

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**СТАН СФОРМОВАНOSTI НАВИЧОК СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

Виконала: студентка 2 курсу 291-м групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми Олігофренопедагогіка
Светлішина Надія Анатоліївна

Керівник канд. психол. наук, викладачка
Дрозд Л.В.
Рецензент кандидатка психол. наук,
вчитель-дефектолог НВК №48
Шевцова Я.В.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Особливості формування навичок соціальної взаємодії у підлітків з інтелектуальними порушеннями	6
1.1. Роль спілкування в психічному розвитку особистості.....	6
1.2. Психолого-педагогічна характеристика учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	8
1.3. Соціально-комунікативна активність як важливий чинник соціальної адаптації підлітків з інтелектуальними порушеннями.....	15
1.4. Характеристика навичок, необхідних для організації соціальної взаємодії учнів з інтелектуальними порушеннями.....	20
РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження стану сформованості навичок соціальної взаємодії учнів середніх класів з порушеннями інтелектуального розвитку	26
2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження	26
2.2. Результати страто метричного дослідження колективу учнів середніх класів	30
2.3. Стан сформованості індексу групової взаємодії підлітків з інтелектуальними порушеннями.....	34
2.4. Результати соціометричного дослідження учнів 7-класу з інтелектуальними порушеннями.....	38
2.5. Дослідження аналізу особливостей комунікативної діяльності у підлітків з інтелектуальними порушеннями.....	41
ВИСНОВКИ	49
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	51
ДОДАТОК Кодекс академічної доброчесності.....	55

ВСТУП

В наш час соціальний розвиток дитини є ключовим аспектом саме формування особистісних якостей, моральних цінностей, взаєморозуміння та усвідомлення свого значення у суспільстві.

В сучасній спеціальній освіті однією з найбільш важливих проблем є інтеграція підлітків з інтелектуальними порушеннями спеціальної школи в соціокультурний простір країни [4].

Розробкою цієї проблеми займалися: Г.Е. Сухарева, М.С. Певзнер, Т.А. Власова, І.Л. Юркова, М.М. Райська, Д.Е. Мелехов, В.Ф. Шалімов, В.М. Явкін і ряд інших учених [10, 13], які внесли неоціненний вклад у теорію і практику спеціальної педагогіки.

У найширшому розумінні соціальний розвиток - це процес присвоєння індивідом історичного досвіду людської взаємодії та відповідно становлення особистості як носія культури та елемента суспільства. У вужчому значенні, достатньому для практики роботи шкільного психолога, соціальний розвиток може бути представлений як здатність дитини до засвоєння норм та правил, прийнятих у тій чи іншій соціальній структурі, та побудови власної поведінки на цьому ґрунті. Така здатність виявляється у системі поведінково-комунікативних умінь та навичок, які в змозі забезпечити ефективне включення дитини до найрізноманітніших соціально-психологічних типів групи та ситуації спілкування.

В спеціальній школі необхідно поетапно окреслити шляхи підготовки осіб з порушеннями інтелектуального розвитку до інтеграції в суспільство. Розпочинати її доцільно з перших днів перебування дитини у школі, яка має готувати вихованців до майбутнього, щоб вони були адаптовані в мікросоціумі та макросоціумі. Лише навчившись активно взаємодіяти з соціальним оточенням, дитина із інтелектуальними

порушеннями зможе відчутти себе повноцінним членом суспільства. Інтеграція розглядається як подача змісту навчального матеріалу в нерозривній єдності, що передбачає використання на практиці об'єктивних знань.

Дослідження стану сформованості соціальної взаємодії учнів з інтелектуальними порушеннями є необхідною передумовою ефективного корекційно - педагогічного впливу, спрямованого на подальше включення підлітків з інтелектуальними порушеннями в соціум в цілому, що обумовлює **актуальність** обраної теми.

Мета: дослідження стану сформованості навичок соціальної взаємодії в учнів середніх класів з порушенням інтелектуального розвитку.

Завдання роботи:

1. Вивчити науково-педагогічну літературу з питань формування соціальної взаємодії в учнів середніх класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

2. Проаналізувати методи дослідження соціальних навичок учнів з особливими освітніми потребами.

