до потреб конкретної групи. У процесі виконання інтерактивних вправ деякі інструкції зазнавали незначних змін, поодинокі вправи займали значно більше часу, ніж очікувалось, а для того, щоб вкластися в час, інші вправи доводилось скорочувати.

Для всіх психологічних тренінгів характерні спільні риси, розуміння яких необхідне під час створення програми тренінгу:

1. Робота учасників у групі, де кожен має виявляти активність, партнерське спілкування, зацікавленість до аналізу ситуацій, поведінки, почуттів, взаємодіяти з психологом та іншими учасниками тренінгу, бути готовим до зворотного зв’язку.

2. Сюжетно-рольова гра й групова дискусія, які є основними активними методами групової роботи соціально-психологічного тренінгу. Арт-терапія, прикладна психодіагностика, тілесно орієнтовані техніки та інші методи є похідними від основних методів і найчастіше мають лише допоміжний характер (за винятком деяких спеціалізованих тренінгів).

3. Важливість комфортних взаємин між усіма учасниками групи, інтенсивна міжособистісна взаємодія. Ігрове моделювання різноманітних ситуацій спілкування сприяє накопиченню так званого життєвого досвіду, який усвідомлюється учасниками у процесі дискусії.

4. Усунення відволікаючих факторів для організації активного спілкування учасників, що передбачає розміщення учасників у колі, наявність автономного звукоізольованого приміщення, чітке регламентування часу протікання тренінгу, введення правил взаємодії тощо.

5. Створення сприятливої атмосфери та психологічно безпечних умов для більш інтенсивного, емоційного, відкритого й щирого спілкування. З часом за позитивного перебігу тренінгу відкритість стає загальноприйнятою нормою взаємодії в групі.

6. Наявність відносно постійної групи. Пропуски зустрічей не вітаються, обговорення внутрішніх подій групи за її межами неприпустиме, оскільки це може призвести до втрати тієї емоційної енергії, яка повинна акумулюватися у процесі роботи. Іноді організовуються так звані відкриті групи, склад яких може змінюватися на кожному занятті, але така робота пов’язана з низкою методичних проблем і практикується відносно рідко.

7. Спрямованість на психологічну допомогу учасникам групи. Результат тренінгу не зводиться до формування в учасників системи знань та вмінь. Важливим є і суб’єктивне поліпшення психічного стану, і отримання імпульсу до подальшого саморозвитку [41, с. 20].

Названі спільні риси детермінують функції соціально-психологічного тренінгу, які були враховані нами під час складання програми тренінгу. Розглянемо їх детальніше.

Є. Карпенко вважає найголовнішими функціями соціально-психологічного тренінгу опанування соціально-психологічними знаннями, розвиток здатності до пізнання себе та інших, підвищення уявлень про власну значущість, формування позитивної Я-концепції. Слід зауважити, що, на думку Є. Карпенко, у деяких учасників тренінгу можуть бути помічені стійкі зміни особистісних рис. Таке явище нерідко підтверджує близьке оточення учасника соціально-психологічного тренінгу. Також для учасників тренінгу зростає психологічна вага інших людей, оскільки у процесі групової роботи зачіпаються глибинні емоції та почуття всіх учасників тренінгу [41].

В. Зливков, С. Лукомська вважають, що завданням соціально-психологічного тренінгу є осмислення його учасниками перешкод і труднощів у міжособистісному спілкуванні, з одного боку, та умов і чинників, що оптимізують спілкування, з іншого боку. Групова робота у межах соціально-психологічного тренінгу дає змогу розкрити вміст і механізми цього процесу та забезпечити його корегування, якщо це необхідно [37].

Тренінг здатен знизити рівень внутрішнього напруження, дати більше волі для самовираження та самовияву. У деякому розумінні тренінг дає змогу обернути, змінити ситуацію повсякденного сприйняття себе зсередини, а другу людину – збоку. У тренінгу учасники систематично бачать себе переважно збоку, а своїх партнерів по спілкуванню – зсередини [84]. Саме для такої еволюції бачення себе та інших нами використовувались рольові ігри. Рольові інтерактивні ігри допомагають більш вільно проявляти негативні емоції, забезпечують можливість розвитку вміння входити в позицію іншою людини, дають змогу безпечно випробовувати для себе нові форми поведінки та оцінювати себе і своїх партнерів у певних ситуаціях взаємодії.

Завдяки участі в соціально-психологічному тренінгу також можливі поглиблення установки на соціально-психологічну активність, усвідомлення спілкування як самостійної цінності, розвиток гуманістичної установки на партнера по спілкуванню, психотерапевтичні ефекти, удосконалення здатності

діяти та вирішувати свої проблеми, розвиток самостійності, незалежності, розкутості.

Л. Перелигіна зазначає, що задля того, щоб інша людина стала повноцінним джерелом діагностичної інформації, вона має бути психологічно достатньо значимою. При цьому важливо виявити готовність до сумнівів у власній позиції, визнання своєї можливої неправоти, а також людина має бути готовою до того, щоб приділяти більше уваги до проблем партнера по спілкуванню, мати терпимість до його несхожості та до того, щоб за потреби прийняти точку зору свого співрозмовника.

Т. Альберг і М. Форверг під час своєї роботи над навчанням учасників груп різним соціально-позитивним формам поведінки констатували, що тренінгова група у процесі роботи проходить певні фази розвитку. На основі аналізу матеріалу М. Форверг запропонував структурну схему соціально-психологічного тренінгу. Він виділив такі фази процесу тренінгу.

1. Фаза розминки. Її завданнями є розминка групи, зняття тривоги, налаштування на спільну роботу, створення сприятливого психологічного клімату.

2. Фаза активізації групи. Завданнями є продовження зняття напруги в учасників тренінгу та подальше формування атмосфери довіри та контакту; налаштування групи на оптимальний робочий стан.

3. Фаза лабілізації. Її завданнями є демонстрація учасникам невідповідності уявлень про самих себе, а також того, що їхні знання й навички, звичні форми поведінки не є найбільш ефективними.

4. Фаза введення орієнтовних основ або когнітивних схем. Завданнями є відновлення впевненості у собі учасників тренінгу, навчення учасників групи новим моделям взаємодії, підвищення навичок саморегуляції поведінки.

5. Фаза оволодіння новими прийомами поведінки. Завдання – відпрацьовування нових моделей поведінки, що відбувається шляхом виконання інтерактивних вправ, закріплення нових навичок спілкування.

6. Фаза закінчення. Це підсумок тренінгу, який має змістовну та емоційну складові частини. Ця фаза настає після досягнення всіх цілей та виконання всіх завдань, які були поставлені перед групою [1, с. 32].

Фази тренінгової роботи є умовними та не завжди мають зазначений вище порядок. Однак їх знання допомагає ведучому працювати з групою ефективніше.

Максименко С. наголошував на таких перевагах групової форми занять:

– група зображає суспільство в мініатюрі, тому може бути своєрідним майданчиком для розвитку багатьох соціальних умінь;

– групова психологічна робота дає змогу залучати відразу значну кількість клієнтів, тому більш доступна учасникам, ніж індивідуальна;

– групові заняття дають змогу отримати зворотній зв'язок і підтримку від людей з подібними проблемами, учасники можуть ідентифікувати себе з іншими [64].

Характерною особливістю соціально-психологічного тренінгу є те, що зворотні зв'язки виходять від декількох або всіх членів групи, і це виступає істотною передумовою прийняття інформації. На відміну від діади, де кожна людина виступає наче дзеркало для іншої, група складає цілу систему «дзеркал», що дає узагальнений об'ємний образ.

Під час проведення тренінгу нами враховувались такі особливості зворотного зв'язку, які впливають на його інформативність:

– зростання операціональності відомостей, які передаються, їх конкретності та зв'язку зі спостережуваними об'єктами групового процесу;

– демонстрація комунікатором своїх внутрішніх станів, які часто не розкриваються повною мірою під час повсякденного спілкування;

– пред'явлення реципієнтові одразу повної гами відгуків від різних учасників на ті чи інші прояви реципієнта у груповому спілкуванні;

– перетворення всієї сукупності зворотних зв'язків, що циркулюють у групі, на єдиний груповий фон перцептивно орієнтованих відомостей [64].

Проаналізуємо детальніше особливості соціально-психологічного тренінгу для підлітків.

Під час роботи в групі підліток уникає непродуктивного замикання у собі, що важко досягається на індивідуальних заняттях. Також у групі моделюється система взаємовідносин, характерна для реального життя. Можливість отримання зворотного зв'язку від однолітків зі схожими проблемами, ідентифікація себе з іншими, за якої виникають емоційний зв'язок, співпереживання, емпатія, – все це так чи інакше сприяє особистому зростанню. Взаємодія у групі створює напруження, завдяки якому можливо з'ясувати психологічні проблеми кожного учасника. Групові соціально-психологічні тренінги сприяють саморозкриттю підлітків, їх самодослідженню та самопізнанню [182].

Під час групової роботи з підлітками потрібно враховувати те, що тренінг має сильний обопільний вплив. Соціально-психологічний тренінг може сприяти поліпшенню особистих якостей, але за його неправильного проведення існує ризик загострення негативних рис особистості (наприклад, пристосувальна, залежна поведінка, некритичність, пасивність), тому в груповій роботі з підлітками потрібно дотримуватися певних принципів [192; 198].

Розглядаючи принципи групової роботи, якими ми керувались, нами окреслено п'ять основних принципів: ненасильницьке спілкування, самодіагностика, дистанціювання та ідентифікація, позитивний характер зворотного зв'язку, принцип систематичної рефлексії.

Ненасильницьке спілкування. Під час пояснення правил ігор і вправ необхідно уникати примусу. Ведучому необхідно перешкоджати спробам підлітків змушувати один одного до якихось дій, уникати виразів із значенням повинності, а також спонукати учасників тренінгу замінювати слова «повинен», «зобов'язаний» словами «хочу» та «можу».

Самодіагностика, яка полягає в саморозкритті учасників, усвідомленні ними особистісних проблем. У змісті програми тренінгу мають бути вправи, які націлені на пізнання себе, своїх особистісних рис.

Дистанціювання та ідентифікація. Цей принцип полягає в дистанціюванні невдач підлітків. Наприклад, можна приписати скруту героєві учасника тренінгу та ідентифікувати дії підлітка з успіхом. Ситуації неуспіху мають позитивні функції,

наприклад, спонукають підлітка відмовитися від стереотипів, засвоїти нові моделі поведінки, тому психологу необхідно тонко відчувати емоційний стан учасників тренінгу.

Позитивний характер зворотного зв'язку. Це надійний засіб дієвої допомоги для підлітка в подоланні ним своєї сором'язливості та підвищенні самооцінки (спроби учасників тренінгу давати один одному негативний зворотний зв'язок повинні присікатися).

Принцип систематичної рефлексії. Рефлексія, яка відбувається після кожної вправи та обов'язково після кожного заняття, дає можливість особистості обміркувати власні дії та їх результати, здійснити самопізнання, самоаналіз, що підвищує психологічну пластичність як групи загалом, так і конкретної особи зокрема [131, с. 125; 11].

Щоб звести до мінімуму вплив негативних чинників, що можуть впливати на якість та інформативність зворотного зв'язку, психолог-тренер повинен уміти емоційно сприймати кожного підлітка у групі як індивіда з його особливою індивідуальністю. При цьому досить тактовно, м'яко і зрозуміло оголошувати групі певні вимоги/правила, які мають поширюватися на всіх учасників СПТ. Фактично поведінка психолога повинна демонструвати модель поведінки у груповій ситуації спілкування [107; 129].

Завданням психолога є спонукання підлітків до аналізу конкретних ситуацій впродовж усього тренінгу (подекуди й за межами групових занять). Ситуації можуть бути спровоковані, задані ведучим як ігрові або виникати спонтанно під час взаємодії. Тренер соціально-психологічного тренінгу виступає насамперед як фасилітатор, для якого важливим є вміння бути собою. При цьому психолог має приймати групу такою, якою вона є, довіряти груповому процесу, що включає необхідність однакового ставлення і до успішного процесу, і до такого, який не здається таким [10]. Психологу, який проводить тренінг з підлітками, необхідно уважно слухати кожного та орієнтувати групу на ті емоції, які учасники відчувають тут і зараз. Увага та розуміння (емпатія) – це підґрунтя для створення сприятливого клімату у тренінговій групі.

Наведемо декілька типових помилок психолога-тренера під час проведення тренінгу:

1. Використовувати групу у власних інтересах, наприклад, для набуття популярності. Намагання спрямувати групу до своїх замовчуваних цілей (цілей тренера) може ослабити чи зруйнувати довіру. Кращим рішенням є інформування групи про такі цілі на початку роботи.

2. Оцінювати групу за її драматичністю, наприклад, за кількістю людей, які сварилися або демонстрували вкрай сумні емоції.

3. Використовувати лише одну стратегію, що може бути причиною втрати довіри. Важливо використовувати різні підходи тою мірою, якою вони природні для конкретної ситуації.

4. Людина, обтяжена значними особистими проблемами, може бути в центрі уваги як учасник, але погано, якщо такою людиною є ведучий.

5. Не варто часто давати інтерпретацію мотивів та причин поведінки членів групи. Неточні інтерпретації не допоможуть, а точні можуть викликати надмірний захист або, навпаки, позбавити захисту та зробити людину занадто вразливою.

6. Коли ведучий пропонує якісь завдання, мотивуючи учасників до дій, не треба обмежувати свободу їх проявів. Необхідно дати можливість проявляти або не проявляти активність.

7. Для того щоб у тренінговій групі не було атмосфери відчуженості, ведучий має бути особисто емоційно залученим, а не залишатися експертом, який тільки аналізує груповий процес [147].

Для успішного розвитку комунікативної компетентності у підлітків з особливими освітніми потребами варто знати й розуміти специфіку роботи з ними. У тих учнів, які у 12–14 років були меншою мірою орієнтовані на спілкування з однолітками, надалі спостерігаються проблеми у взаєминах в особистих і професійних сферах. Слід враховувати також наявність порушень комунікації, пов’язаних з нозологіями, які можуть викликати труднощі у сприйнятті та розумінні партнера. У підлітків з особливими освітніми потребами можуть проявлятись неврози, суттєве порушення поведінки, схильність до

правопорушень [147]. Під час роботи з такими учнями слід пам’ятати про те, що у довготривалій перспективі повноцінне спілкування з однолітками набагато важливіше для збереження психічного здоров’я учня, ніж навчальна успішність, розумовий розвиток, взаємини з педагогами.

Головною метою соціально-психологічної роботи з підлітками з особливими освітніми потребами є їх підготовка до самостійного життя. Необхідно стежити за тим, щоб допомога та підтримка психолога-тренера не була надмірною, оскільки є ризик зробити підлітка занадто залежним від сторонньої допомоги та зменшити його ініціативність [10; 144]. Тренінгові вправи мають бути такими, щоб підлітки з особливими освітніми потребами могли в них брати участь як в активній ролі, так і в пасивній; необхідно забезпечити рівноправну участь у групових заняттях.

Задля корегування небажаних проявів поведінки тренеру необхідно дотримуватись певних інструкцій щодо реагування на ці прояви. Під час роботи з групою необхідно чергувати завдання, що стимулюють формування здатності до інтеграції сенсорної інформації, із завданнями, що вимагають зосередження, стійкості та довільності уваги, заняттями за столом; слід уважно спостерігати за кожним учасником, щоб за необхідності скоригувати інструкцію до вправ, змінити зміст, вчасно закінчити інтерактивну вправу [72, с. 136; 151].

Для результативної групової роботи з підлітками з особливими потребами нами використовувалась технологія «Створення ситуації успіху». Ця технологія має на меті подання та розкриття поняття успіху як своєрідного психічного стану емоційного задоволення від виконання певних завдань. Технологія «Створення ситуації успіху» – це ефективне поєднання умов та можливостей, які спрямовані на досягнення поставлених цілей та отримання потрібних результатів. Основна ідея полягає в тому, щоб не концентрувати увагу на помилках, поганій поведінці, невиконанні завдань учнів тощо, а направляти фокус уваги на позитивні результати, навіть незначні. Під час запровадження цієї технології основними завданнями психолога є співтворчість, визнання самоцінності особистості, створення наочних ситуацій, заохочення, саморегуляції [78, с. 23; 193].

Отже, розглянувши теоретичні засади соціально-психологічного тренінгу як засобу розвитку комунікативної компетентності, включно з основними видами тренінгів, їх спільними рисами; функціями, фазами процесу, характерними особливостями соціально-психологічних тренінгів; принципами групової роботи та поширеними помилками психолога-тренера, можна зробити висновок, що цей вид тренінгів є ефективним інструментом для вдосконалення міжособистісної взаємодії. Враховуючи теоретичну базу, доцільно перейти до детального огляду програми тренінгу та опису формувального етапу експерименту.

3.2. Характеристика структури та змісту програми соціально-психологічного тренінгу з розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі

З урахуванням результатів констатувального етапу дослідження було визначено мету та завдання формувальної частини експерименту. Його *мета* полягала у розробленні та впровадженні програми соціально-психологічного тренінгу, спрямованої на розвиток комунікативної компетентності підлітків в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти.

На формувальному етапі нами було сформовано експериментальну та контрольну групи; розроблено та апробовано програму тренінгу з розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі.

На контрольному етапі дослідження, з метою перевірки ефективності впровадженої програми соціально-психологічного тренінгу підлітків в інклюзивному освітньому просторі, здійснено повторну діагностику в контрольній та експериментальній групах, якісний та кількісний аналіз отриманих результатів, сформульовано загальні висновки.

Вважаємо, що доцільно використовувати саме соціально-психологічний тренінг як метод формування комунікативної компетентності підлітків. Як уже зазначалося в попередньому параграфі, такий тренінг вважається одним із

найефективніших методів впливу, спрямованих на розвиток знань, соціальних установ, навичок та досвіду у сфері міжособистісного спілкування.

У формувальному експерименті взяли участь 43 учні 8-х та 9-х класів, з яких 21 учень увійшов до експериментальної групи, а 22 – до контрольної. Обидві групи включали підлітків з особливими освітніми потребами. У експериментальній групі були: 1 підліток із ЗПР, 1 – із порушеннями опорно-рухового апарату, 1 – із порушеннями слуху. У контрольній групі були: 1 підліток із порушеннями опорно-рухового апарату, 1 – із ЗПР та 1 – із порушеннями слуху. До експериментальної та контрольної груп увійшли класи з нижчими показниками за обраними на констатувальному етапі дослідження методиками.