3. Дослідити стан сформованості навичок та з'ясувати особливості соціального розвитку необхідних для організації соціальної взаємодії, учнів середньої ланки навчання з порушеннями інтелектуального розвитку.

Об'єктом дослідження є соціальний розвиток учнів з порушенням інтелектуального розвитку.

Предмет дослідження – стан сформованості навичок соціальної взаємодії учнів середніх класів з особливими освітніми потребами.

Методи дослідження: аналіз літературних джерел, анкетування, спостереження, бесіди, страто метрія, соціометрія, методика визначення індексу групової згуртованості за Н. Сішором. Методика діагностики вад особистісного розвитку «ДВОР». Спостереження «Карта спостереження» Л. Стотта.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету: «Зміст та технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (0119U101727 від 22.11.2019)».

Практична значення роботи полягає в тому, що результати дослідження стану сформованості соціальної взаємодії та соціально-комунікативних навичок можуть бути враховані при подальшій корекційно-навчальній роботі. Основні результати дослідження, висновки та методичні рекомендації можуть бути використані вчителями спеціальної шкіл на уроках, у роботі над розвитком згуртованості колективу, вихованням відповідальності, самостійності та інших соціально-комунікативних навичок.

Апробація результатів дослідження. За матеріалами випускної роботи опубліковано статтю: «Стан сформованості індексу соціальної взаємодії підлітків з інтелектуальними порушеннями». Опубліковано в Альманасі «Магістерські студії» Херсонського державного університету (2021р.).

Структура роботи. Випускна робота викладена на 55 сторінках друкованого тексту; складається зі вступу, двох розділів, висновків та списку літератури (49 джерел).

РОЗДІЛ 1

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.1. Роль спілкування в психічному розвитку особистості

Велике значення у формуванні людської психіки, а також її становлення, має спілкування. Завдяки спілкуванню з психологічно розвиненими людьми та значній здатності до навчання, людина отримує формування своїх особистісних якостей [19].

Спілкування з дорослими на ранніх етапах становлення особистості відіграє досить значну роль для психічного розвитку дитини. Оскільки на досить ранньому етапі онтогенезу здатність до самонавчання, а також самовиховання є не сформованою, в цей період ключовим аспектом для формування психічних та поведінкових якостей є спілкування [3].

Психічний розвиток дитини починається зі спілкування. Це перший в онтогенезі вид соціальної активності, завдяки якому малюк отримує інформацію, необхідну для його індивідуального розвитку. Що стосується предметної діяльності, яка так само виступає як умова та засіб психічного розвитку, то вона з'являється значно пізніше – на 2-3 роках життя.

У спілкуванні, починаючи з прямого наслідування, а потім через словесні інструкції дитина набуває основного життєвого досвіду. Для дитини люди, з якими вона спілкується, є носіями цього досвіду, жодним способом, окрім спілкування з ними, цей досвід не може бути придбаним. Інтенсивність спілкування, різноманітність його за змістом, метою та засобами є важливими факторами, обумовлюючими розвиток дітей [16].

Вищі різновиди спілкування сприяють розвитку різних сторін психіки та поведінки людини.

Особисте спілкування формує людину як особистість, надає їй можливість набути певних рис характеру, інтересів, звичок, нахилів, засвоїти норми та форми моральної поведінки, виявити сенс життя, обирати засоби спілкування в процесі їх реалізації [8].

Ділове спілкування формує і розвиває здібності, є засобом отримання знань і навичок. У ньому ж людина вдосконалює вміння взаємодіяти з іншими людьми, розвиваючи у самої себе необхідні для цього ділові та організаторські якості.

Когнітивне спілкування безпосередньо виступає як фактор інтелектуального розвитку, оскільки під час нього індивіди, які спілкуються, обмінюються та взаємозбагачуються знаннями. Кондиційне спілкування утворює стан готовності дитини до навчання, формує в неї установки, необхідні для оптимізації інших видів спілкування [4].

Діяльнісне спілкування, яке визначається як особистісний обмін діями, операціями, вміннями та навичками, має для індивіда розвивальний ефект, оскільки вдосконалює та збагачує його власну діяльність.

Біологічне спілкування виступає як самозбереження організму, підтримує та розвиває його життєві функції.

Соціальне спілкування обслуговує суспільні потреби людей та є фактором, що сприяє розвитку форм суспільного життя: груп, колективів, націй, держав, людського світу в цілому [17].

Неопосередковане спілкування необхідне людині для того, щоб навчатися та виховувати внаслідок широкого використання на практиці наданих їй від народження найпростіших й найефективніших засобів і способів навчання: умовно-рефлекторного, вікарного та вербального.

Опосередковане спілкування допомагає у засвоєнні засобів спілкування, удосконалення особистості на основі здатності до самонавчання та самовиховання.

У віці 2-3 років, ще до користування мовленням, людина завдяки невербальному спілкуванню має можливість психологічно розвиватися.

Внаслідок саме невербального спілкування, відбувається вдосконалення комунікативних, міжособистісних можливостей людини, і відповідно сприяє більш розширеним можливостям для розвитку [23].

Вербальне спілкування пов'язане із засвоєнням мовлення, яке лежить в основі всього розвитку людини, як інтелектуальної, так і особистісної.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

Основний контингент учнів з інтелектуальними порушеннями складають діти з найбільш легким ступенем інтелектуальних порушень.

У 80-85% випадків, як правило - це діти з клінічним діагнозом «олігофренія». Оскільки «інтелектуальне порушення» ширше, ніж поняття «олігофренія», в деяких учнів інтелектуальні порушення є результатом цілого ряду інших патологічних станів ЦНС – інтелектуальні порушення не олігофренічного походження [11].

Шляхи вивчення проблеми інтелектуальних порушень були чітко сформульовані Г.Е. Сухаревою, що розглядає її у трьох аспектах - біологічному, клінічному і соціальному [42].

Психічні порушення при різних формах інтелектуальних порушень різні і залежать від низки моментів: ступеня ушкодження центральної нервової системи, впливів, що саме діють в подальшому на розвиток дитини під час формування психічних функцій, перебування дитини в несприятливих умовах під час розвитку та становлення дитини, як особистість.

При більш легких формах олігофренії, локальні неврологічні симптоми можуть бути відсутні. Але все ж таки при певних формах олігофренії, може бути присутня неврологічна симптоматика, яка проявляється саме у порушеннях чуттєвих систем, а також рухових систем.

Відповідно, якщо є порушення черепно-мозкових нервів, то воно супроводжується: слабкістю (парез) лицьового і під'язичного нервів, косоокістю, опущенням верхньої повіки, ритмічними рухами очного яблука (ністагм) [3].

Для дітей-олігофренів є характерним, порушення рухових функцій, які проявляються у вигляді змін м'язового тону, парезів, що в свою чергу заважає дітям своєчасно тримати голівку, ходити, сидіти, стояти. Відповідно від цього залежить точність, швидкість, а також впевненість рухів дитини. Е. Н. Правдіна - Винарська вивчала відхилення в неврологічному статусі олігофренів. У роботі «Неврологічна характеристика синдрому олігофренії» вона говорить про те, що, наприклад, мімічні рухи виконуються дітьми-олігофренами швидше і більш чітко по наслідуванню, ніж по словесній інструкції. Рухи, виконувані дітьми по словесній інструкції, супроводжуються синкінезіями [20].

У більшості дітей з легкою формою інтелектуального порушення спостерігаються затримка у формуванні мовленнєвої функції, дефекти вимови.

Патологія психічного статусу в цих дітей пов'язана з недорозвитком усієї пізнавальної діяльності й особливо мислення. У дітей з інтелектуальними порушеннями сприймання навколишнього світу відбувається певною мірою в основному адекватно, але процес самого сприйняття навколишнього світу є досить не активним. Уявлення цієї категорії дітей є досить нечітким і відповідно мало диференційованим. Вироблені умовні зв'язки в них неміцні і швидко згасають. Відповідно, деталі певних предметів, а також фіксація явищ відбувається досить на низькому рівні. Вчені зазначають, що для засвоєння нового матеріалу слід постійно повторювати постійно вже пройдений матеріал, тому що особливості пам'яті мають певні труднощі. [38].