Метою тренінгової програми є розвиток особистих якостей та надання практичних навичок, що впливають на розвиток комунікативної компетентності підлітків.

Проведення тренінгу спрямоване на вирішення таких *завдань*:

1) покращення навичок вербального та невербального спілкування;
2) покращення психологічного клімату в класі;
3) підняття рівня групової згуртованості;
4) розвиток емоційного інтелекту у підлітків;
5) опрацювання стратегій подолання конфліктів;
6) сприяння самоаналізу та саморозвитку.

Програма тренінгу з розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому середовищі розроблена на основі аналізу сучасної психокорекційної літератури. Під час вибору вправ для тренінгу ми враховували його мету та завдання. Нашим завданням також була зміна стану групи як цілого об’єднання та кожного учасника окремо.

Завдяки тому, що учні 8-х і 9-х класів вже добре знайомі між собою, вони відчували себе більш розкутими та невимушеними. Це дозволило активно застосовувати тілесноорієнтовані вправи. Для врахування індивідуальних особливостей учасників групи, пов’язаних із порушеннями здоров’я, низку вправ було адаптовано відповідно до їхніх потреб.

У процесі впровадження тренінгового заняття ми дотримувалися їх загальної структури, яка містить такі складові:

1. Вступна частина є обов'язковим елементом тренінгового заняття, тривалість становить 10–20 хвилин. Завданнями вступної частини є налаштування учасників на позитивний лад, зняття напруги, активізація уваги, створення у групі атмосфери емоційної розкутості, відкритості, доброзичливості, довіри, готовності говорити про емоції і почуття. Такі вправи на початку тренінгового заняття, зазвичай, неважкі, нейтральні за змістом та позитивні, можуть викликати реакцію сміху, завдяки чому вирішуються названі завдання. Оскільки учасники вже добре знали один одного, нами не застосувалися вправи на знайомство.

2. Основна частина складається з інтерактивних вправ, рольових ігор. Активні й пасивні вправи чергуються. На початку тренінгової програми вправи більш легкі. Із середини переважають вправи, які потребують більшої розкутості, зосередженості, залучення, креативності.

3. Заключна частина передбачає підбиття підсумків заняття, вправи на завершення, отримання зворотного зв'язку від учасників [71].

Програму тренінгу з формування комунікативної компетентності наведено в табл. 3.2.1. Вона складалась із 51 вправи, 18 годин, 9 занять тривалістю 2 години, реалізувалась протягом дев'яти тижнів у загальноосвітній школі І–ІІІ ступенів № 49 м. Запоріжжя.

Обрана інтенсивність (раз на тиждень) давала змогу учасникам не забувати, що було на попередньому занятті, та не надто відволікати підлітків від навчального процесу.

Таблиця 3.2.1.

План-схема програми тренінгу розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі

Заняття	Мета	Назви вправ
1	Знайомство тренера з тренінговою групою; обговорення правил групової роботи; створення дружнього настрою в колективі; мотивація учасників до групової	«Перша літера імені», «Відгадай предмет», «Плюси й мінуси», «Вавилонська вежа», «Що подобається і не подобається у навколишньому світі», «Шерінг»

	роботи; тренування кмітливості, навичок самоаналізу, позитивного мислення.	
2	Закріплення тренінгового стилю спілкування; розвиток згуртованості групи, навичок сприйняття невербальної інформації; опрацювання стратегії подолання конфлікту; тренування ефективної вербальної комунікації; розвиток вміння контролю емоцій.	«Привітання без слів», «Вгадай емоцію», «Розтисни кулак», «Зустріч на вузькому містку», «У кого предмет?», «Котись, м'ячику», «Йог», «Шерінг»
3	Продовження саморозкриття учасників; навчання концентруванню уваги на партнерові; тренування вміння швидко орієнтуватись у великій кількості інформації; розвиток емпатійних можливостей, мовленнєвої гнучкості.	«Кенгуру», «Дзеркало», «Три слова», «Протилежні рухи», «Конверт відвертості», «Шерінг»
4	Продовження розвитку згуртованості групи; демонстрація учасникам ефекту самонавіювання; тренування навичок регуляції своєї поведінки, навичок вербального спілкування, спостережливості; розвиток креативного мислення; формування зворотного зв'язку.	«Вітер дує», «Лід і полум'я», «Не сміятись», «Перебіжчики», «Іншими словами», «Нісенітниця», «Шерінг»
5	Вміння координувати спільні дії; демонстрація особливостей просторової організації спілкування; розвиток уміння спілкуватися в ситуації інформаційного перевантаження; розвиток доброзичливості, ініціативності, сприятливої атмосфери в класі.	«Спільний рахунок», «Розмова з різних положень», «Заборонені слова», «Біг з олівцем», «Два підкажчики», «Безкоштовні поради», «Шерінг»
6	Навчання сумісним скоординованим діям, гнучкості поведінки; демонстрація механізму створення комунікації; розвиток емоційної обізнаності, розпізнавання емоцій інших людей, партнерських відносин,	«Запам'ятай сусідів», «Контакт долонями», «Оптимальні варіанти», «Зіпсований телефон», «Чарівна пляшка», «Шерінг»

	толерантності, вербальної комунікації.	
7	Сприяння розвитку нестандартного мислення; активізація командних емоцій взаємної підтримки; формування взаємної довіри, відносин взаємопідтримки, що покращує психологічний клімат; розвиток мобільності поведінки, невербальної експресії.	«Стаканчик», «Уперта сороконіжка», «На крижині», «Хвости», «Зіпсований телевізор», «Записка з компліментом», «Шерінг»
8	Підвищення впевненості в собі; розвиток самомотивації, навичок експресії; тренування ораторського вміння, невербальної комунікації; розвиток уяви, асоціативного мислення; підтримання доброзичливої атмосфери у класі.	«Що далі», «Багато хто боїться», «Математичний театр», «Сліпий текст», «Подарунок», «Шерінг»
9	Закріплення набутих навичок і вмінь; розвиток пластичної експресії, саморегуляції емоційних станів; тренування впевненої поведінки, ефективної комунікації; закріплення навичок самоаналізу, ведення дискусії; структурування зворотного зв’язку.	«Три нестандартні способи», «Вовк і семеро козенят», «Чарівна крамниця», групова дискусія «Капелюхи», «Шерінг»

У процесі розроблення програми соціально-психологічного тренінгу з розвитку комунікативної компетентності підлітків нами активно використовувались такі техніки, як: метод групового обговорення, «мозковий штурм», метод незавершених речень, робота у підгрупах та міжгрупові дискусії, проєктивні методики, рольові ігри, рефлексія [110]. Більш складні, довші за часом вправи починаються із середини програми.

Метою першого заняття є знайомство тренера з тренінговою групою, обговорення правил групової роботи, створення дружнього настрою в колективі, мотивація учасників до групової роботи, тренування кмітливості, навичок самоаналізу, позитивного мислення.

У закладах загальної середньої освіти, як відомо, учні та вчителі, зазвичай, звертаються до учнів на прізвище, що створює атмосферу офіційності та певної напруженості. Тому на початку тренінгу кожен учасник обирав ту форму свого імені, якою б він хотів, щоб до нього зверталися. Це сприяло швидшому встановленню позитивного настрою у групі та давало змогу учасникам почуватися комфортніше.

Після того, як усі учасники представилися, а тренер виклав основні завдання й мету майбутньої роботи, група розпочала вироблення загальних правил і норм участі. Учасникам пропонувалося поміркувати та визначити для себе умови, за яких спілкування у групі буде найбільш продуктивним і комфортним (5–6 хвилин). Далі відбувалося обговорення та спільне формування колективних правил. Тренер також міг вносити свої доповнення, пропонуючи апробовані норми групової взаємодії.

Групою були вироблені такі правила: брати активну участь у вправах; говорити по черзі; говорити від свого імені; слухати уважно інших; бути взаємно ввічливими. Їх записали на великому аркуші паперу й закріпили на дошці, оскільки вони мають бути доступними на кожному занятті, щоб можна було, у разі потреби, послатися на відповідне правило [13].

У вправі **«Відгадай предмет»** один із учасників загадував будь-який предмет, що знаходився в приміщенні, де відбувалося заняття. Інші учасники мали відгадати, що це за предмет. Для цього вони ставили уточнюючі питання, на які той, хто загадував, відповідав «так» чи «ні». Кожен з учасників по черзі формулював по одному питанню.

Ми спостерігали за учасниками з особливими освітніми потребами та реакцією інших. Учень із ЗПР не відразу реагував, що викликало у деяких учасників посмішки; учень із порушеннями слуху не завжди правильно чув відповіді, що призвело до його пасивної поведінки у деяких вправах.

У вправі **«Плюси й мінуси»** тренер запропонував учасникам придумати й коротко (однією-двома фразами) описати приклади двох життєвих подій – хорошої та поганої. Далі учасники об’єдналися у кілька підгруп, де вони

обговорювали свої приклади та зазначали позитивні й негативні ситуації. У загальному обговоренні тренер зробив акцент на тому, що допомагає пережити негативні ситуації. Необхідно зазначити, що всі учні з особливими освітніми потребами опинилися в одній підгрупі. Ми запропонували їм обрати інші підгрупи. Це обумовлено тим, що метою наших вправ є розвиток комунікативних навичок у процесі інклюзивної освіти.

Вправа **«Вавилонська вежа»** виконувалася в підгрупах по 5–6 осіб. Кожній підгрупі було видано по 100 аркушів паперу задля побудови з цих аркушів максимально високої вежі без використання якихось додаткових матеріалів для скріплення.

У процесі дискусії учні жваво обговорювали, як розподілилась робота між учасниками в підгрупах та кому належали ідеї щодо конструкції різних частин вежі, які психологічні якості знадобились для втілення цих ідей у життя. Хотілось би зазначити, що учні з порушеннями слуху та ЗПР достатньо активно брали участь у цій справі. Водночас учень із порушеннями опорно-рухового апарату більш активно проявив себе в обговоренні психологічних якостей, які необхідні для втілення ідей.

У вправі **«Що подобається і не подобається у навколишньому світі?»** кожному учаснику було запропоновано взяти аркуш паперу, розділити його на дві частини вертикальною лінією. Ліву частину слід відмітити знаком «+», а праву – знаком «–». Під знаком «+» перелічується, що особливо подобається (у природі, в людях, в собі, в школі), під знаком «–» – те, що особливо неприємно в навколишньому світі.

Тренер зробив акцент на тому, чи можна змінити те, що не подобається в природі, людях та у собі.

У вправі **«Шерінг»** кожен по черзі коротко викладав свої думки про те, що йому сподобалось та запам’яталось. Деякі учні прокоментували свій емоційний стан. Загалом перше заняття пройшло досить напружено, спостерігалась деяка скутість і закритість групи. Нами було відстежено певну відгородженість учнів з особливими освітніми потребами від інших учасників групи.

Метою другого заняття є закріплення тренінгового стилю спілкування, розвиток згуртованості групи, навичок сприйняття невербальної інформації, опрацювання стратегії подолання конфлікту, тренування ефективної вербальної комунікації, розвиток вміння контролю емоцій.

У вправі **«Привітання без слів»** тренер запропонував учасникам впродовж 2–3 хвилин вільно пересуватися приміщенням і встигнути за цей час привітати якомога більшу кількість осіб. Варто це робити без слів, будь-якими іншими способами, зокрема кивком голови, рукостисканням, обіймами. При цьому кожний спосіб учасник мав право використати лише одного разу, для кожного наступного привітання треба було вигадати інший спосіб.

У процесі обговорення 45% учнів зазначили, що інколи було важко вигадувати нові способи привітання. У деяких учасників групи виник психологічний дискомфорт під час зустрічі дівчат і юнаків. Ми помітили, що не всі учні підходили до учня з порушеннями опорно-рухового апарату. Більша частина групи використовувала під час зустрічі з однокласниками з особливими освітніми потребами привітання за допомогою кивка голови або швидкого дотику до плеча.

У вправі **«Вгадай емоцію»** учасник витягував папірець із назвою емоції та демонстрував її, а інші мали вгадати емоцію. Під час обговорення тренер ставив такі питання: «До яких наслідків може привести ситуація, якщо людина вважає, що зображує одну емоцію, а оточуючі бачать зовсім іншу?», «Які наслідки матиме ситуація, коли людина говорить одне, проте її вигляд свідчить зовсім про інше (наприклад, стверджує, що їй цікаво, однак по обличчю видно, що їй нудно)?».

У вправі **«Розтисни кулак»** тренер викликав у центр кола двох добровольців. Один з учасників стискав пальці в кулак. Завдання другого полягало в тому, щоб перший учасник розтиснув кулак. Перший мав діяти згідно з власним бажанням: розтиснути кулак або ні.

Хотілось би зазначити, що під час дискусії всі учасники жваво обговорювали ефективні засоби взаємодії. Ми відстежили, що учень з порушеннями слуху більше використовував фізичні засоби, а учасник із

порушеннями опорно-рухового апарату намагався діяти за допомогою слів. Більшість групи використовувала фізичну силу.

У вправі **«Зустріч на вузькому містку»** два учасники мали стати на лінію, проведену на підлозі, обличчям один до одного таким чином, щоб відстань між ними складала близько 3 м. Тренер надав таку інструкцію: «Ви йдете назустріч один одному по дуже вузькому містку, що перекинутий над водою. У центрі містка ви зустрілись і вам треба розійтись. Місток – це лінія. Хто поставить ногу за її межами, впаде у воду. Намагайтесь розійтись таким чином, щоб не впасти». Пари учасників підбирались випадковим чином.

Під час обговорення кілька учнів зазначили, що відчували роздратування тому, що їм не давали вільно пройти. Учень із порушеннями слуху відштовхнув іншого учасника. У ситуації з учнем з порушеннями опорно-рухового апарату дівчина сама зійшла з містка. Водночас учень із ЗПР вирішив зійти з містка. Нами було проведено дискусію щодо того, яку стратегію краще використовувати у конфліктних ситуаціях.

Жваве зацікавлення всіх учасників викликали вправи **«У кого предмет?»**, **«Котись, м'ячику»**, **«Йог»**.

У вправі **«Шерінг»** більшість учасників групи виказала спокій, зацікавленість та очікування наступного заняття. Учень із порушеннями слуху відреагував агресією щодо учасника, який не хотів йому поступитися на містку. Учень із порушенням опорно-рухового апарату подякував дівчині за допомогу у вправах.

Метою третього заняття є продовження саморозкриття учасників, навчання концентрування уваги на партнері, тренування вміння швидко орієнтуватись у великий кількості інформації, розвиток емпатичних можливостей, мовленнєвої гнучкості.

У вправі **«Дзеркало»** групі необхідно розбитися на пари. Один гравець був першим номером, інший – другим. Перші номери робили прості повільні рухи, другі номери повторювали, намагаючись відчути настрій того, чиї рухи вони повинні копіювати. Потім гравці мінялися місцями.

Під час виконання цієї вправи учень із порушеннями опорно-рухового апарату спочатку соромився показувати рухи. Однак після того, як ведучій підбадьорив його, учень успішно впорався з виконанням вправи. Під час обговорення половина учнів зазначила, що їм простіше та цікавіше бути в ролі того, хто показує рухи, а друга половина, навпаки, зазначила, що їм більше сподобалось бути у ролі «дзеркала».

Вправа **«Три слова»** виконувалась у четвірках. Два учасники говорили по одному будь-якому слову, що спало їм на думку. Третій учасник мав швидко сказати ще одне слово, яке пов’язано за змістом з тими, що сказали перші два учасники. Четвертий учасник вигадував речення, яке включало всі три слова, що були сказані раніше. Потім ролі учасників змінювались, щоб у кожного була можливість спробувати себе як у вигадуванні слів, так і в складанні речень.

Під час обговорення підлітки відзначили, що для того, щоб легше придумати речення, треба правильно підібрати спільне третє слово. Учень із порушеннями слуху спочатку не хотів брати участь, але потім, побачивши, що вправа викликає жвавий інтерес та сміх, змінив своє рішення. Найбільш активні учні у групі з ентузіазмом придумували речення.

Вправа **«Протилежні рухи»** схожа на вправу «Дзеркало», але учні за першим номером виконували будь-які спонтанні рухи під музику. Завдання других гравців полягало в тому, щоб виконати ті рухи, які, на їхню думку, протилежні першим.

Дівчина із ЗПР та юнак із порушеннями слуху довго не могли зрозуміти, що треба робити протилежні рухи. Їм почали підказувати учні, які були поруч. Це викликало сміх та посмішки у групи, але атмосфера при цьому була дружня, ніхто не образився.

Обговорення питання «Коли в реальних життєвих ситуаціях важливо вміти робити не те, що тобі показують, а навпаки?» викликало труднощі. Тренер висловив свою думку про це. Наприклад, не потрібно відповідати на образу образою чи переймати в когось шкідливі звички.

Пожвавлення та інтерес викликали вправи **«Кенгуру»**, **«Конверт відвертості»**.

У вправі **«Шерінг»** більшість учасників відзначила, що відчувають захоплення та гарний настрій. Найбільше учасникам групи сподобалась вправа «Протилежні рухи», тому що вона була складна і водночас весела. Підліткам з особливими освітніми потребами сподобалась вправа «Конверт відвертості», тому що там вони висловили «мрії про своє майбутнє». Більшість учнів проявила зацікавленість щодо того, які вправи будуть на наступних заняттях.

Метою четвертого заняття є продовження розвитку згуртованості групи, демонстрація учасникам ефекту самонавіювання, тренування навичок регуляції своєї поведінки, навичок вербального спілкування, спостережливості, розвиток креативного мислення, формування зворотного зв'язку.

Вправи **«Вітер дує»** та **«Лід і полум'я»** активізували групу та налаштували на позитивний лад.

У вправі **«Не сміятись»** учасники виконували смішні дії, які пропонував ведучий. Завдання гри полягало в тому, щоб під час виконання таких дій зберігати абсолютно серйозний вираз обличчя і ні в якому разі не сміятись. Той, хто посміхнувся або засміявся, виходив з гри до завершення раунду. Перемагали ті учасники, які залишались у грі найдовше.

Укінці вправи залишились 2 юнаки та дівчина. Тренер запитав в них, якими саме способами їм вдалося протриматись так довго. Дівчина розповіла, що згадувала щось сумне. Юнаки зазначили, що вони просто намагались не звертати увагу на інших та думали про свої справи.

У вправі **«Перебіжчики»** група ділилась навпіл. Половина учасників («перебіжчики») сідала в коло, а за спиною кожного з них ставав «охоронець». Завдання «перебіжчиків» полягало в тому, щоби помінятися з кимось місцями шляхом домовленості про це поглядами непомітно для «охоронців». Домовитись необхідно було без допомоги слів та жестів. «Охоронці» уважно спостерігали за поведінкою «перебіжчиків», і якщо бачили щось підозріле, то відразу клали руку на плече своєї «жертви». «Перебіжчику», у якого на плечі лежала рука

«охоронця», не можна було рухатись. Час неперервного утримання обмежувався двома секундами.

Під час виконання вправи у ролі «перебіжчика» учню із ЗПР було важко налагодити контакт із кимсь, щоби помінятись місцями. Учасникам групи було легше домовлятися з друзями або з тими учнями, з якими вони більше спілкувались. Деякі учні порушували правила та намагались привернути увагу словами. Менше половини підлітків змогли успішно помінятись місцями, що вказує на необхідність розвитку навичок невербального спілкування. Необхідно зазначити, що учню з порушеннями слуху вдалося швидко змінити своє місце.

Мета вправи **«Іншими словами»** полягала в тому, щоб розвинути вміння підбирати синоніми, адекватно висловлювати одну й ту ж думку різними словами.

Учасники об’єднувалися в команди по 4 людини. Ведучий говорив першому учаснику команди нескладну фразу з 6–8 слів. Той передавав її далі іншому гравцю таким чином, щоб зберегти сенс фрази, але при цьому не використовував жодне з тих слів, які були в оригінальній фразі (за винятком часток і прийменників). Наступний учасник передав фразу далі, знову ж таки з використанням інших слів, і далі, поки вона не була сказана в різних варіантах всіма чотирма гравцями.

Учень з вадами слуху не розчув фразу та передав зовсім інше речення, чим викликав сміх у групи. Під кінець вправи було важко не використовувати вже вживані попередніми учасниками слова. Учні погодилися з тренером у тому, що важливо більше читати та знати більше синонімів.

У вправі **«Нісенітниця»** кожен учасник отримував аркуш паперу, на якому писав відповідь на питання ведучого, після чого загинав аркуш таким чином, щоб його відповідь не було видно, й передавав його своєму сусіду праворуч. Той письмово відповідав на наступне питання ведучого, знову загинав аркуш та передавав далі. Відповідати на ці питання потрібно було не загалом, а саме з урахуванням проведеного тренінгу. Коли питання закінчились, кожен учасник розгорнув аркуш, що опинився у нього в руках, і вголос прочитав записані на ньому відповіді як цілісний текст.

Перелік питань є таким: Хто?, Де?, З ким?, Чим займався?, Як це відбувалось? Що запам’яталось? Що зрештою вийшло?

Підліток із ЗПР не захотіла читати свій текст, тому його передали для читання іншому учаснику. Деякі тексти вийшли дуже кумедними, що покращило настрій усієї групи. Така жартівлива вправа дала змогу тренеру отримати зворотній зв’язок. На питання «Як це відбувалось?» багато учнів відповіли «цікаво», «кумедно», «незвично».

У вправі **«Шерінг»** підлітки розповіли, що їм сподобалась вправа «Лід і полум’я». Вони були здивовані тим, як впливають думки на фізіологічні прояви організму. Стало помітно, що підлітки з особливими освітніми потребами стали активніше залучатись до групової роботи. У словесних вправах юнак із порушеннями опорно-рухового апарату не тільки не відставав від однолітків, але й виконував завдання краще.

Метою п’ятого заняття є розвиток вміння координувати спільні дії; демонстрація особливостей просторової організації спілкування; розвиток уміння спілкуватися в ситуації інформаційного перевантаження, доброзичливості, ініціативності, сприятливої атмосфери в класі.

У вправі **«Спільний рахунок»** учасники рахували до 10 (чи до 20, якщо 2 групи) колективно, хтось говорив «один», інший – «два», й далі, домовлятись про порядок рахунку не дозволялось. Якщо чергове число говорили одночасно дві людини, рахунок розпочинався спочатку. Розмовляти під час виконання вправи було заборонено.

Спочатку учням вдавалось дорахувати тільки до трьох, потім до п’яти, а після багатьох невдалих спроб вийшло дорахувати до 10. Успіху вдалося досягти, коли стихійно утворився певний порядок того, хто за ким називає цифру. Підлітки з особливими освітніми потребами впорались добре з цією вправою. Щоб учень з порушеннями слуху краще чув, цифри промовляли голосно.

У вправі **«Розмова з різних положень»** група розділилась на пари. Учасникам пропонувалось вести бесіду протягом 15 хвилин, при цьому через

кожні 3 хвилини змінювати положення: спина до спини, один стоїть, а інший сидить, і навпаки, обличчям один до одного, нарешті, обидва партнери сидять.

Під час обговорення вправи учні зазначили, що найбільш зручно розмовляти в положенні сидячи один до одного обличчям або сидячи один біля одного, або стоячи так, щоб бачити обличчя співрозмовника. Учасники тренінгу не змогли розгорнуто пояснити, чому саме так. Тренер розповів про невербальну комунікацію.

У вправі **«Заборонені слова»** той, хто водить, виступав у ролі журналіста, по черзі ставив кожному учаснику питання будь-якого змісту, на які ті мали швидко відповідати. При цьому у відповідях можна було користуватися будь-якими словами, крім «так» і «ні». Той, хто під час відповіді на питання вживав заборонене слово, ставав тим, хто водить.

На початку виконання вправи багато учнів помилялись та вживали «заборонені слова», але пізніше грати стало легше. Тільки дівчина із ЗПР відчувала деякі труднощі під час відповідей.

У вправі **«Біг з олівцем»** учасники розбивались на пари. Кожній парі видавався фломастер (щоб кінці не були гострі). Пари вставали поруч з однією стіною приміщення, й кожна пара піднімала свій фломастер, затиснувши його між вказівними пальцями (один учасник правою рукою, інший, відповідно, лівою). За командою ведучого вони починали рух до протилежної стіни приміщення, а потім назад, продовжуючи затискати предмет між пальцями. Той, хто його впускав, вибував з гри. Перемагала пара, яка подолала дистанцію швидше за всіх.

Гра викликала велике пожвавлення. Пара з юнаком із порушенням опорно-рухового апарату рухалась повільніше, але протрималась до середини гри. Партнером юнака була дівчина, яка не поспішала і підлаштовувалась під його рухи.

Вправа **«Два підкажчики»** мала на меті розвиток уміння спілкуватися в ситуації інформаційного перевантаження, коли від різних людей одночасно отримуються різні відомості, правдиві і неправдиві.

У цій вправі брали участь 3 учні. Учень із порушеннями опорно-рухового апарату був тим, хто водить. Одним із підкажчиків був юнак із порушеннями слуху, другим – дівчина з типовим розвитком. Тому, хто водить, із закритими очима було необхідно знайти невеликий предмет, який сховали у кімнаті. В цьому йому допомагали два підкажчики, які знали, де захований предмет, і говорили йому, куди рухатись. Юнак із порушенням слуху справді допомагав, спрямовуючи того, хто водить, у правильному напрямку, а дівчина, навпаки, будь-якими способами намагалася збити його з правильного шляху. Той, хто водить, не знав, хто з цих двох дійсно допомагає йому, а хто – заважає. Учню необхідно було розібратися в цьому самостійно. Решта учасників у цей час відігравали ролі спостережників, їх завдання полягало в тому, щоб намагатися помітити те, як у зовнішності того, хто водить, виявляється те, кому з підкажчиків і в який момент він довіряє.

Юнак, який був, тим хто водить, тричі змінював свою думку про те, хто допомагав, а хто заважав знайти предмет. На обговоренні він зазначив, що зрозуміти це було важко. Спочатку він думав, що допомагає дівчина, адже вона пояснювала більш детально. Юнак підказував голосніше, але не так детально. Також він враховував реакцію «спостережників»: інколи вони мовчали, інколи сміялись. Підлітки наголосили на тому, що найбільш правильною стратегією було спочатку послухатись одного підкажчика, а потім другого, якщо перший виявився тим, хто підказує неправильно.

У вправі **«Безкоштовні поради»** кожен учасник писав вгорі аркуша своє ім’я і завертав його так, щоб не було видно тексту, після чого кожний аркуш передавався учаснику, що сидів праворуч. Учасник, що сидів праворуч, упродовж однієї хвилини писав рекомендацію, пораду стосовно спілкування. Після цього всі аркуші за командою тренера передавались далі праворуч. Наступний сусід додавав свої рекомендації. Вправа продовжувалась доти, доки кожен не отримував назад свій аркуш із написаними на ньому рекомендаціями від кожного члена групи. Три добровольці зачитали свої аркуші з рекомендаціями.

На обговоренні більшість дівчат зазначила, що їм було легко вигадувати поради. Більшість юнаків писала щось коротке або жартівливе, на кшталт «не лягай спати дуже пізно», «не обманюй», «бери із собою в школу зарядку від телефона». Учні погодились із тим, що дуже часто ми бажаємо іншим того, чого не вистачає нам.

У вправі **«Шерінг»** більшість учасників відзначала гарний настрій, задоволеність, легку втому, бажання працювати. У дівчини із ЗПР зменшилась внутрішня напруга, збільшилось включення в роботу.

Метою шостого заняття є навчання сумісним скоординованим діям, гнучкості поведінки; демонстрація механізму створення комунікації; розвиток емоційної обізнаності, розпізнавання емоцій інших людей, партнерських відносин, толерантності, вербальної комунікації.

У вправі **«Запам'ятай сусідів»** група поділялась навпіл і сідала в два ряди обличчям один до одного. Тренер пропонував запам'ятати своїх сусідів праворуч, ліворуч і своє місце. Після цього учасники групи змінювали позиції, а тренер називав ці позиції номерами від 1 до 4. Завдання групи полягало в тому, щоб відтворити ці позиції, коли тренер називав одну з чотирьох цифр.

Помітно було, що деякі учні плутають свої місця, але «сусіди» допомагали їм. Група збадьорилась та була готова до наступних занять.

У вправі **«Контакт долонями»** учасники у парах на відстані 0,5 м один від одного затискали долонями аркуші паперу. Завдання полягало в тому, щоб, не розтискаючи долоні й не роняючи аркуші, якомога швидше пройти траєкторією довжиною 10–15 м, що мала різкі повороти. Якщо впускали один лист паперу, дозволялось продовжувати змагання. Між парами проводились змагання на швидкість.

Підлітки ділились на пари за жеребом, щоб вони могли отримати досвід взаємодії з тими однокласниками, з якими, зазвичай, менше спілкуються. У результаті виграли 2 пари, які, як виявилось, були друзями. Відповідаючи на питання про те, які якості дали їм змогу перемогти, вони зазначили, що добре знають один одного, тому відразу домовились, хто з них буде лідером. Завдання

лідера полягало в активному проходженні маршруту, а завдання партнера – у міцному притисканні долонь до долонь лідера.

У вправі **«Оптимальні варіанти»** учасники об'єднались у підгрупи по 4 людини. Для ознайомлення їм надавались описи таких конфліктних ситуацій:

1. Ти придбав музичний плеєр, приніс його додому і раптом виявив, що він не працює. Приніс його назад у магазин і попросив замінити, а тобі сказали, що міняти нічого не будуть, гарантійних майстерень цієї фірми у місті немає, тому тобі потрібно самому відправити плеєр виробнику поштою.

2. Ти стоїш у черзі, і раптом юнак із дівчиною, які невідомо звідки взялися, встають просто перед тобою, нібито так і треба.

Ще 3 ситуації були запропоновані учнями.

Завдання учасників полягало в тому, щоб вигадати, потренувати й продемонструвати ситуації, які відображають оптимальні варіанти впевненої, агресивної та сором'язливої поведінки щодо кожної ситуації. Учні були поінформовані щодо зазначених типів поведінки. На підготовку було 10 хвилин.

Учні правильно підібрали оптимальні варіанти поведінки у запропонованих ситуаціях. Підлітки з особливими освітніми потребами активно брали участь у цих вправах. Вправа пройшла жваво та активно. Більшості учнів сподобалось показувати модель впевненої поведінки.

У вправі **«Зіпсований телефон»** група ділилась на 3 підгрупи по 6–7 осіб, які сідали у коло і по черзі розповідали неприємну історію, що з ними трапилась, таким чином: перший розповідав другому, другий переповідав третьому, третій переповідав четвертому, поки розповідь не поверталась до першого. Під час розповіді відбувалась різна інтерпретація, висловлювались різні почуття. Перший розповідач чув свою пригоду в різних варіантах, і вона переставала бути для нього такою неприємною, як спочатку.

Було помітно, як поступово змінювалось ставлення оповідача до його неприємної історії. Коли переказ ситуації повернувся до оповідача, історія була вже зовсім іншою та нерідко навіть кумедною. Учениці із ЗПР було важко

запам’ятати історію, і вона її значно змінювала, що в результаті викликало сміх групи.

У вправі **«Чарівна пляшка»** група отримала таку інструкцію: «Уявіть собі, що ви й ваша команда знаходите стару лампу, хтось бере її в руки, тре – і з неї з’являється джин. Тепер ви можете загадати три бажання, однак, оскільки ви знайшли джина разом зі своєю робочою командою, ці бажання слід вибирати всією групою». Обговорення відбувалося в міні-групах. Потім представник кожної міні-групи розповідав про те, які бажання вибрали в його групі. Після цього вибирались три спільні бажання для всієї групи.

Під час обговорення трьох спільних бажань учні з типовим розвитком наголосили на тому, що важливо, щоб у кожного був хоча б один справжній друг, а другим бажанням визначили наявність цікавої роботи з достатньою для середнього рівня життя заробітною платою. Двоє підлітків з особливими освітніми потребами додали третє бажання «щоб люди не хворіли та були здоровими». Інші члени групи погодилися з ними.

Вправа **«Шерінг»**. Підвищилась динаміка групового процесу, учасники стали більш розкутими та відкритими. Краще вдавалося координувати сумісні дії. Група перебувала у стабільному працездатному стані.

Метою сьомого заняття є сприяння розвитку нестандартного мислення; активізація командних емоцій взаємної підтримки; формування взаємної довіри, відносин взаємопідтримки, що покращує психологічний клімат; розвиток мобільності поведінки, невербальної експресії.

Жваво пройшла розминка у вигляді вправи **«Стаканчик»**, метою якої є підтримка відкритого виразу позитивних емоцій, зняття напруги, сприяння розвитку нестандартного, творчого мислення учасників.

У вправі **«Уперта сороконіжка»** всі учасники зібрались у центрі грального майданчика, створивши коло й ставши обличчям назовні кола, створивши «живе» кільце, беручись за руки.

Тренер пояснив правила гри. Протягом першого етапу гри не можна спілкуватися, тобто розмовляти, обмінюватися інформацією.

Кожен гравець визначив для себе місце в межах грального майданчика, куди він би хотів дістатися. Це місце могло бути розташоване не тільки навпроти гравця, але й позаду нього або в будь-якому іншому боці.

За командою тренера кожен мав спробувати якомога швидше досягти визначеного місця й залишитись там не менше 3 секунд. Після того, як усі гравці команди побували на своїх вибраних місцях, можна було повідомити тренеру про виконання групового завдання.

Команді знадобилося 25 хвилин, щоб упоратись із завданням. Шість разів тренер припиняв гру, бо хтось з учасників розчіплював руки (згаяний час включався у загальний й, безумовно, погіршував результат).

Другий етап мав ті ж правила, але гравцям дозволялось розмовляти, вони застосували групову стратегію, що кожен по черзі добіжить до свого обраного місця. Після завершення другого етапу гри результат команди становив 8 хвилин.

Під час загального обговорення більшість підлітків зазначила, що їм сподобалось, як вони швидко впоралися зі вправою, коли могли домовитись. Однокласники допомагали учню з порушеннями слуху почути інструкції до вправи та не поспішали, коли до свого місця йшов юнак із порушенням опорно-рухового апарату.

У вправі **«На крижині»** учасники ділились на команди по 5–6 людей. Кожна команда отримувала великий газетний аркуш, який учасники розстелювали на підлозі. Ведучий надавав таку інструкцію: «Уявіть собі, що ви опинились на крижині, що відкололась і дрейфує посеред розбурханого моря. Крижина – це ваша газета. Вам слід розташуватися на ній та протриматись декілька хвилин, щоб дочекатися рятівників. Торкатися підлоги за межами газети не можна; той, хто так зробить, вважатиметься «таким, хто потонув»».

Коли учасники розмістились на своїх «крижинах» і протримались у такому положенні 15 секунд, ведучий повідомив, що шторм відломив по шматку від кожної крижини, та відірвав приблизно по чверті від кожної газети, запропонувавши учасникам розташуватися на тому, що залишилось. Це повторювалось ще тричі. Якщо в команді «потонула» одна людина, вона

отримувала зауваження, якщо дві та більше, то вона вибувала з гри («ваша крижина перевернулась»). Перемагала та команда, яка протрималась довше.

Під час обговорення учні висловлювали свої думки про те, як вдалося перемогти команді, яка протрималась довше за всіх. Один юнак висловив думку про те, що вони перемогли, бо в їхній команді всі були худорлявими. Об'єктивно це не було причиною. Одна дівчина сказала, що в команді всі були більш дружніми. Як виявилось, у цій команді учні дружили один з одним та сильніше тримали один одного, щоб ніхто не впав. Це й було причиною їхньої перемоги. Тренер прокоментував важливість дружніх стосунків у колективі, завдяки яким можна зробити більше.

Вправа **«Хвости»** пройшла жваво, було отримано матеріал для обговорення різних стратегій поведінки за наявності суперечливих інтересів.

У вправі **«Зіпсований телевізор»** учасники сиділи в колі. Один з учнів, що бажав розпочати гру, зображував на обличчі якийсь незвичайний вираз і демонстрував його тільки своєму найближчому сусіду, заховавшись від решти учасників. Сусід передавав зображений вираз далі, поки він не пройшов повне коло. Учасник, що знаходився безпосередньо перед тим, хто розпочав гру, демонстрував те, що до нього дійшло, уже всьому колу. Після цього той, хто розпочав гру, демонстрував всьому колу той вираз обличчя, з якого гра розпочалась.

В учнів з особливими освітніми потребами не було жодних труднощів із цією вправою. Більшість учнів зазначила, що часто було незрозуміло, що за вираз вони передають, а це суттєво впливало на те, що вони показували. Чим зрозуміліше був вираз обличчя, тим точніше його копіювали.