На формування вищих психічних функцій, досить негативно впливають порушення уявлень і сприйняття, які саме і складають основу інтелектуальної діяльності. Відомо, наприклад, що олігофренам буває важко знайти подібність або розходження між предметами по характерних ознаках, висловити судження про предмет, явище, ситуацію, відповідно до цього і стає досить важким оцінити своє місце в даній ситуації. Що в свою чергу супроводжується неадекватними реакціями, і відповідними формами поведінки.

Пізнавальна діяльність в учнів з інтелектуальними порушеннями виявляється своєрідністю у значному недорозвиненні словесно-логічного мислення. У меншій мірі ця своєрідність виявляється в процесі наочно-образного мислення[24].

Порушення саме вольової сфери в олігофренів відзначається багатьма вченими дефектологами, виражається це в певній мірі хаотичністю поведінки, переважними рухами і відповідно діями мимовільного характеру. Також у них нерідко спостерігаються стійкі прояви негативізму. Слабкість волі в багатьох дітей виражається ще й у тому, що вони легко підкоряються чужому впливу (як правило, негативному), не виявляють наполегливості й ініціативи в досягненні мети. В їх поведінці спостерігається досить імпульсивний характер, відповідно вони не здатні самостійно стримувати власні емоції [32].

Одним з видів вольової діяльності є увага, стан якої істотно впливає на розвиток дітей, придбання ними знань. Довільна увага у більшості дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується нестійкістю - вони схильні до відволікання на будь-який сторонній подразник. При цьому зосередження уваги відбувається досить важко на якомусь визначеному предметі, що по суті дуже ускладнює їхнє навчання. Однак, як показує педагогічна практика, у процесі навчання і виховання увага стає більш стійкою, відповідно оволодіння навичками самообслуговування, а також виконання завдань стає більш доступним.

Порушення емоційної сфери, психічної діяльності у підлітків з інтелектуальними порушеннями впливають саме на пізнання та мислення в цілому. При цьому, якщо спостерігається важке ураження центральної нервової системи, відповідно їх почуття є досить нестійкими, супроводжуються обмеженими станами задоволення чи навпаки незадоволення, які проявляються в свою чергу лише під впливом певних подразників. Що стосується станів переживання, то вони є досить обмеженими, в свою чергу відмічається, що емоційна сфера в процесі розвитку досить збагачується, якщо порушення центральної нервової системи є не значним [32].

Одним з типових порушень навіть при легкій формі інтелектуального порушення - є розлад мовлення. Відповідно, мовленнєвий розвиток формується з затримкою, словниковий запас накопичується досить повільно і досить рідко досягає рівня, відповідного для норми. У більшості спостерігається порушена структура слова, яка характеризується заміною звуків, їх пропусками, граматична сторона мовлення в свою чергу також страждає, притаманна відсутність контролю за власним мовленням. Нерідко страждає розуміння мовлення навколишніх; останнє в більшій мірі відноситься до дітей з вираженим порушенням інтелектуального розвитку [12].

Дітям з інтелектуальними порушеннями властиві індивідуальні особливості темпераменту, характеру й емоційних реакцій.

Найбільш прийнятною для вирішення проблеми диференційованого підходу до навчання розумово відсталих дітей вважається класифікація олігофренії, розроблена відомим дефектологом М.С. Певзнер. З психолого-педагогічної точки зору етіологія ураження кори головного мозку може давати однакові картини, що в свою чергу дає змогу екстраполювати принципи даної класифікації на весь контингент учнів [34].

В основі даної класифікації лежить клініко-патогенетичний підхід. Дана характеристика містить у собі суму факторів і їхню взаємодію: етіологію, характер хворобливого процесу, його поширення і час ураження (останнє має особливе значення стосовно дітей). Ступінь ураження ЦНС може бути різним по вазі, і відповідно за часом настання, а також самої локалізації. Етіологія патологічного розвитку може бути досить різноманітною, що і є в свою чергу визначним аспектом індивідуальних особливостей фізіологічного, емоційно-вольового й інтелектуального розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями.

М. С. Певзнер виділяв чотири форми олігофренії [56].