Вправа **«Записка з компліментом»** пройшла вдало, кожен отримав принаймні декілька записок із компліментами, що відбилося на настрої групи.

Вправа **«Шерінг»**. Члени групи почали більше перейматися щодо результату групи, допомагати один одному, що вказувало на підвищення групової згуртованості. Значно легше відбувалися вправи, де демонструвались навички невербальної експресії.

Метою восьмого заняття є підвищення впевненості в собі; розвиток самомотивації; тренування ораторського вміння, невербальної комунікації; розвиток уяви, асоціативного мислення; підтримання доброзичливої атмосфери в класі.

Вправа **«Що далі?»** сприяла створенню у групі атмосфери емоційної розкутості, відкритості, доброзичливості й довіри один до одного.

Вправа **«Багато хто боїться»** була націлена на підвищення впевненості в собі. Кожний учасник мав впродовж 5 хвилин скласти якомога більше варіантів завершення фрази «Багато хто боїться, а я не боюсь…». Потім учні об'єднувались у підгрупи по 5–6 осіб, де розповідали один одному, які варіанти вони запропонували, чому багато хто, на їхню думку, боїться цього; з чим пов'язано те, що вони самі цього не бояться; як їм вдається долати свій страх. У кожній підгрупі обирався учасник, який фіксував названі способи подолання страху. Це обговорення тривало 10 хвилин, потім виступали представники від кожної підгрупи, які повідомляли, які способи подолання страху було згадано.

На обговоренні учні повідомили, що дізнались нове про себе, відчули впевненість у своїх силах. Найефективнішим способом боротьби зі страхами учні вважали такий: «подивитись в обличчя своєму страху», тобто зробити те, чого боїшся. Учень із порушеннями слуху теж активно брав участь у дискусіях.

У вправі **«Математичний театр»** група розбивалась на пари. Кожна пара вирішувала, яку сценку вона зіграє, як розподіляться ролі в ній тощо. Сценка мала тривати не більше 2–3 хвилин і могла належати до будь-якого жанру. Коли тема, жанр, стосунки між персонажами були визначені, пара записувала текст драматичної мініатюри й проводила репетицію сценки з текстом.

На наступному етапі вправи тренер зупиняв репетицію сценки з вигаданими учасниками й просив репетирувати ту ж сценку, але із заміною реплік персонажів вимовою цифр. Емоції, оцінки, характери, ситуація – все залишалось тим самим, проте замість тексту партнери вимовляли будь-які цифри, намагаючись донести до майбутнього глядача сенс і драматичну глибину того, що відбувається.

Перша пара запрошувалась на імпровізовану сцену та представляла свою «математичну новелу», після чого глядачі надавали інтерпретацію того, що побачили. Вони намагались визначити, ким були герої сценки, де відбувалась дія, а головне, перекласти текст мініатюри звичайною мовою слів. Коли репліки було «реконструйовано», на сцену знову запрошувалась та ж сама акторська пара. Вона відігравала свій варіант сценки з оригінальним текстом.

На останньому етапі вправи глядачі порівнювали «реконструйований» ними текст із тими репліками персонажів, які було вигадано парою та відіграно у фіналі. Чим ближче були варіанти текстів, тим успішніше робота акторської пари. Після першої пари той самий процес здійснювали на сцені інші учасники команди.

Деяким учням вдавалося краще зіграти сценки, деяким гірше. Однак жоден учень не відмовився виступати. Всі були зацікавлені зробити гарний виступ. Учні були здивовані тим, що їм вдавалося зрозуміти без тексту, про що йдеться у сценках.

У вправі **«Сліпий текст»** на дошці записувався набір слів. ***Все це дивно ми підемо холодно сиро до чорта й очі червоні а зранку йшов дощ так воно краще глупо вплутались кап-кап-кап.***

Група жеребкуванням ділилась на підгрупи по 5–6 осіб, які в результаті колективного обговорення перетворювали набір слів у текст. Група мала певні інструкції щодо того, як це робити. По-перше, слід було виокремити логічні одиниці шляхом розставлення розділових знаків. По-друге, інтонація могла допомогти зрозуміти сенс виразу в неповному реченні. По-третє, коли текст було складено, його розігрували по ролях.

Слова не можна було міняти місцями. Можна повторювати одне й те саме слово чи фрагмент декілька разів у тому місці, де це слово чи фрагмент знаходився.

Учні зазначили, що завдання щодо розпізнання тексту було непростим, але цікавим. Вийшло декілька варіантів текстів. Учасники тренінгу вже мали досвід гри сценок, тому це не викликало труднощів.

У вправі **«Подарунок»** група сиділа у колі. Гравець, що знаходився праворуч від тренера, передавав своєму сусіду праворуч якийсь уявний подарунок. Вручення відбувалося мовчки, тому єдина інформація, яку мали гравці, – це пантомімічна гра того, хто дарує. Отримавши подарунок, його щасливий володілець мав зрозуміти, що йому подарували, а потім передати той же подарунок своєму сусіду праворуч. При цьому учні додавали до акту дарування якісь нові деталі, що конкретизували сутність подарунка. Подарунок проходив увесь ланцюг гравців, поки не досягав свого останнього учасника. Він оголосив (цього разу – словами), що за подарунок він отримав. Після цього учасники пройшли увесь ланцюг у зворотному напрямку, й кожен гравець оголошував, чи таким чином він особисто уявляв сенс отриманого подарунка, чи не відбувся десь збій у розумінні.

Як виявилось, перший учасник передав подарунок «путівка на острови». Проте це поняття трансформувалося у кінці в машину. Під час обговорення підлітки зазначили, що кожен бачив те, що йому самому більше хотілось. Майже кожен учень називав інший подарунок.

Вправа **«Шерінг»**. Учасники висловили різні враження. Вони сказали, що відчували себе більш впевненими, активними, готовими до роботи. Деякі були здивовані своїй сміливості виступати перед аудиторією.

Метою дев’ятого заняття є закріплення набутих навичок і вмінь; розвиток пластичної експресії, саморегуляції емоційних станів; тренування впевненої поведінки, ефективної комунікації; закріплення навичок самоаналізу, ведення дискусії; структурування зворотного зв’язку.

Вправи **«Три нестандартні способи»** та **«Хода»** викликали пожвавлення й налаштували учасників тренінгу на позитивний лад.

Вправа **«Вовк і семеро козенят»** заснована на сюжеті однойменної народної казки. Семеро учасників-добровольців виконували ролі козенят. Їхнє завдання полягало в тому, щоб не пускати до себе в будиночок (який створювався за допомогою загородки з декількох стільців) «сірих вовків», але пустити «маму-козу», «тітку-козу» та інших представників «козячого плем’я». Між усіма

учасниками ролі розподілялись таким чином, що 7 із них виявилась «сірими вовками», а 7 – різними родичами «козенят» (які не знають, кому яка роль дісталась). Потім усі учасники по черзі підходили до «будиночка козенят» і впродовж хвилини намагались переконати їх у тому, що вони їх родичі, а не вовки, тому їх треба пустити додому. «Козенята» радились та ухвалювали рішення: впустити персонажа чи ні. Коли всі, хто перебуває за межами «будиночка», спробували свої сили, гра завершується, а кожен учасник говорить, ким же насправді був: «козою» чи «вовком». Відповідно, з'являлась можливість підрахувати, скільки разів «козенят» було з'їдено, коли вони впустили додому вовка, а скількох «родичів» вони самі залишили на вулиці на поталу вовкам.

У результаті козенята впустили 2 «вовків» та 5 «родичів». На питання тренера «На підставі чого ми формуємо судження про щирість або нещирість людей, що нас оточують, у реальних життєвих ситуаціях?» учасники відповіли, що «вовки» «якось дуже намагались попасти всередину» і це викликало підозру. Коли «козенята» приймали рішення впускати чи не впускати, вони голосували, піднявши руку догори.

У вправі **«Чарівна крамниця»** учасники зосереджувались на думках про себе та свої особливості, їх аналізі та обмірковуванні того, що їм хотілося б змінити. Використовувалась така інструкція: «Влаштуйтеся зручніше. Кілька разів глибоко вдихніть, видихніть і цілком розслабтеся. Уявіть собі, що ви йдете вузенькою стежкою крізь ліс. Уявіть природу, що оточує вас. Озирніться навколо. Сутінно чи світло в цьому лісі? Що ви чуєте? Які запахи ви відчуваєте? Що ви ще відчуваєте? Раптово стежка повертає й виводить вас до якогось старого будинку. Вам стає цікаво, і ви заходите всередину. Ви бачите полички, шухлядки. Усюди стоять судини, банки, коробки. Це стара крамниця, причому чарівна. Тепер уявіть собі, що я продавець у цій крамниці. Ласкаво просимо! Тут ви можете придбати щось, але не речі, а якості або риси характеру, здатності, тобто все, що побажаєте. Однак є одна умова: за кожну якість, кожне бажання, ви повинні віддати щось, іншу якість або від чогось відмовитися».

Учні називали негативні якості, від яких хотіли б відмовитись. Під час обговорення учасники висловили думку про те, що негативні якості роблять нас індивідуальностями, тому важко знайти ті якості, від яких можна відмовитись.

Фінальною вправою тренінгу була групова дискусія **«Капелюхи»**. Гравці розбивались на 4 підгрупи. Кожна підгрупа обирала представника, який тягнув жереб – папірець, на якому написано колір капелюха, що отримує підгрупа. Коли паперові капелюхи були розподілені, надавалось таке завдання: кожна підгрупа мала підготувати відгук про пройдений тренінг з огляду на такі значення кольорів:

1. *Зелений капелюх.* Слід було охарактеризувати тренінг із позиції розуму. Які знання та вміння надав тренінг, що є найбільш корисним, а що – не дуже? Де і як можна використати отримані знання та вміння?

2. *Червоний капелюх.* Слід було описати тренінг з позиції емоцій та почуттів. Що викликало позитивні переживання, а що – негативні? Які вправи були найяскравішими в емоційному аспекті?

3. *Чорний капелюх.* Слід надати негативний зворотний зв’язок, тобто відзначити, що не сподобалось, виявилось неприємним, нудним або даремним, що треба було зробити інакше.

4. *Білий капелюх.* Слід було надати позитивний зворотний зв’язок, тобто відзначити, що сподобалось на тренінгу, що вдалося, було корисним, у чому учасники бачили головні досягнення особисто для себе.

На обговоренні декілька учнів висловилися з позицій «капелюхів» зеленого та білого кольорів. Капелюхи залишились учасникам на згадку про тренінг.

Вправа **«Шерінг»** мала на меті підсумувати результати тренінгу та забезпечити можливість кожному учаснику висловити свої враження й емоції. Учасники по черзі у вільній формі ділилися своїми думками про останнє заняття та тренінг загалом.

Отже, варто зазначити, що група до завершення тренінгу стала значно більш згуртованою, її члени демонстрували взаємну підтримку. Багато учасників висловлювали смуток через завершення спільної роботи, що свідчило про

важливість досвіду, який вони отримали. Обговорювалися питання, які найбільше зацікавили учнів, а також ті, що викликали найбільший резонанс у процесі занять.

Тренер завершив останній шерінг детальним аналізом змін, що відбулися у групі протягом тренінгу. Наприкінці він висловив подяку учасникам за активну участь, відзначив їхню роботу та зусилля, побажав успіхів у майбутньому та заохотив активно застосовувати набуті навички у повсякденному житті, аби продовжувати вдосконалювати свої комунікативні здібності.

3.3. Результати дослідження ефективності програми соціально-психологічного тренінгу з розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі

Задля перевірки вагомості змін, які відбулися після проведення соціально-психологічного тренінгу з розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі, було застосовано низку діагностичних методик, які використовувалися на етапі констатувального дослідження та за якими виявлено нижчі результати. Ними є «Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл), «Вивчення здатності до самокерування в спілкуванні», «Визначення індексу групової згуртованості» (К. Сішор), «Методика оцінки психологічної атмосфери в колективі» (за А. Фідлером).

Для перевірки вагомості дії незалежної змінної (тренінг розвитку комунікативної компетентності) в однакових групах застосовано непараметричний критерій відмінностей для залежних вибірок, а саме t-критерій Уілкоксона. Наступним етапом стало порівняння результатів експериментальної групи з показниками контрольної, для чого був використаний непараметричний критерій відмінностей для незалежних вибірок, а саме U-критерій Манна-Уітні.

У контрольному етапі дослідження брали участь 43 учні, які навчались у 8 та 9 класах загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 89, загальноосвітньої школи І−ІІІ ступенів № 49 міста Запоріжжя, з яких експериментальна група мала 21 учня,

а контрольна – 22 учнів. Контрольна група участь у тренінгу не брала. Залежними змінними виступили 9 показників чотирьох описаних вище методик.

Аналіз результатів за показниками розвитку комунікативної компетентності подано у таблиці. 3.3.2. У діагностиці на визначення рівня загального емоційного інтелекту у контрольній групі результат суттєво не змінився. На констатувальному етапі мали 30,94, а на контрольному – 34,33 (t=92, p=0,00075 на рівні p<0,00001), що свідчить про низький рівень розвитку загального інтелекту (нижче 39 балів). Такий низький рівень обумовлюється тим, що в закладах загальної середньої освіти не приділяється увага розвитку емоційного інтелекту, він здебільшого розвивається стихійно і протягом усього життя.

Таблиця 3.3.2.

Відмінності в показниках комунікативної компетентності учнів контрольної та експериментальної груп, що відбулись на різних етапах дослідження

Показники розвитку комунікативної компетентності	Етапи формувального експерименту		T Уілко-ксона	p
	Констатувальний етап (Хсер)	Контрольний етап (Хсер)		
Контрольна група (n=22)				
Загальний емоційний інтелект	30,94	34,33	92,0	0,00075
Самокерування в спілкуванні	11,98	12,61	122,5	0,0081
Групова згуртованість	11,94	11,82	202,5	0,89
Психологічна атмосфера	4.34	3,39	0,0	0,000
Експериментальна група (n=21)				
Загальний емоційний інтелект	30,11	56,17	0,0	0,000
Самокерування в спілкуванні	11,94	13,44	49,0	0,000013
Групова згуртованість	11,45	14,44	0,0	0,000
Психологічна атмосфера	4,40	2,26	0,0	0,000

В експериментальній групі на констатувальному етапі показник емоційного загального інтелекту мав низьке значення (30,11 балів), після проведення тренінгу показник досяг середнього рівня (56,17 балів). Також зафіксовані статично суттєві

зрушення за t-критерієм Уілкоксона (t=0,0, p=0,000). Це переконливо свідчить про те, що складена нами програма соціально-психологічного тренінгу сприяє розвитку емоційного інтелекту.

За методикою вивчення здатності до самокерування в спілкуванні в контрольній (11,98 і 12,61, p=0,0081) та в експериментальній групах (11,94 і 13,44, p=0,000013) суттєвих змін не виявлено. Це пов'язано з тим, що за цією методикою підвищення балів не свідчить про покращення результатів. Розглянемо відмінності в результатах в окремій таблиці (табл. 3.3.3.).

Таблиця 3.3.3.

Показники самокерування в спілкуванні в учнів контрольної та експериментальної груп на різних етапах дослідження

Моделі самокерування в спілкуванні	Етапи формувального експерименту		Різниця
	Констатувальний етап (%)	Контрольний етап (%)	
Контрольна група (n=22)			
Ригідність	9,09	9,09	0
Партнерство	62,83	68,18	+5,35
Пристосування	27,27	22,73	-4,54
Експериментальна група (n=21)			
Ригідність	9,52	4,76	-4,76
Партнерство	61,9	80,95	+19,05
Пристосування	33,33	14,29	-19,04

За шкалами самокерування в спілкуванні у контрольній групі, як і очікувалось, суттєвих змін не виявлено. В експериментальній групі помічено значне зростання за шкалою «Партнерство» (+19,05%). Суттєво знизився результат за шкалою «Пристосування» (-19,04%). Це спричинено наявністю у програмі тренінгу вправ, спрямованих на розвиток ефективної взаємодії, вміння координувати спільні дії, навичок самовираження (наприклад, «Котись, м'ячику», «Біг з олівцем», «Контакт долонями», «Уперта сороконіжка»).

Тенденцію до зростання рівня групової згуртованості показали учні експериментальної групи (11,45 і 14,44, t=0,0, p=0,000) порівняно з контрольною (11,94 і 11,82, t=205,5, p=089). В експериментальній групі результати збільшились

із середнього рівня (7–11,5 балів) до вище середнього, майже високого рівня (11,6–15 балів). Показники контрольної групи так і залишилися на початковий позначці вище середнього. Підвищення результатів спричинено наявністю у тренінговій програмі вправ, спрямованих на сприяння інтеграції групи (наприклад, вправи «Привітання без слів», «Вавилонська вежа», «Вітер дує»).

Методика оцінки психологічної атмосфери в колективі має малий розмах балів від 1 до 8, тому t-критерій Уілкоксона в контрольній групі теж має статистично вагому відмінність (4,34 і 3,39, t=0,0, p=0,000). Психологічна атмосфера визначалась до й після тренінгу як нейтральна. В експериментальній групі різниця в балах виражена сильніше (4,40 і 2,26, t=0,0, p=0,000). Середнє значення у групі змінилось із нейтрального на сприятливе. За цією методикою зменшення балів демонструє зрушення в позитивний бік. Отже, завдяки проведенню соціально-психологічного тренінгу вдалося знизити негативні прояви, які впливають на психологічний клімат (наприклад, булінг, високий рівень агресії, егоїзм, неврівноваженість).

Здійснивши аналіз результатів за шкалами методики для визначення емоційного інтелекту (табл. 3.3.4.), ми виявили, що тенденцію до росту показників за всіма п’ятьма шкалами показали учні експериментальної групи порівняно з контрольною.

Таблиця 3.3.4.

Відмінності в показниках шкал емоційного інтелекту в учнів контрольної та експериментальної груп, що відбулись на різних етапах дослідження

Показники за шкалами емоційного інтелекту	Етапи формувального експерименту		Т Уілко-ксона	p
	Констатувальний етап (Хсер)	Контрольний етап (Хсер)		
Контрольна група (n=22)				
Емоційна обізнаність	5,59	6,36	90,5	0,00018
Керування емоціями	3,86	4,45	121,0	0,00086
Самомотивація	7,20	8,30	93,0	0,00027
Емпатія	6,72	6,90	82,0	0,00013
Розпізнавання емоцій	7,54	8,32	92,0	0,00022

Експериментальна група (n=21)				
Емоційна обізнаність	5,14	9,95	0,0	0,000
Керування емоціями	2,14	7,04	0,0	0,000
Самомотивація	6,80	10,23	3,0	0,000
Емпатія	7,23	14,76	0,0	0,000
Розпізнавання емоцій	8,80	14,19	0,0	0,000

Емоційна обізнаність у контрольній групі мала низький рівень розвитку до та після проведення тренінгу (5,59 і 6,36, t=90,5, p=0,00018). Результати в експериментальній групі змінились із низького до середнього рівня (5,14 і 9,95, t=0,0, p=0,000). Середній рівень за методикою «Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл) визначається як 8–13 балів.

Керування емоціями в контрольній групі мало вкрай низькі бали (3,86 і 4,45, t=121, p=0,00086), в експериментальній групі показник за цією шкалою набув середнього значення (2,14 і 7,04, t=0,0, p=0,000). Керування емоціями має найнижчий показник, оскільки підлітковий вік характеризується активним розвитком і становленням нервової системи. У цей період часто спостерігається переважання стану збудження центральної нервової системи, що впливає на емоційну стійкість. Ці фактори ускладнюють здатність до ефективного керування емоціями, особливо у стресових або конфліктних ситуаціях, що є типовим викликом цього вікового періоду145].

За шкалою самомотивації контрольна група мала середній рівень (7,20 і 8,30, t=93, p=0,0, p=0,00027), в експериментальній групі низький рівень збільшився до середнього (6,80 і 10,23, t=3,0, p=0,000).

Найбільша відмінність у результатах виявлена в експериментальній групі за шкалою емпатії, середній рівень збільшився до високого (7,23 і 14,76, t=0,0, p=0,000). У контрольній групі рівень емпатії майже не зазнав змін та залишився низьким (6,72 і 6,90, t=82,0, p=0,00013). Значний підйом рівня емпатії після проведення тренінгу в експериментальній групі пояснюється наявністю в тренінгу емпатогенних ситуацій, які розуміються як обставини, що стають причиною особливого емоційного стану, а також потребою в підтримці з боку іншої людини [124, с. 200].

Також в експериментальній групі до високого рівня збільшився середній бал за шкалою «Розпізнавання емоцій» (8,80 і 14,19, t=0,0, p=0,000). У контрольній групі рівень залишився середнім (7,54 і 8,32, t=92,0, p=0,00022). Це вказує на те, що запропоновані у тренінгу вправи, наприклад, «Вгадай емоцію», «У кого предмет?», «Перебіжчики», сприяли розвитку в учнів уміння аналізувати власні емоції, розмовляти про них, розуміти емоції співрозмовників.

Отримані результати свідчать про те, що рівень розвитку зазначених показників (індивідуально-психологічних якостей, особистісних рис, якостей міжособистісної взаємодії та групових характеристик) зазнав відчутних змін в експериментальній групі після проведення соціально-психологічного тренінгу.

Порівнюючи результати контрольної групи з експериментальною, відзначаємо, що, як і очікувалось, суттєвих змін не виявлено (таблиця 3.3.5.).

Таблиця 3.3.5.

Відмінності показників на констатувальному та контрольному етапах, що відбулися в контрольній та експериментальній групах

Показники розвитку комунікативної компетентності	X сер груп		U Манна-Уітні	p
	Контрольна група (n=22)	Експериментальна група (n=21)		
Констатувальний етап				
Загальний емоційний інтелект	30,94	30,11	499,0	0,472
Самокерування в спілкуванні	11,98	11,94	890,5	0,740
Групова згуртованість	11,94	11,45	613,5	0,683
Психологічна атмосфера	4,34	4,40	732,0	0,930
Контрольний етап				
Загальний емоційний інтелект	34,33	56,17	271,5	0,000
Самокерування в спілкуванні	12,61	13,44	686,0	0,190
Групова згуртованість	11,82	14,44	359,5	0,000
Психологічна атмосфера	3,39	2,26	501,5	0,014

На констатувальному етапі показники розвитку комунікативної компетентності: загальний емоційний інтелект (30,94 і 30,11, U=499,0, p=0,472); самокерування в спілкуванні (11,98 і 11,94, U=890,5, p=0,740); групова згуртованість (11,94 і 11,45, U=613,5, p=0,683); психологічна атмосфера (4,34 і 4,40, U=732,0, p=0,930), в обох групах не мали суттєвих відмінностей.

На етапі контрольного дослідження в результатах експериментальної групи відбулися суттєві зміни: загальний емоційний інтелект (34,33 і 56,17, U=271,5, p=0,000); самокерування в спілкуванні (12,61 і 13,44, U=686,0, p=0,190); групова згуртованість (11,82 і 14,44, U=359,5, p=0,000); психологічна атмосфера (3,39 і 2,26, U=501,5, p=0,014).

Підрахунок U-критерія Манна-Уітні для незалежних вибірок свідчить про факт наявності значущих відмінностей за трьома показниками з чотирьох. Щодо самокерування в спілкуванні U-критерій не показав суттєвих відмінностей (U=686,0; p=0,190; p>0,05), що пов'язано зі специфікою інтерпретації результатів за цією методикою. Однак водночас критерій Колмогорова-Смірнова (p=0,01; p<0,050) засвідчив суттєві зміни.

Розглянувши результати за методикою вивчення здатності до самокерування у спілкуванні в контрольній та експериментальній групах ми отримали дані, які демонструє табл. 3.3.6.

Таблиця 3.3.6.

Показники самокерування у спілкуванні в учнів контрольної та експериментальної груп, %

Моделі самокерування у спілкуванні	Контрольна група (n=22)	Експериментальна група (n=21)	Різниця
Констатація (%)			
Ригідність	9,09	9,52	+0,43
Партнерство	62,83	61,9	-0,93
Пристосування	27,27	33,33	+6,06
Контроль (%)			
Ригідність	9,09	4,76	-4,33
Партнерство	68,18	80,95	+12,77
Пристосування	22,73	14,29	-8,44

На етапі констатації результати таких показників, як ригідність (9,09 і 9,52, +0,43), партнерство (62,83 і 61,9, -0,93), пристосування (27,27 і 33,33, +6,06), за методикою на вивчення самокерування суттєво не змінились. На етапі контролю відсоток учнів з найважчим балом за шкалою «Ригідність» зменшився (9,09 і 4,76,

-4,33). Це зменшення демонструє, що використання рольових ігор у тренінгу сприяє розвитку гнучкості мислення шляхом надання змоги учасникам спробувати себе в різних ролях. Кількість підлітків, яким притаманно застосування моделі «Партнерство», суттєво збільшилась (68,18 і 80,95, +12,77). Подібну до ригідності динаміку зменшення показника в експериментальній групі демонструє шкала «Пристосування» (22,73 і 14,29, -8,44).

Під час ситуацій взаємодії у тренінгу учні навчалися знаходити компроміс між пристосуванням до партнера по спілкуванню та ригідністю. Результатом стало підвищення рівня налаштування на партнерські відносини. Це переконливо свідчить про те, що внаслідок формувальних впливів в учнів значно покращилась міжособистісна взаємодія.

Попередні висновки також підтверджує діаграма розмаху самокерування у спілкуванні (рис. 3.3.2.). Медіана експериментальної групи становить 14, а контрольної – 12. Викидів немає. Дані розподілені асиметрично, розмах експериментальної групи становить 10, а розмах контрольної – 16. Дані експериментальної групи зміщені в бік збільшення результатів, дані контрольної групи – в бік зменшення.

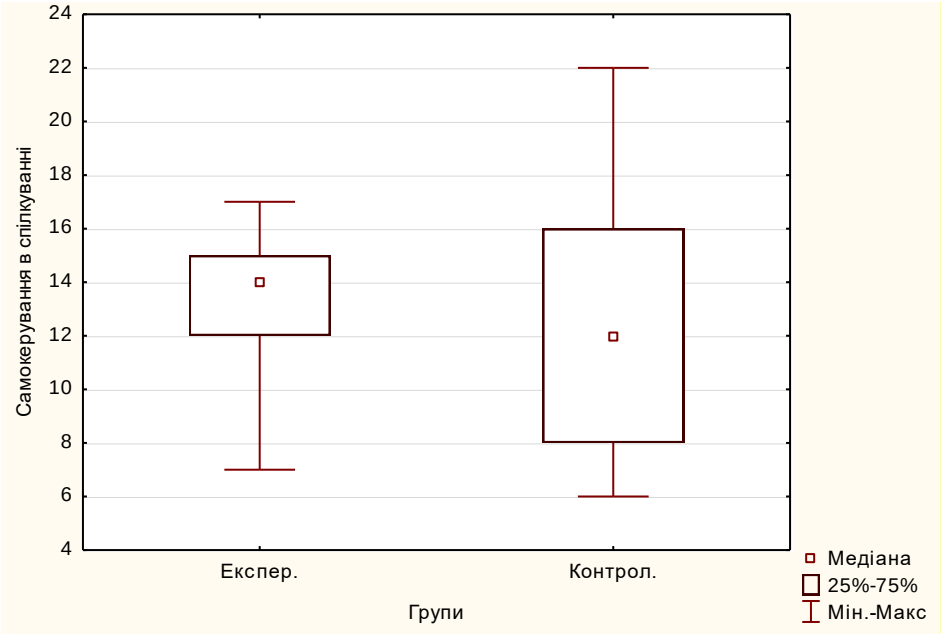

Рис. 3.3.2. Діаграма розмаху показника «самокерування в спілкуванні» в експериментальній і контрольній групах

Стосовно діаграми розмаху групової згуртованості (рис. 3.3.3.), то медіана експериментальної групи становить 15, а медіана контрольної – 12. Дані розподілені асиметрично, розмах експериментальної групи становить 10, а розмах контрольної – 11. Дані експериментальної групи зміщені в бік збільшення результатів, дані контрольної групи зміщенні теж в бік збільшення, але значно меншою мірою. Це теж підтверджує попередні висновки про суттєве покращення показника в експериментальній групи після проведення соціально-психологічного тренінгу.

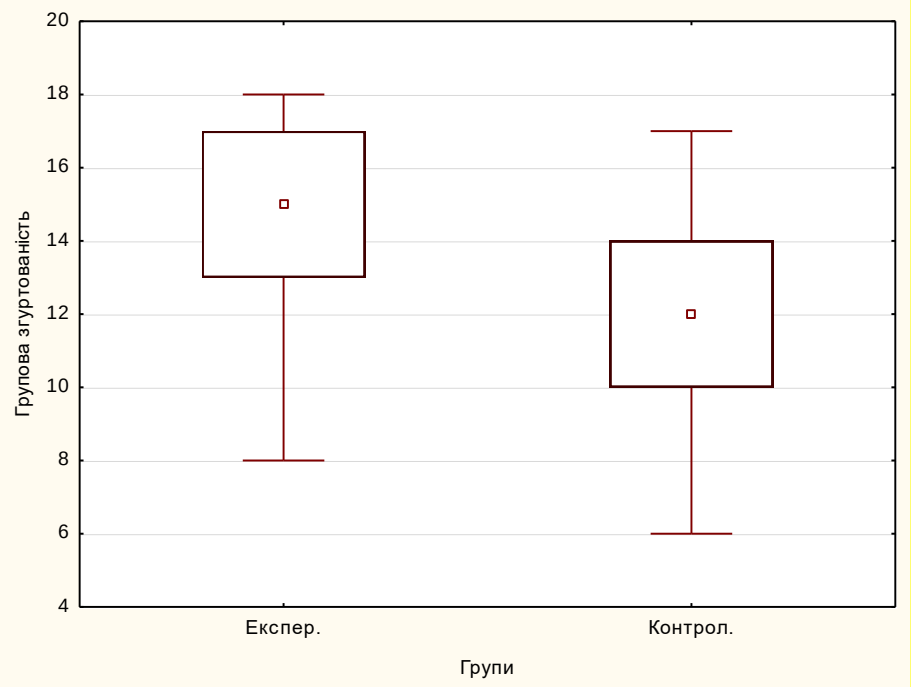

Рис. 3.3.3. Діаграма розмаху показника «групова згуртованість» в експериментальній і контрольній групах

За методикою оцінки психологічної атмосфери в колективі результати мають незначний розмах, тому побудова діаграми розмаху була недоцільною.

Стосовно діаграми загального емоційного інтелекту (рис. 3.3.4.), то медіана експериментальної групи становить 40, а медіана контрольної – 25. Дані розподілені асиметрично, розмах експериментальної групи становить 126, а розмах контрольної – 82. Дані експериментальної групи зміщені в бік збільшення результатів, дані контрольної групи зміщенні несуттєво в бік збільшення результатів.

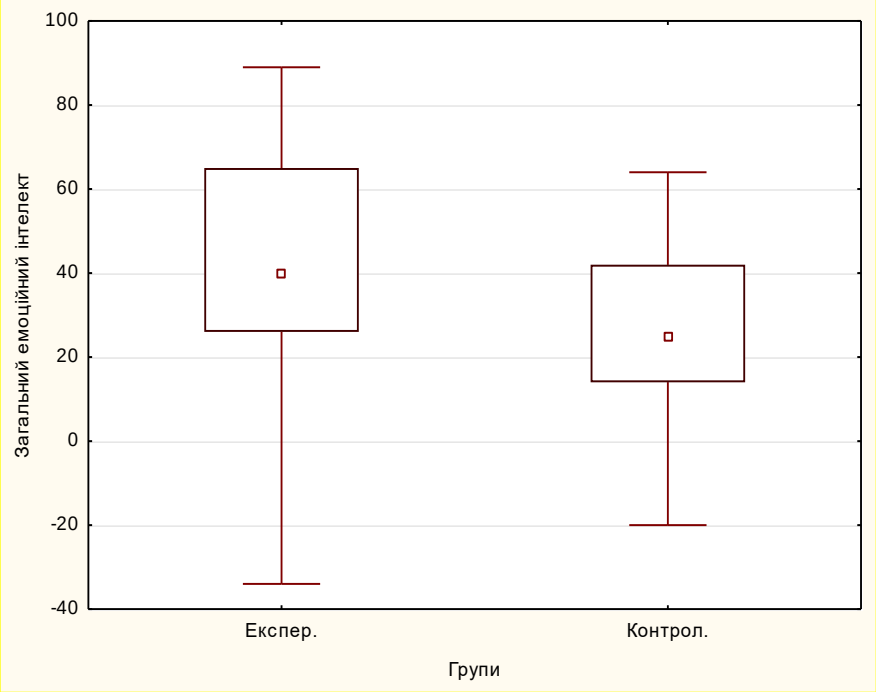

Рис. 3.3.4. Діаграма розмаху показника «загальний емоційний інтелект» в експериментальній і контрольній групах

Ця діаграма розмаху демонструє суттєвий позитивний вплив соціально-психологічного тренінгу на результати методики щодо визначення загального емоційного інтелекту.

Розглянемо показники шкал емоційного інтелекту за цією методикою в експериментальній і контрольній групах (табл. 3.3.7).

Таблиця 3.3.7.

Відмінності показників за шкалами емоційного інтелекту на констатувальному та контрольному етапах, що відбулися в контрольній та експериментальній групах

Показники за шкалами емоційного інтелекту	Хсер груп		U Манна-Уітні	p
	Контрольна група (n=22)	Експериментальна група (n=21)		
Констатувальний етап				
Емоційна обізнаність	5,59	5,14	612,5	0,794
Керування емоціями	3,89	2,14	653,5	0,372
Самомотивація	7,20	6,80	877,0	0,717
Емпатія	6,72	7,23	782,5	0,659
Розпізнавання емоцій	7,54	8,80	693,5	0,572

Контрольний етап				
Емоційна обізнаність	6,36	9,95	578,5	0,029
Керування емоціями	4,45	7,04	465,5	0,008
Самомотивація	8,30	10,23	425,5	0,006
Емпатія	6,90	14,76	180,5	0,000
Розпізнавання емоцій	8,32	14,19	272,0	0,000

Перед початком формувального експерименту дані за шкалами емоційного інтелекту у двох групах за всіма показниками не мали суттєвої різниці: емоційна обізнаність (5,59 і 5,14, U=612,5, p=0,794), керування емоціями (3,89 і 2,14, U=653,5, p=0,372), самомотивація (7,20 і 6,80, U=877,0, p=0,717), емпатія (6,72 і 7,23, U=782,5, p=0,659), розпізнавання емоцій (7,54 і 8,80, U=693,5, p=0,572).

Статистично значущі відмінності зафіксовані за чотирма показниками на контрольному етапі, такими як: керування емоціями (4,45 і 7,04, U=465,5, p=0, 008), самомотивація (8,30 і 10,23, U=425,5, p=0,006), емпатія (6,90 і 14,76, U=180,5, p=0,000), розпізнавання емоцій (8,32 і 14,19, U= 272,0, p=0,000).

За шкалою «Емоційна обізнаність» після проведення тренінгу суттєвих змін не виявлено (6,36 і 9,95, U=578,5, p=0,029). Можна припустити, що для усвідомлення, розуміння та прийняття своїх емоцій потрібно значно більше часу, оскільки розвиток емоційної обізнаності відбувається шляхом постійного поповнення власного словника емоцій.

Отже, аналіз результатів контрольного етапу експерименту дозволяє зробити висновок про високу ефективність запропонованої програми соціально-психологічного тренінгу з розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі.

Висновки до 3 розділу

Результати здійсненого теоретичного аналізу соціально-психологічного тренінгу як засобу розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі та аналіз експериментальної роботи дають підстави для таких висновків.

Нами було обрано найбільш відповідне темі дослідження визначення, в якому соціально-психологічний тренінг розуміється як особлива форма групової роботи зі встановленим алгоритмом, що найліпшим шляхом забезпечує опрацювання комунікативної, інтерактивної, перцептивної сторін спілкування. Обраний тип тренінгу дає змогу якнайкраще розвинути продуктивне спілкування, суб'єкт-суб'єктний принцип передбачає залучення творчого потенціалу особистості.

Проаналізувавши особливості соціально-психологічного тренінгу, врахувавши принципи групової роботи та загальну структуру тренінгового заняття, ми розробили програму соціально-психологічного тренінгу з розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі та провели формувальний етап експерименту.