1. Основна форма характеризується дифузним (досить рівномірним), відносно поверхневим ураженням кори півкуль головного мозку при певному збереженні підкіркових утворень. Клінічні дослідження показують, що в цієї категорії дітей діяльність органів сенсорного сприйняття грубо не порушено; не відзначається різких патологічних змін в емоційно-вольовій сфері, у руховій сфері, мовленні. Діти часто не усвідомлюють поставленої перед ними мети, що провокує їх замінювати рішення іншими видами діяльності.

При цьому розуміння змісту сюжетних картинок саме основного відсутнє, не можуть установити систему зв'язків у серії послідовних картинок або зрозуміти розповідь з прихованим змістом. Абстрактне мислення на низькому рівні, яке чітко проявляється саме під час становлення причинно-наслідкових зв'язків між предметами і явищами відповідно.

При даній формі олігофренії основну симптоматику займає саме інертність, а також тугорухомість мислення. Відповідно ключову роль розвитку дітей даної категорії має виконувати певний перелік корекційно-виховних заходів, які будуть спрямовані на подолання інертності.

2. Олігофренія з вираженими нейродинамічними порушеннями характеризується збудливістю, розгальмованістю, недисциплінованістю

дітей, а також їх працездатність дуже на слабкому рівні, що викликано порушенням між ключовими процесами збудження і гальмування в нервовій системі.

Під час навчання дітей з переважним порушенням нейродинаміки, виникають труднощі під час фіксації дітей на запропонованому завданні. На письмі це пропуски, перестановки, при усному рахунку - погане і фрагментарне виконання завдання [40].

Педагогічні прийоми спрямовані на організацію навчальної діяльності застосовуються саме в процесі корекційно-виховної роботи. Украї важливо виробити в дитини зацікавленість і позитивне відношення до навчальної діяльності, завданню, запропонованому вчителем. В перші роки навчання особливо важливо застосовувати ігрову діяльність і відповідний дидактичний матеріал до неї. Важливою умовою правильної організації навчальної діяльності дитини є спільна діяльність при виконанні завдання з педагогом. При цьому досить доцільним під час занять буде використання словесної інструкції і мовлення саме як фактору, що впливає на організацію навчальної діяльності [1].

Специфічними рисами дітей-олігофренів з переважаючим гальмуванням є млявість, повільність, загальмованість моторики, пізнавальної діяльності, поведінки. Під час занять з дітьми, слід застосовувати прийоми, що сприяють підвищенню їхньої активності. Дітям варто постійно допомагати включатися в колектив, у загальну роботу, давати завдання, з якими вони напевно можуть справитися, стимулювати навчальну діяльність, заохочуючи навіть незначні успіхи.

3. Серед учнів, які навчаються в спеціальних закладах, є діти, в яких спостерігаються складні форми пізнавальної діяльності, і відповідно порушення мовлення. Специфічною особливістю патогенезу цієї форми є сполучення дифузного ураження з більш глибокими ураження в області лівої півкулі саме мовної зони.

Також у дітей спостерігається апраксія язика і губ, відповідно страждає і сенсорна сторона мови. При гостроті слуху на достатньому рівні ці діти не розрізняють близькі по характеру звуки (фонеми), не можуть виділити окремих звуків із плавної мови, мають стійке порушення фонематичного сприйняття. Це в свою чергу призводить до порушення звуко - буквеного аналізу, що негативно позначається на оволодінні письмової мови та граматики.

4. Останню групу складають учні з інтелектуальними порушеннями, у яких спостерігається недорозвинення пізнавальної діяльності, яке в свою чергу виступає недорозвиненням особистості, відповідно спостерігається змінена система потреб і мотивів, патологічні схильності [33].

При дослідженні виявляється грубе своєрідне порушення моторики – рухи незграбні, неспритні, діти не можуть себе обслуговувати самостійно. У деяких випадках настільки різка зміна ходи, що вона характеризується, як апраксія ходи, яка супроводжується поганими рухами, які не автоматизовані взагалі.

Відзначаються зміни поведінки, відсутні елементарні форми сором'язливості, неадекватна оцінка ситуації, спостерігається некритичність. Поведінка їх позбавлена стійких мотивів. Регулююча функція мовлення особливо порушена, вона відіграє ключову роль у диференціації та формуванні мотивів, емоційно-вольової сфери особистості в цілому [4].