За результатами контрольного етапу ми порівняли результати контрольної та експериментальної груп до та після формувального експерименту. У контрольній групі, як і очікувалось, суттєвих змін не виявлено. В експериментальній групі після впровадження тренінгу збільшився показник загального емоційного інтелекту. За методикою вивчення здатності до самокерування у спілкуванні відзначено зростання за шкалою «Партнерство». Групова згуртованість підвищилась із середнього рівня до вище середнього, рівень психологічної атмосфери змінився з нейтрального на сприятливий.

За шкалами емоційного інтелекту в контрольній групі після формувального експерименту нами виявлено тенденцію до зростання показників за всіма п'ятьма шкалами (емоційна обізнаність, керування емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій). Хотілось би зазначити, що керування емоціями в

контрольній групі мало вкрай низькі бали, а найбільше зростання в результатах виявлено в експериментальній групі за шкалою емпатії.

Також нами порівняно результати в контрольній та експериментальній групах на констатувальному та контрольному етапах дослідження. На констатувальному етапі результати за всіма чотирма показниками розвитку комунікативної компетентності в обох групах не мали суттєвих відмінностей (загальний емоційний інтелект, самокерування в спілкуванні, групова згуртованість, психологічна атмосфера).

Підрахунок U-критерія Манна-Уітні на контрольному етапі засвідчив факт наявності значущих відмінностей у бік покращення результатів за трьома показниками з чотирьох. Для показника самокерування в спілкуванні U-критерій не показав суттєвих відмінностей, що пов'язано зі специфікою інтерпретації результатів за цією методикою. Однак критерій Колмогорова-Смірнова вказав на суттєві позитивні зміни.

Стосовно шкал емоційного інтелекту, то перед початком формувального експерименту дані у двох групах за всіма показниками не мали суттєвої різниці. Після проведення тренінгу в експериментальній групі виявлено покращення результатів за чотирма шкалами з п'яти. За шкалою «Емоційна обізнаність» суттєвих змін не виявлено. Це пов'язано з тим, що усвідомлення, розуміння та прийняття своїх емоцій потрібують значно більше часу.

Наведені результати дослідження переконливо свідчать про ефективність розробленої нами програми соціально-психологічного тренінгу розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі.

Результати дослідження, які представлено у розділі 3, знайшли відображення в таких публікаціях автора:

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Воронська Н. О. Використання соціально-психологічного тренінгу для розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивних класах. *Психологічний часопис* : науковий журнал / за ред. С.Д. Максименка. Том 7.

Вип. 6. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2021, С. 39−48. DOI: https://doi.org/10.31108/1.2021.7.6.4

Публікації апробаційного характеру

2. Воронська Н.О. Соціально-психологічний тренінг як засіб розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі. *Особливі діти: освіта і соціалізація* : збірник тез доповідей VI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології (Запоріжжя - Київ, 01-02 жовтня). Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2020. С. 236−237.

ВИСНОВКИ

Результати здійсненого нами теоретико-експериментального дослідження психологічних особливостей комунікативної компетентності підлітків в умовах інклюзивного освітнього простору забезпечили позитивне розв'язання поставлених завдань:

1. У процесі виконання першого завдання виявлено значне зростання інтересу науковців до осмислення різних аспектів оптимізації інклюзивної освіти. Проте, лишається малорозробленою проблема комунікації учасників інклюзивного освітнього простору.

Окреслено низку переваг упровадження інклюзивної освіти: підвищення ефективності процесу соціалізації підлітків з особливими освітніми потребами; удосконалення навичок спілкування, креативності, толерантності, емпатії та здатності до взаємодії їх однолітків, батьків, педагогів, фахівців споріднених галузей тощо. Водночас аналіз ґенези інклюзивної освіти в Україні і світі дав змогу визначити основні труднощі її впровадження, а саме: необхідність створення чи адаптації спеціальних навчальних програм відповідно до специфіки потреб учнів з особливостями розвитку; недостатність соціально-психологічної готовності педагогів та однолітків до взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами тощо.

2. Реалізація другого завдання передбачала здійснення аналізу наукових підходів до визначення сутності поняття «комунікативна компетентність», в ході якого встановлено відсутність єдиного розуміння цього терміна. Тому, згідно з метою та завданнями нашого дослідження, комунікативну компетентність розуміємо в контексті трьохкомпонентної структури спілкування та визначаємо як здатність діяти на основі отриманих знань та умінь, що забезпечує успішне виконання основних завдань спілкування і самореалізації особистості, що виявляється в адекватному сприйнятті партнера, ефективній взаємодії та коректній передачі інформації.

3. Виконання третього завдання полягало у виявленні психологічних особливостей спілкування підлітків з особливими освітніми потребами. Ґрунтуючись на аналізі психолого-педагогічних особливостей спілкування учнів в інклюзивних класах, визначено, що спілкування підлітків з особливими освітніми потребами може характеризуватись такими негативними проявами, як: низька комунікативна і соціальна активність, зниження пізнавального інтересу, невпевненість у собі, складнощі у розумінні емоційних проявів партнерів і в отриманні зворотного зв'язку та інші.

4. На виконання четвертого завдання розроблено класифікацію соціально-психологічних чинників, що впливають на розвиток комунікативної компетентності, які розподіляємо на такі групи: індивідуально-психологічні чинники (емоційний інтелект, самооцінка, психологічна адаптивність, тривожність, особистісна фрустрація, довіра, доброзичливість, потреба в саморозвитку, ворожість); чинники міжособистісної взаємодії (здатність до вербалізації емоції, емпатія, комунікативна толерантність, інтерактивна спрямованість особистості, емоційна саморегуляція у спілкуванні, афіліація, альтруїзм тощо); групові чинники (рівень групової згуртованості, структура міжособистісних стосунків, психологічний клімат та ціннісно-орієнтаційна єдність групи); чинники непрямої дії (мотивація й ціннісні орієнтації, воля, локус контролю, творчий потенціал, рівень суб'єктивного добробуту).

Визначено найбільш важливі для розвитку комунікативної компетентності показники: індивідуально-психологічні якості: емоційний інтелект, потреба у саморозвитку, доброзичливість, рівень тривожності; з якостей міжособистісної взаємодії: інтерактивна спрямованість, самокерування в спілкуванні; з групових характеристик: психологічна атмосфера, групова згуртованість, структура міжособистісних відносин у колективі.

5. Виконання п'ятого завдання здійснювалось на констатувальному етапі дослідження, який передбачав використання діагностичного інструментарію: «Діагностика доброзичливості» (за шкалою Д. Кемпбелла); «Виявлення рівня тривожності у підлітків»; «Діагностика реалізації потреб у саморозвитку»;

«Діагностика «емоційного інтелекту»» (Н. Холл); «Діагностика інтерактивної спрямованості особистості»; «Вивчення здатності до самокерування у спілкуванні»; «Визначення індексу групової згуртованості» (К. Сішор); «Методика оцінки психологічної атмосфери в колективі» (за А. Фідлером); «Соціометрія» (Дж. Морено). Обчислення даних здійснювалось за допомогою комп'ютерного забезпечення Statistica 10, а також з використанням коефіцієнту кореляції Спірмена (*r*) та хі-квадрату Пірсона. Вибірка складалась з 240 учнів 7-9 класів (112 юнаків та 98 дівчат), з яких 30 (18 юнаків та 12 дівчат) мали особливі освітні потреби.

Так, з використанням методів математичної статистики зафіксовано позитивну кореляцію між емоційним інтелектом і прагненням до саморозвитку, що впливає на адаптивність у спілкуванні та розуміння емоцій партнера. Інтерактивна спрямованість на взаємодію та модель самокерування у спілкуванні «Партнерство» мають низькі показники та потребують подальшого розвитку. Найнижчі показники інтерактивної спрямованості виявлено за шкалою «Особистісна орієнтація на взаємодію» у підлітків з особливими освітніми потребами чоловічої статі. Дівчата-підлітки порівняно з хлопцями більш орієнтовані на особистісні інтереси, а підліткам чоловічої статі з типовим розвитком найбільше притаманні неконтрольованість вчинків, наслідування, інфантилізм. Орієнтація на взаємодію має низький рівень в усіх групах опитаних; ригідність, або стабільна модель спілкування, більше властива учням з типовим розвитком, а найбільшу схильність до партнерства виявлено у дівчат з особливими освітніми потребами.

Дослідження групових характеристик показало значні відмінності в оцінюванні психологічної атмосфери та групової згуртованості в інклюзивних класах. Так, якщо підлітки з типовим розвитком переважно оцінюють її як сприятливу або нейтральну, а соціометричний статус мають «бажаний», то підлітки з особливими освітніми потребами вважають її несприятливою з соціометричним статусом «ігнорований». Також виявлено негативну кореляцію показників психологічної атмосфери з ситуативною та міжособистісною

тривожністю, проте позитивну – з груповою згуртованістю, що демонструє стійку взаємозалежність між психологічною атмосферою та згуртованістю групи.

Вищезазначене зумовлює необхідність психологічного впливу на розвиток емоційного інтелекту, здатність будувати партнерські відносини, підвищення групової згуртованості, створення психологічної атмосфери продуктивного та дружнього спілкування. Цьому сприятиме розробка й упровадження соціально-психологічного тренінгу з розвитку комунікативної компетентності для підлітків в інклюзивному освітньому просторі.

6. Шосте завдання передбачало реалізацію формувального та контрольного етапів експерименту.

Мета формувального етапу дослідження полягала в розробці та апробації програми соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток комунікативної компетентності підлітків в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти. Тренінг сприяє розвитку емоційного інтелекту підлітків, навичок вербального і невербального спілкування, здатності до самоаналізу та саморозвитку, покращення психологічного клімату в класі й підвищення рівня групової згуртованості.

На контрольному етапі задля перевірки ефективності впровадженої програми соціально-психологічного тренінгу здійснено повторну діагностику в контрольній та експериментальній групах. Кількісно-якісний аналіз отриманих даних (використанням методів математичної статистики) демонструє позитивну динаміку показників експериментальної групи, порівняно з результатами, отриманими на констатувальному етапі експерименту. Водночас в контрольній групі суттєвих змін не виявлено.

Вищезазначене дає підстави для висновку про ефективність запропонованої програми соціально-психологічного тренінгу з розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі, а отже, вона може бути використана психологами, соціальними педагогами в закладах освіти.

Таким чином, на основі вищевикладених результатів, отриманих висновків та узагальнень можна констатувати, що мету нашої роботи досягнуто, гіпотезу підтверджено, поставлені завдання реалізовано.

Перспективи подальших досліджень полягають у здійсненні досліджень комунікативної компетентності інших вікових груп дітей та молоді з особливими освітніми потребами; розширенні географії вибірки, що надасть можливість врахування етнокультурних особливостей, а також у розробці психологічного інструментарію для діагностики комунікативної компетентності дітей та молоді з особливими освітніми потребами з урахуванням специфіки наявних особливостей розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афанасьєва Н. Є., Перелигіна Л. А Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу : навчальний посібник Харків : УЦЗУ, 2008. 251 с.
2. Базилевська О. О. Формування соціокультурної компетентності в учнів з порушенням слуху засобами образотворчого мистецтва : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 242 с.
3. Базима Н. В. Вивчення мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. *Збірник наукових праць Кам'янець – Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Серія : Соціально-педагогічна. Вип. 23. 2013. С. 22−30.
4. Байкіна Н. Г., Крет Я. В. Засвоєння навчальної програми учнями з порушенням спектру аутизму : монографія. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2010. 340 с.
5. Балахтар В. В. Психологія і педагогіка : навч.-метод. посіб. Буковин. держ. фінанс. акад. 2-ге вид., допов. Чернівці : Книги-ХХІ, 2011. 168 с.
6. Балахтар В. В. Соціально-психологічний тренінг і маніпуляція : навч.-метод. посіб. Буков. держ. фінанс.-екон. ун-т. Вижниця : Черемош, 2015. 431 с.
7. Балинська М., Комунікативні бар'єри підлітків із тяжкими порушеннями мовлення: теоретичний вимір дослідження. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2024. Вип. 24. С. 11-32.
8. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання у школі. Київ : Школяр, 2000. 191 с.
9. Бондар В., Петришина Р. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-канадський досвід)* : матеріали міжнар. конф. (м. Київ, 25-26 травня 2004 р.). Київ, 2004. URL: refsmarket.com.ua/moreinfo.php?diplomID=20644 (дата звернення: 09.06.2018).

10. Бочковський В. В. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами: психологічна компетентність педагогів: шляхи розвитку. *Психолог (Шк. світ).* 2011. №25. С. 3–20.
11. Бугайчук Т. А. Психологічні чинники професійного самовизначення особистості з обмеженими фізичними можливостями : дис. … канд. психол. наук : Луцьк, 2016. 221 с.
12. Бугера Ю. Ю. Формування уваги у молодших школярів із порушеннями розумового розвитку в процесі навчання : дис. …канд. педагог. наук : 13.00.03. Кам'янець-Подільський, 2017. 270 с.
13. Буйняк М. Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами : дис. … канд. психол. наук : Кам'янець-Подільський, 2019. 322 с.
14. Булигіна О. О. Формування економічних знань старшокласників у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Криворіз. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2009. 20 с.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та гол. редактор Бусел В. Т. Київ ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2005. 1728 с.
16. Вікова психологія : навч посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. 2-ге вид., доповн. Київ : Академвидав, 2011. 384 с.
17. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія. Київ, 2005. 308 с.
18. Воронська Н. О. Психологічні особливості навчання учнів з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ : ТОВ «Наша друкарня». 2017. Вип. 13. С. 323−329.
19. Вторникова Ю. С. Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи. *Витоки педагогічної майстерності : збірник наукових праць.* Полтава, 2011. С. 88–94.

20. Гавриш Н. Доброму всюди добре, або як допомогти дітям зростати доброзичливими. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2017. №8. С. 40–45.
21. Гершунський Б. С. Концепція самореалізації в системі обгрунтування цінностей і цілей освіти. *Педагогіка.* 2003. №10. С. 3−7.
22. Головань М. С. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України.* 2008. №3. С. 23–30.
23. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головко. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
24. Гончарук Н. Науково-теоретичний аналіз проблеми комунікації в сучасних зарубіжних теоріях. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Костюка Г. С. НАПН України / за ред. Максименка С. Д., Онуфрієвої Л. А. Кам'янець-Подільський : Рута, 2020. (№47). С. 27–47. URL: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-47.27-47 (дата звернення: 20.05.2019).
25. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн європейського союзу : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2015. 467 с.
26. Даніелс Е. Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів : Надія, 2000. 256 с.
27. Довгань Н. О. Характеристики поколінь в соціально-психологічному просторі міжпоколінних відносин. *Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти* : тези Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 27 травня 2016 р.). Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2016. URL: http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-cippo/vseukr-naukovo-praktichna-konferenc-27.05 (дата звернення: 07.07.2020).

28. Доманюк О. Доброзичливість як запорука морального зростання особистості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*. Вип. 3. 2018.

29. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики* : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14−47.

30. Душка А. Л. Дитина з розладами аутистичного спектра. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 32 с.

31. Єрмаков І. Г. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для XXI століття. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* : наук.-метод. зб. Всеукр. фонд «Крок за кроком», АПН України. Ін-т педагогіки. Ін-т дефектології та ін. Київ : Контекст, 2000. С. 14–19.

32. Єрмаков І. Г. Технологічні засади життєтворчості. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами :* тез. доп. V міжнар. наук.-практ. конф, АПН України. Ін-т спец. педагогіки, Ін-т корекц. педагогіки і психології НПУ ім. М.П. Драгоманова та ін. м. Київ, 2004 р. Київ, 2004. С. 248–249.

33. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 25.11.2024).

34. Залановська Л. І. Розвиток кумунікативної діяльності дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Журнал сучасної психології*. Запоріжжя, 2022. Т. 4. № 27. С. 14-23. URL: http://journalsofznu.zp. ua/index.php/psych/article/view/3059/2904.

35. Захист дітей, які потребують особливої уваги суспільства: статистичний збірник / відп. за випуск О. О. Кармазіна. Київ : Державна служба статистики України. 2017. 75 с.

36. Заярнюк О. В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Економіка і менеджмент.* Одеса, 2015. Вип. 11. С. 190–193.
37. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 209 с.
38. Інвалідність та суспільство:навчально-методичний посібник. За заг. редакцією Байди Л. Ю., Красюкової – Еннс О. В. / Кол. авторів: Байда Л. Ю., Красюкова – Еннс О. В., Буров С. Ю., Азін В. О., Грибальський Я. В., Найда Ю. М. Київ, 2012. 216 с.
39. Каган М. С., Еткід А. М. Спілкування як цінність і як творчість. *Питання психології.* 1998. № 4. С. 25–34.
40. Кайдалова Л. Г., Пляка Л. В. Психологія спілкування : навчальний посібник. Харків : НФаУ, 2011. 132 с.
41. Карпенко Є. Основи психотренінгу : навч. посібник. Дрогобич, 2015. 78 с.
42. Клименюк Н. В. Інклюзія людей з особливими потребами до суспільного життя: історичний аспект. *Наукові праці: науково-методичний журнал. Педагогіка*. Вип. 99. Т. 112. Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. С. 148–150.
43. Клопота Є. А. Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору : монографія. Запоріжжя : ЗНУ, 2014. 408 с.
44. Клопота Є. А. Тренінг самопізнання та саморозвитку : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2013. 208 с.
45. Кобильченко В. Омельченко І. Спеціальна психологія. Київ: Академія, 2020. 224 с.
46. Кобильченко В. В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору : монографія. Київ : Освіта України, 2010. 552 с.
47. Колупаева А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

48. Компанець Н. Проекція проблем розвитку дитини на рівні піраміди навчання Вільямса та Шеленбергера. *Особлива дитина: навчання і виховання.* Київ, 2017. №1. С. 60–69. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ DLog_2017_1_9 (дата звернення: 15.06.2022).
49. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховскьа, О. В. Сулима. Київ : Імекс - ЛТД, 2014. 280 с.
50. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закладів. Київ : Освіта, 1998. 255 с.
51. Конопліцька Ю. І., Ставицька О. Г. особливості розвитку емоційнго інтелекту у підлітковому віці. *Збірник наукових праць РДГУ.* 2018. Випуск 11. С. 70-75.
52. Корніяка О. М. Особливості розвитку комунікативної компетентності фахівців на різних етапах їх професійного становлення. *Психолінгвістика* : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2011. Вип.8. С. 33–45.
53. Костенко Т. М. Дитина з порушенням зору. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 40 с.
54. Кузікова С. Б. Актуалізація особистісного саморозвитку як умова подолання конфліктності у підлітків. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія.* Випуск 54. Харків, 2016. С. 213−123.
55. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці. Монографія. Суми : Вид-во «Мак Ден», 2012. 410 с.
56. Кузнєцов М. А. Психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. І. Ф. Прокопенка. Харків : Фоліо, 2012. 863 с.
57. Литовченко С. В., Жук В. В., Федоренко О. Ф., Таранченко О. М. Дитина з порушенням слуху. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 56 с.

58. Литовченко С. В. Діяльність ІРЦ у системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами: актуальні питання. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. 4(93). С. 30-36. https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.38.

59. Ліфанова Є. О. Принципи формування іміджу регіону як чинник суспільного розвитку. *Проблеми управління соціальним і гуманітарним розвитком* : матеріали VI регіон. наук.-практ. конф. за міжнар.участю. Дніпропетровськ : ДРІДУ НАДУ, 2012. С. 38−41.

60. Логвінова І. П. До проблеми формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей з розладами спектра аутизму. *Логопедія.* 2010. № 2. С. 40–44.

61. Лореман Т., Деплер Д. Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних класах. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання* : наук.-метод. журн. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. пед. Нац. акад. пед. наук України. Київ : Педагогічна преса, 2009. № 3. С. 9–14.

62. Луценко І. Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Київ, 2015. № 2. С. 35–44. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2015_2_7 (дата звернення: 03.04.2021).

63. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія : навч. посібник. Київ : МАУП, 2000. 256 с.

64. Максименко С. Д., Прокоф’єв О. О., Царькова О. В., Кочурова О. В. Практикум із групової психокорекції: підручник. Мелітополь : Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2015. 414 с.

65. Мартиненко І. В. Комунікативний потенціал особистості як об’єкт психокорекційного впливу у системі формування комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Київ, 2017. № 27. С. 71-76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2017_27_16 (дата звернення: 06.11.2019).

66. Массанов А. Психологічні бар’єри особистості. *Наука і освіта.* Одеса. 2024. №1. С. 63-67. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-1-10.

67. Масенко Л. Т. Нариси із соціолінгвістики. Київ : Видавничий дім «КМА», 2010. 243 с.

68. Мельничук О. В. Соціальне виховання дітей із вадами слуху в умовах спеціалізованих дошкільних закладів. *Вісник Запорізького національного університету : Педагогічні науки.* Запоріжжя : ЗНУ, 2008. №1. С. 177–180.

69. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

70. Мігалуш А. О. Інклюзивна освіта – шлях до всебічного розвитку дітей. *Соціальний захист.* 2009. № 1. С. 15−23.

71. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навч. посібник. Київ : МАУП, 2004. 192 с.

72. Міненко А. В. Формування здатності до саморегуляції у дошкільників з синдромом Дауна : дис. … канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2016. 236 с.

73. Навчання дітей з важкими розумовими вадами : посібник для вчителів / пер. з польської. Львів : Галицька видавнича спілка, 2001. 156 с.

74. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Рівне, 2012. 99 с.

75. Нечипоренко Л. С., Пономарьова Г. Ф., Подоляк Я. В. Сучасна педагогіка : навчальний посібник. Харків, 2007. 216 с.

76. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект; концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.

77. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник у 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. Київ : Либідь, 2004. 576 с.

78. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Вісник №4 НДЛ інклюзивної освіти.* / упоряд.: Л. О. Савчук, І. В. Юхимець. Рівне : РОІППО, 2013. 53 с.

79.Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Харків : Основа, 2010. 158 с.

80.Подоляк В. Класифікація компетентностей особистості на основі порівняльного аналізу. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. Кропивницький, 2007. №7. С. 55–60.

81.Поліщук О. М. Ресурси саморозвитку особистості. *Психологія саморозвитку особистості* : збірник наукових праць / за ред. Н. В. Чепелєвої, Я. Ф. Андреєвої. Чернівці-Київ, 2016. С. 64−81.

82.Поніманська Т. І. Підготовка педагога до виховання дітей старшого дошкільного віку в світлі гуманістичної парадигми. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_4_46 (дата звернення: 17.08.2017 р.).

83.Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. Київ : Видавничий центр «Київський університет», 1999. 308 с.

84.Приходько В. В. Соціально–психологічний тренінг як засіб формування комунікативної компетенції. *Вісник Львівського університету.* Львів, 2005. Вип. 19. Ч.1. С. 182–188.

85.Про становище осіб з інвалідністю в Україні: національна доповідь. Київ, 2013. 198 с.

86.Прохоренко Л. І., Дитина із труднощами у навчанні. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 48 с.

87.Психологічні тренінги / упоряд. О. Главник. Київ : Шкільний світ, 2002. 112с.

88.П'ятакова Г. П., Заячківська Н. М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі. Навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. 55 с.

89.Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», 2018, 40 с.

90. Руденко Л. М. Міжособистісні стосунки дітей з розумовою відсталістю як детермінанта агресивної поведінки. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.* Київ, 2014. Вип. 121. С. 197−205. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2014_121_29 (дата звернення: 16.07.2018).
91. Савенкова Л. О., Сгадова В. В., Борисенко Л. Л. та ін. Психологія спілкування : навч. посіб. / за заг. ред. Л. О. Савенкової. Київ : КНЕУ, 2015. 309 с.
92. Савиченко О. М. Шуневич О. М. Ресурси позитивної психотерапії для розвитку мотивації вчителів у післядипломній педагогічній освіті. *Молодий вчений.* Херсон, 2018. № 4(2). С. 528−532.
93. Савчин М. В. Соціальна психологія. Дрогобич : Відродження, 2000. 274 с.
94. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2011. 368 с.
95. Семиченко В. А. Психологія соціальних відносин. Київ : «Магістр-S», 1999. 168 с.
96. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2012. 376 с.
97. Синьов В. М., Коберник Г. М. Основи дефектології : навч. посібник. Київ : Вища школа, 1994. 143 с.
98. Сисоєва С. О., Поясок Т. Б. Психологія та педагогіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання. Київ : Міленіум, 2005. 520 с.
99. Скрипник Т. В. Концепція розвитку та навчання дітей з розладами аутистичного спектра. Київ : Гнозис, 2013.
100. Словник української мови : [в 11 т.] / АН УРСР, Ін-т мовознавства імені О.О. Потебні; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ : Наук. думка, 1970 - 1980. Т. 2 : Г-Ж / ред. тому: П. П. Доценко, Л. А. Юрчук. 1971. 550 с.

101.Словник української мови в 11 томах / Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні АН УРСР / гол. ред. кол. І. К. Білодід. Київ : Наукова думка, 1980. Т. 2.

102.Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : дис….канд. педагог. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 211 с.

103.Старцева В. П. Особливості дітей із затримкою психічного розвитку у контексті проблеми соціально-побутового орієнтування. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Херсон, 2014. Вип. 65. С. 430–435. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_87 (дата звернення: 11.08.2020).

104.Ступак О. Ю. Лейба А. А. Діагностика рівня комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку. *Освітньо-науковий простір.* Київ, 2023. № 5 (2). С. 159-167.

105.Супрун Г. В. Особливості соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом у дошкільному віці : дис. …канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2017. 295 с.

106.Сухіна І. В. Гіперактивна дитина. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 40 с.

107.Технологія тренінгу / за голов. ред. С. Максименко; упоряд.: О. Главник, Г. Бевз. Київ : Главник, 2005. 112 с.

108.Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.

109. Тороп, К. До проблеми структурно-функціональної моделі ключових компетентностей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Київ, 2023. 112(4), 165-179. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.161.

110.Тренерська валіза / упоряд.: О. Главник, Р. Безпальча, О. Попова. Київ : Главник, 2006. 144 с.

111.Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 40 с.

112.Філоненко М. М. Психологія спілкування : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2008. 224 с.

113.Філософія: словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар, М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко. Київ : КВІЦ, 2020. 274 с.

114.Хамініч С. Ю., Переверзева О. В. Інклюзивна освіта в контексті інноваційного розвитку України. URL: http://confcontact.com/2013_03_15/35_Haminich.htm (дата звернення: 18.08.2018).

115.Хинш Р, Виттманн С. Социальная компетенция [пер. с нем.]. Харків : Изд-во Гуманитарный Центр, 2005. 192 с.

116.Хом'як А. О. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів. *Андрагогічний вісник.* Житомир : Вид. ЖДУ ім. І. Франка, 2019. Вип. 10. С. 158−164.

117.Хохліна О. П. Проблема структури особистості у психології. *Ûridična psihologìâ. Юридична психологія.* Київ, 2016. № 2 (19). С. 20–31.

118.Хохліна О. П., Сила Д. В. Особливості спрямованості особистості як детермінанта успішності соціально значущої активності студентів. *Психологічні науки : проблеми і здобутки.* Зб. н. статей Київс. міжн. ун-ту й Інституту соціальної та політичної психології НАПНУ / за ред. Татенка В.О. Вип.2 (12). Київ, 2018. С. 279−293.

119.Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: Навч. Посібник. Київ : Основи, 2007. 390 с.

120.Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : дис. … доктора педагог. наук : 13.00.05. Старобільськ, 2016. 851 с.

121.Чайковський М. Є. Інклюзивний освітній простір як середовище Соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький, 2017. №13. С. 76−80.

122.Чеботарьова О. В., Гладченко І. В., Василенко-ван де Рей А., Ліщук Н. І. Дитина із синдромом Дауна. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 48 с.

123.Чеботарьова О. В., Коваль Л. В., Данілавічютє Е. А. Дитина із церебральним паралічем. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 40 с.

124.Чубук Р. В. Роль тренінгу як засобу підвищення емпатії в майбутніх соціальних працівників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Запоріжжя, 2020. № 70. Т. 4. С. 198–204.

125.Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

126.Шевченко Н. Ф., Горбань Г. О. Особливості розвитку креативності в учнів підліткового віку в умовах дистанційного навчання. *Журнал сучасної психології.* 2023. № 1. С. 131-138.

127.Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : «Центр навчальної літератури», 2016. 248 с.

128.Шинкарюк А. І. Теоретико-методологічні засади розуміння психомоторної активності суб'єкта. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 25. С. 652-662. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_25_52 (дата звернення: 20.11.2022).

129.Ягоднікова В. В. Як підготувати тренінг. *Шкільному психологу. Усе для роботи: наук.-метод. журн.* 2010. №8. С. 21–23.

130.Ясточкіна І. А. Психологічні чинники виникнення та корекція особистої тривожності у ранньому юнацькому віці : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 23 с.

131.Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 679 с.

132.Aldosari, M. S. Perceptions of Saudi Arabian school teachers in private general education schools toward the inclusion of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*. 2022. Volume 130. November. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104342 (last accessed: 14.09.2022).

133. Alegre de la Rosa, O. M., Villar Angulo, L. M. Attitudes of children with hearing loss towards public inclusive education. *Education Sciences*. 2019. 9 (3). DOI: https://doi.org/10.3390/educsci9030244 (last accessed: 25.09.2022).

134. Ben-Itzchak, E., Zachor, D. Toddlers to teenagers: Long-term follow-up study of outcomes in autism spectrum disorder. *Autism*. 2020. 24(1). P. 41–50.

135. Bertoncelli, C., Altamura, P., Vieira, E., Thummler, S., Solla, F. Identifying Factors Associated With Severe Intellectual Disabilities in Teenagers With Cerebral Palsy Using a Predictive Learning Model. *Journal of Child Neurology*. 2019. 34(4). P. 221–229.

136. Bielik, M., Ďulíková, L., Rotko, O., Voronska, N. Pre-Service Primary School Teacher University Training for Inclusive Education in the Czech Republic and Ukraine: An Exploratory Study. In Scopus. *European Education*. 2022. Volume 54, Issue 1-2. DOI: https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2140061 (last accessed: 25.05.2023).

137. Bigby, C., Frawley, P. & Ramcharan, P. Conceptualizing inclusive research with people with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2014. Volume 27. P. 3–12.

138. Bishop Sue. Assertiveness Skills Training. India, Delhi : Viva Books Private Limited, 2009. 254 p.

139. Bowden, J. Competency–Based Education Neither a Panacea nor a Pariah. *Avaible*. 2009. URL: https://drjj.uitm.edu.my/DRJJ/ CONFERENCE/UPSI/ Competency-Based%20Education-bowden.pdf (last accessed: 26.10.2020).

140. Boyle, C., Sharma, U. Inclusive education − Worldly views? Support Learn. *Special Issue: Inclusive Education in International Contexts.* 2015. Vol. 30 (1). P. 2–3.

141. Butvilas T., Kovaitė K. The expression of socio-emotional competence among younger Lithuanian adolescents as the precondition for their creativity. *Creativity Studies*. 2022. Vol. 15(2), P. 497-510. DOI: https://doi.org/10.3846/cs.2022.16630

142. Camargo, S. P., & Bosa, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*. 2009. 21(1). P. 65–74. URL: https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008 (last accessed: 24.11.18).

143. Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*. 2005. Vol. 97(2). P. 268−274.

144. Chis, A., Rusu, A. School-based interventions for developing emotional abilities in adolescents: a systematic review. *Conference on Education, Reflection, Development (ERD). Babes Bolyai Univ, Cluj Napoca*, Romania, 06-07 JUL. 2018. DOI: 10.15405/epsbs.2019.06.52.

145. Crea T. M., Klein E. K., Okunoren O., Velandria E., Bruni D. Inclusive education in a refugee camp for children with disabilities: How are school setting and children's behavioral functioning related? *Conflict and Health*. 2022. Volume 16(1), P.53.

146. Definition and Selection of Competencies: theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program − OECD (Draft). Background paper. Switzerland, 2002. 12 p.

147. Dekker V., Nauta M. H., Timmerman M. E. Social skills group training in children with autism spectrum disorder: a randomized controlled trial. *European child & adolescent psychiatry*. 2019. Vol. 28. Issue 3. P. 415–424.

148. Dolgova I. V., Ognivova P. V., Bogachev A. N., Golieva G. Y., Kondratieva O. A., Leonov P.L. Formation of communicative skills of teenagers with low empathy level. Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan, 2020. Issue 6. P. 313–321.

149. Dovilė Lisauskienė Įtraukusis ugdymas nuo ikimokyklinio ugdymo iki aukštosios mokyklos. Tęstinumo poreikis. *Pedagogika / Pedagogy*. 2018. T. 132. Nr. 4. P. 241–253.

150. Embregts, P. J. C. M., Taminiau, E. F, Heerkens, L., Schippers, A. P., Van Hove, G. Collaboration in Inclusive Research: Competencies Considered

Important for People With and Without Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities.* Netherlands : Tilburg University, 2018. Vol. 15. Issue 3, September 2018. P. 193−201.

151. Fernandez-Martinez I., Espada J. P., Orgiles M. Super Skills for Life: efficacy of a transdiagnostic indicated prevention program for childhood emotional problems. *Revista de psicologia clinica con ninos y adolescentes*. 2019. Vol. 6. No. 3. P. 24–31.

152. Giangreco M. F. Moving toward inclusive education. In W. L. Heward (Ed.), *Exceptional children: An introduction to special education.* New York-Englewood Cliffs : Merrill. 2003. P. 78–79.

153. Gillespie-Lynch K., Hotez E., Zajic M., Gaggi N., Luca K. Comparing the writing skills of autistic and nonautistic university students: A collaboration with autistic university students. Autism, 2020. 24(7). P. 898–912.

154. Gudonis V., Klopota Y., Features of Interpersonal Interaction of Blind and Visually Impaired Youth with Student Group. *Pedagogika*. Lithuanian University of Educational Sciences. 2017. Vol. 125 (2), P.132-142. URL: http://www.pedagogika.leu.lt/index.php/Pedagogika/issue/view/17/showToc (дата звернення: 05.11.2018).

155. Habermas J. The Theory of Communicative Action, Volume 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason. Thomas McCarthy (Translator) Beacon Press, 1985. 457 p.

156. Hermann V., Durbeej N., Karlsson A.-C., Sarkadi A. Feeling mentally unwell is the “new normal”. A qualitative study on adolescents’ views of mental health problems and related stigma. *Children and Youth Services Review.* 2022. Volume 143, December. DOI: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106660 (last accessed: 03.11.2022).

157. Hilt L. T. Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*. Norwegian, 03 June 2017. Volume 21. Issue 6. P. 585–601.

158.Houser M. L., Waldbuesser C. Emotional Contagion in the Classroom: The Impact of Teacher Satisfaction and Confirmation on Perceptions of Student Nonverbal Classroom Behavior. *College Teaching*. 2016. Vol. 65(1). P. 1–8.

159.Inclusive Education and Classroom Practices: summary report. March, 2003. European Agency for Development in Special Needs Education. 37 p. URL: http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/inclusive-education-and-classroompractices (last accessed: 25.07.2018).

160.Jucevičienė, P., Vizgirdaitė, J., Alexander, H. Accessibility and Inclusion in Higher Education: Implementing International Imperatives in National and Institutional Contexts. *Pedagogika*. 2018. 130(2). P. 46–63.

161.Kaslow N. J., Grus C. L., Campbell L. F., Fouad N. A., Hatcher R. L., & Rodolfa E. R. Competency assessment toolkit for professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*. 2009. Vol. 3. P. 27–45.

162.Klopota Y. & Klopota O. Peculiarities Of Interpersonal Cooperation Of Youth With Different Vision Level. *New Educational Review*. 2017. Vol. 48 (2). P. 227-236. URL: http://www.educationalrev.us.edu.pl/e48/a18.pdf (дата звернення: 17.09.2018).

163.Krischler M., Pit-ten Cate I.M. Inclusive education in Luxembourg: implicit and explicit attitudes toward inclusion and students with special educational needs. International Journal of Inclusive Education. 2020. 24 (6). P. 597–615.

164.Laura Alčiauskaitė1, Liuda Šinkariova. Judėjimo negalią turinčių asmenų išsilavinimo ir užimtumo reikšmė prisitaikymui prie negalios. 2018. T. 129. Nr. 1. P. 112–125.

165.Lee E.J. Self-perceived Social Communication Competence Profile of Korean Adolescents according to Gender and Coeducation Differences: Middle and High School Students. *Communication Sciences and Disorders*. 2021. 26(2). P. 366−391.

166.Lefrancois Guy R. Psychology for Teaching. Publisher : Cengage Learning; 9th edition (August 6, 1996). 576 p.

167.Malyna O., Bazyma N., Fihol N., Serheieva V., Lopatina H., Koropatova O. Psychological-Pedagogical Components of the Children's Speech Environment With Autistic Disorders of Senior Preschool Age. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala.* 2022. Т. 14. № 1.Sup1. С. 258-274. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/14.1Sup1/549.

168.May Rollo. The Meaning of Anxiety. United States, New York : W. W. Norton & Company, 2015. 454 p.

169.Mayer, J. D. and Salovey, P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*. 1995. V.4. P.197-208.

170.Morgacheva N. V., Sotnikova E. B., Shcherbatykh S. V., Shcherbatykh L. N. Project technology as a means of schoolchildren communication skills development. *Journal of Physics: Conference Series*. 2020. Vol. 1691(1), issue 1. DOI: 10.1088/1742-6596/1691/1/012211.

171.Nijs S., Penne A., Vlaskamp C., Maes B. Peer Interactions among Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities during Group Activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities.* 2016. Vol. 29 (4). P. 366-377. DOI: https://doi.org/10.1111/jar.12185 (last accessed: 12.05.2022).

172.Omelchenko I., Kobylchenko V., Dushka A., Suprun H., Moiseienko I.. Educational applications of emotional intelligence for individuals with autism spectrum disorder. *Revista Conhecimento & Diversidade*. v. 16 n. 42. 2024. P.130-145. eISSN 2237-8049. DOI: https://doi.org/10.18316/rcd.v16i42.11649.

173.Peters S. J. «Education for All?»: A Historical Analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals With Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies.* 2007. Vol. 18, issue: September 1. P. 98–108.

174.Peters S. J. Inclusive education: achieving education for all by including those with disabillities and special education needs. Disability group. The World Bank, 2003. 133 p.

175.Pincham L. B., McTague B. Aligning social-emotional and 21st century learning in the classroom: Emerging research and opportunities. 2021. P. 187.

176.Pirchio S., Arcidiacono F., Passiatore Y. Editorial: Inclusive schools for a diverse

world: Psychological and educational factors and practices harming or promoting inclusion at school. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1049129 (last accessed: 20.05.2022).

177. Poplavskaya A. What do we know about 21st century youth? American teens through the eyes of a psychologist [Что мы знаем о молодёжи XXI века? Американские подростки глазами психолога]. *Ekonomicheskaya Sotsiologiya*. 2020. 21(3). P. 84-100.

178. Porter, J. Understanding and responding to the experience of disability. London : Routledge, Abingdon Oxon, 2015. 162 p. ISBN 9780415822909.

179. Radici E., Heboyan V., Mantovani F., De Leo G. Attitudes and perceived communicative competence: the impact of different AAC means of communication among Italian teenagers. *International Journal of Disability Development and Education.* 2020. Vol. 1, No. 11. DOI: https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1740185 (last accessed: 30.05.2022).

180. Reich S. M. Connecting offline social competence to online peer interactions. *Psychology of Popular Media Culture*. 2017. 6(4). P. 291–310.

181. Roger T. Bell, Sociolinguistics – goals, approaches and problems. London : Batsford, 1976. 252 p.

182. Rogers Carl R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. USA, New York, Boston : Houghton Miffin Company, 1995. 420 p.

183. Rogers W. S. Perspectives on Social Psychology: A Psychology of Human Being. Kindle Edition Routledge, 1st Edition, 2019. 352 p.

184. Roşeanu G., Marian M., Tomulescu, I. M., & Pusta, C. T. Personal time and psychopathology. *Annals of General Psychiatry*. 2008. Vol. *7*(1). P.1−1.

185. Seligman M. E. P., Ernst R. M., Gillham J., Reivich K. & Linkins M. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*. USA : Michigan, 2009. Vol. 35. No. 3. P. 293–311. URL: http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934563 (last accessed: 14.09.2019).

186. Skrypnyk T., Martynchuk O., Klopota O., Gudonis V., Voronska N. Supporting of Children with Special Needs in Inclusive Environment by the Teachers.

Pedagogika/Pedagogy, 2020. Vol. 138. No. 2. P. 193−208. URL: https://ejournals.vdu.lt/index.php/Pedagogika/article/view/1889/1348 (last accessed: 11.10.2020).

187. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators. 2007. 234 p. URL: http://www.oecd.org/education/innovationeducation/studentswithdisabilitieslearningdifficultiesanddisadvantagespoliciesstatisticsandindicators2007edition.htm (last accessed: 09.03.2020).

188. Subban P., Woodcock S., Sharma U., May F. Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. Teaching and Teacher Education. 2022. Volume 119. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853 (last accessed: 18.03.2020).

189. Timmermans A. C., H. de Boer, M. P. C. van der Werf. An Investigation of the Relationship between Teachers' Expectations and Teachers' Perceptions of Student Attributes. *Social Psychology of Education*. 2016 Vol. 19 (2). P. 217–240.

190. Trainor A. A. Using cultural and social capital to improve postsecondary outcomes and expand transition models for youth with disabilities. *The Journal of Special Education.* 2008. Vol. 42(3). P. 148–162. DOI: https://doi.org/10.1177/0022466907313346.

191. Utosov Y., Utosova O., Drozd L., Vasylieva N., Lavrykova O., Butenko N. Extracurricular activities as a form of development of social competence of adolescents with intellectual disorders. Brain-Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. 2020. Vol 11, No 2. P. 175–185. https://doi.org/10.18662/brain/11.2Sup1/103 (last accessed: 18.03.2020).

192. Van Houdt C. A., Aarnoudse-Moens C. S. H., Van Wassenaer-Leemhuis A. G. Effects of executive function training on attentional, behavioral and emotional functioning and self-perceived competence in very preterm children: a randomized controlled trial. *Frontiers in psychology*. September 13. 2019. Vol. 10.

193. Van Houdt C.A. Very preterm children's functioning at school-age: Is executive function training the solution? Utrecht : Optima Grafische Communicatie. 2019. 190 p.

194. Van Oorsouw W. M. W. J., Embregts P. J. C. M., Bosman A. M. T., & Jahoda, A. Writing about stress: The impact of a stress management program on staff accounts of dealing with stress. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2014. Vol. 27. P. 236–246. DOI: https://doi.org/10.1111/jar.12066.

195. Vanlaere L., Coucke T., & Gastmans C. Experiential learning of empathy in a care-ethics lab. *Nursing Ethics*. 2010. Vol. 17. P. 325–336.

196. Veltro F., Latte G., Ialenti V., Padua P.D., Gigantesco A. Effectiveness of psycho-educational intervention to promote mental health focused on emotional intelligence in middle-school. *Annali dell'Istituto Superiore di Sanita*. 2020. 56(1). P. 66–71.

197. Wienen A. W., Batstra L., Thoutenhoofd E., Bos E. H., de Jonge, P. Do trouble some pupils impact teacher perception of the behaviour of their classmates? *European Journal of Special Needs Education*. 16 January 2018. P. 1–10.

198. Wright J. C., Weissglass D. E., Casey V. Imaginative role-playing as a medium for moral development: Dungeons & Dragons provides moral training. *The Journal of Humanistic Psychology*. January 23. 2017. DOI: https://doi.org/10.1177/0022167816686263.

199. Yıldız G., Şahin F., Doğan, E., Okur M.R. Influential factors on e-learning adoption of university students with disability: Effects of type of disability. *British Jornal of Educational Technology*. 2022. Vol. 53(6). P. 2029–2049 DOI: https://doi.org/10.1111/bjet.13235 (last accessed: 18.07.2022).

200. Yildiz, N. G. Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*. 2015. Volume 15 (1). P. 177–184.

201. Zeidner M. Does test anxiety bias scholastic aptitude test performance by gender and sociocultural group? *Journal of Personality Assessment,* 1990. Vol. 55. P.145−160.

202. Zijlmans L. J. M., Embregts P. J. C. M., Gerits L., Bosman A. M. T., & Derksen J. J. L. Training emotional intelligence related to treatment skills of staff working with clients with intellectual disabilities and challenging behavior. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2011. Vol. 55. P. 219–230. DOI: https://doi:10.1111/j.1365-2788.2010.01367.x.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, МСП-41, 69600, Україна
тел.: (061) 764-45-46, факс: (061) 228-75-08, e-mail: znu@znu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02125243

29.10.2020 № 137/01-13 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження Воронської Наталії Олександрівни за темою «Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія»

У період 2018 – 2020 рр. результати наукової роботи Воронської Н.О. пройшли практичну апробацію на базі кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету, в процесі професійної підготовки студентів магістратури, та на базі Центру післядипломної освіти Запорізького національного університету.

Дана довідка засвідчує, що теоретико-методичні рекомендації щодо розвитку комунікативної компетентності підлітків з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору були використані та апробовані у дисципліні «Психологічні основи інклюзивного освітнього простору» для магістрів за спеціальністю «Психологія», та в навчальній програмі підвищення кваліфікації педагогічних працівників «Психолого-педагогічний супровід дітей та молоді з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору».

Результати впровадження підтверджують, що положення дисертаційного дослідження стосовно, особливостей інклюзивного освітнього простору, специфіки спілкування дітей з особливими потребами, наукові факти та закономірності мають практичну та теоретичну значущість, та сприяють підвищенню рівня професійної готовності магістрів-психологів та педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими потребами.

Проректор з наукової роботи Г. М. Васильчук

Клопота

ДОДАТОК Б

ЗАПОРІЗЬКА МІСЬКА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ТЕРИТОРІАЛЬНИЙ ВІДДІЛ ОСВІТИ ДНІПРОВСЬКОГО РАЙОНУ
ЗАПОРІЗЬКА ГІМНАЗІЯ №104
Запорізької міської ради
вул. Сергія Синенка, 65в, м. Запоріжжя, 69041, тел.: (061)239-17-58,E-mail: znz104@ukr.net Код ЄДРПОУ 20512765

15.10.2020 № 265 /01-20 на № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження Воронської Наталії Олександрівни за темою «Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія»

Результати наукової роботи Н.О. Воронської пройшли практичну апробацію на базі Запорізької гімназії № 104 Запорізької міської ради (у період з 2017 по 2019 рр.).

Н.О. Воронською було здійснено експериментальне дослідження з метою виявлення особливостей розвитку комунікативної компетентності. Яке здійснювалось шляхом використання психодіагностичних методик спрямованих на вивчення інтерактивної спрямованості особистості, розвитку емоційного інтелекту, рівня доброзичливості, реалізації потреб у саморозвитку, рівня тривожності, визначення індексу групової згуртованості, оцінки психологічної атмосфери учнів 7-9 класів.

Результати даного дослідження стали основою для розробки програми соціально-психологічного тренінгу, впровадження якого буде сприяти налагодженню міжособистісних стосунків, покращенню навичок вербального та невербального спілкування, опрацюванню стратегій подолання конфліктів, поліпшенню психологічного клімату в інклюзивних класах.

Директор Запорізької гімназії № 104 Бондар В. Л.

ЗАПОРІЗЬКА МІСЬКА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ТЕРИТОРІАЛЬНИЙ ВІДДІЛ ОСВІТИ ДНІПРОВСЬКОГО РАЙОНУ
ЗАПОРІЗЬКА ГІМНАЗІЯ №73 ЗАПОРІЗЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
вул. Дудикіна, 16, м. Запоріжжя, 69065, тел.: (061) 224-77-62, E-mail: znz73@ukr.net Код ЄДРПОУ 20517509

12.10.2020

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Воронської Наталії Олександрівни за темою «Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія»

Результати наукової роботи Н.О. Воронської пройшли практичну апробацію на базі Запорізької гімназії №73 Запорізької міської ради (у період з 2017 по 2019 рр.).

Н.О. Воронською було здійснено експериментальне дослідження з метою виявлення особливостей розвитку комунікативної компетентності. Яке здійснювалось шляхом використання психодіагностичних методик спрямованих на вивчення інтерактивної спрямованості особистості, розвитку емоційного інтелекту, рівня доброзичливості, реалізації потреб у саморозвитку, рівня тривожності, визначення індексу групової згуртованості, оцінки психологічної атмосфери учнів 7-9 класів.

Результати даного дослідження стали основою для розробки програми соціально-психологічного тренінгу, впровадження якого буде сприяти налагодженню міжособистісних стосунків, покращенню навичок вербального та невербального спілкування, опрацюванню стратегій подолання конфліктів, поліпшенню психологічного клімату в інклюзивних класах.

Директор Запорізької гімназії №73
Запорізької міської ради Л.П.Ткачова

ЗАПОРІЗЬКА МІСЬКА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ЗАПОРІЗЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ «ОСНОВА»
ЗАПОРІЗЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ
вул. Я. Новицького, 9, м. Запоріжжя, 69005, тел. 226-07-12, факс 226-07-13,
E-mail: schoolosnova15@ukr.net, Код ЄДРПОУ 34317321

12.10.2020 № 498

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження Воронської Наталії Олександрівни за темою «Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія»

Результати наукової роботи Н.О. Воронської пройшли практичну апробацію на базі Запорізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів «Основа» Запорізької міської ради Запорізької області (у період з 2017 по 2019 рр.).

Н.О. Воронською було здійснено експериментальне дослідження з метою виявлення особливостей розвитку комунікативної компетентності. Яке здійснювалось шляхом використання психодіагностичних методик спрямованих на вивчення інтерактивної спрямованості особистості, розвитку емоційного інтелекту, рівня доброзичливості, реалізації потреб у саморозвитку, рівня тривожності, визначення індексу групової згуртованості, оцінки психологічної атмосфери учнів 7-9 класів.

Результати даного дослідження стали основою для розробки програми соціально-психологічного тренінгу, впровадження якого буде сприяти налагодженню міжособистісних стосунків, покращенню навичок вербального та невербального спілкування, опрацюванню стратегій подолання конфліктів, поліпшенню психологічного клімату в інклюзивних класах.

Директор ЗЗОШ «ОСНОВА» А.В.Любімова

ЗАПОРІЗЬКА МІСЬКА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ТЕРИТОРІАЛЬНИЙ ВІДДІЛ ОСВІТИ ДНІПРОВСЬКОГО РАЙОНУ
ЗАПОРІЗЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ №22
Запорізької міської ради Запорізької області
вул. *Трегубова,18* , м.Запоріжжя, 69041 , тел.: (061) *224-77-60*, E-mail: **school2264@ukr.net** , Код СДРПОУ 20517403

15.10.2020 р. № 229

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження Воронської Наталії Олександрівни за темою «Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія»

Результати наукової роботи Н.О. Воронської пройшли практичну апробацію на базі Запорізької загальноосвітньої школи І - ІІІ ступенів № 22 Запорізької міської ради Запорізької області (у період з 2017 по 2019 рр.).

Н.О. Воронською було здійснено експериментальне дослідження з метою виявлення особливостей розвитку комунікативної компетентності. Яке здійснювалось шляхом використання психодіагностичних методик спрямованих на вивчення інтерактивної спрямованості особистості, розвитку емоційного інтелекту, рівня доброзичливості, реалізації потреб у саморозвитку, рівня тривожності, визначення індексу групової згуртованості, оцінки психологічної атмосфери учнів 7-9 класів.

Результати даного дослідження стали основою для розробки програми соціально-психологічного тренінгу, впровадження якого буде сприяти налагодженню міжособистісних стосунків, покращенню навичок вербального та невербального спілкування, опрацюванню стратегій подолання конфліктів, поліпшенню психологічного клімату в інклюзивних класах.

Директор Запорізької загальноосвітньої школи
І - ІІІ ступенів № 22 Ман С. В.

ЗАПОРІЗЬКА МІСЬКА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ТЕРИТОРІАЛЬНИЙ ВІДДІЛ ОСВІТИ ДНІПРОВСЬКОГО РАЙОНУ
ЗАПОРІЗЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА
І-ІІІ СТУПЕНІВ № 89
Запорізької міської ради Запорізької області
69065, м. Запоріжжя, вул. Михайлова 15, тел.: (061) 224-77-10
zapschooln89@ukr.net Код ЄДРПОУ 20517416

12.10.2020 №269

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Воронської Наталії Олександрівни за темою «Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія»

Результати наукової роботи Н.О. Воронської пройшли практичну апробацію на базі Запорізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 89 Запорізької міської ради Запорізької області (у період з 2017 по 2019 рр.).

Н.О. Воронською було здійснено експериментальне дослідження з метою виявлення особливостей розвитку комунікативної компетентності. Яке здійснювалось шляхом використання психодіагностичних методик спрямованих на вивчення інтерактивної спрямованості особистості, розвитку емоційного інтелекту, рівня доброзичливості, реалізації потреб у саморозвитку, рівня тривожності, визначення індексу групової згуртованості, оцінки психологічної атмосфери учнів 7-9 класів.

Результати даного дослідження стали основою для розробки програми соціально-психологічного тренінгу, впровадження якого буде сприяти налагодженню міжособистісних стосунків, покращенню навичок вербального та невербального спілкування, опрацюванню стратегій подолання конфліктів, поліпшенню психологічного клімату в інклюзивних класах.

Директор Запорізької загальноосвітньої школи
І-ІІІ ступенів № 89 Охріменко О. М.

ЗАПОРІЗЬКА МІСЬКА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ТЕРИТОРІАЛЬНИЙ ВІДДІЛ ОСВІТИ
ХОРТИЦЬКОГО РАЙОНУ
ЗАПОРІЗЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І – ІІІ СТУПЕНІВ № 49
ЗАПОРІЗЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ
вул.Світла 16а , м.Запоріжжя, 69097,тел./факс (061)286-26-70 e-mail: s49zp@ukr.net
Код ЄДРПОУ 20517426

15.10.2020 № 168 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Воронської Наталії Олександрівни за темою «Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивному освітньому просторі» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія»

У період 2018 – 2020 рр. результати наукової роботи Воронської Н.О. пройшли практичну апробацію на базі Запорізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №49 Запорізької міської ради Запорізької області.

Н.О. Воронською було здійснено експериментальне дослідження групової згуртованості, оцінки психологічної атмосфери, розвитку «емоційного інтелекту», здатності до самокерування учнів 8,9 класів.

Апробовано і впроваджено програму соціально-психологічного тренінгу, яка спрямована на налагодження ефективної взаємодії між різними учнями в інклюзивних класах, розвиток емоційного інтелекту у підлітків, покращення навичок вербального та невербального спілкування, опрацювання стратегій подолання конфліктів, сприяння самоаналізу та саморозвитку.

Розроблена автором програма тренінгу розвитку комунікативної компетентності підлітків може бути рекомендована для впровадження в інклюзивних класах закладів середньої освіти.

Директор школи Ганна ХМІЛЬ