Застосування педагогічних прийомів має бути спрямованим на формування моторних навичок під керівництвом мовлення в процесі корекційно-виховної роботи для даної категорії дітей.

1.3. Соціально-комунікативна активність як важливий чинник соціальної адаптації підлітків з інтелектуальними порушеннями

Дослідженню спілкування дітей з особливими освітніми потребами, а також питанню взаємин завжди приділялося чимало уваги. Сучасні психологи вважають її однією з найголовніших.

Серед факторів, які визначають психічний і особистісний розвиток дитини одним з основних є потреба в спілкуванні. Прагнення до спілкування змушує дитину шукати емоційний контакт, який є дуже важливим як з однолітками так і з батьками. Коли діти дорослішають, їх інтерес до спілкування, а також індивідуальний розвиток значно підвищується, виходячи з цього моральні якості особистості формуються на основі контакту з однолітками [43].

У спілкуванні у дітей з інтелектуальними порушеннями в середніх класах спостерігаються значні індивідуальні відмінності. Н. Коломінський виділяє дві групи дітей:

До першої групи були віднесені діти, в яких спілкування відбувається тільки в межах школи і при цьому не несе жодної цікавості для них, а вже наступна група, навпаки діти зацікавлені у спілкуванні саме з однолітками.

Коли дитина відчуває себе рівноправним співрозмовником в спілкуванні з колективом, вона більш активно включається у процес пізнання оточуючих та самої себе. Взаємини дітей у групі через недостатність соціального досвіду дуже динамічні. Часто «погоду» роблять «ситуативні сплески» у стосунках дорослих та дітей. Однак дорослі іноді не усвідомлюють, що різноманітна система їхніх стосунків з дитиною впливає на встановлення контактів [12].

Емоційне сприйняття дітьми один одного не є постійним, відповідно і їх конфлікти не є постійними. Процес спілкування між дітьми

проявляється їх активністю, а також відбувається зміна взаємин, повному, реалізуються певні домагання тощо.

На думку В. Мухіної, потреба у визнанні — природна форма соціальної активності, умова нормального розвитку особистості дитини [19].

Соціальна активність у спілкуванні дітей з однолітками збільшується саме за умов позитивного впливу дорослого на дитину. Якщо дитина буде відчувати прихильність дорослих, вона буде по максимуму намагатися встановити контакт з однолітками. В свою чергу зниження активності у спілкуванні або навіть агресивного ставлення до інших дітей, провокує саме негативне, відчужене ставлення дорослого. Також можна впевнено стверджувати, що особливості діяльності, спосіб життя відповідно впливає на їх взаємовідносини та розвиток особистості в цілому. Спілкування являє собою певну систему індивідуальних, вибіркового свідомих зв'язків особистості [31].

Досвід спілкування особистості формується завдяки пізнанню інших людей та самого себе, і при цьому сприяє узагальненню знань про себе. Визначальним тут є особистісне спілкування.

Становлення особистості дитини відбувається в соціальному середовищі. Оточення, з яким діти з інтелектуальними порушеннями контактують, для них є прикладом для наслідування у засвоєнні соціальних норм поведінки. Дитина формує певне ставлення до інших і до себе, саме за рахунок навичок, які вона набуває в колективі під час спілкування. Так розвивається її самосвідомість, особистість, визначається місце в колективі [7].

Усвідомлення особистісного статусу як члена колективу свідчить про наявність певного рівня самосвідомості.

Н. Коломінський, вивчаючи рівень домагань у дітей підліткового віку з інтелектуальними порушеннями, дійшов до висновку, що становище дитини залежить певною мірою від того яке саме місце вона займає в класі. Також для дітей даного віку, є досить важливим той фактор

наскільки вони отримують задоволення від спілкування, а також усвідомлене ставлення до життя в цілому [23].

I. Бех, вивчаючи взаємини дітей з інтелектуальними порушеннями, дійшов висновку, що в них присутнє чітке орієнтування на протилежну стать [2]. Стосунки між хлопчиками і дівчатками забарвлюються сексуальним потягом, залицянням, закоханістю. Спільні прогулянки, активне вербальне спілкування, відвідування екскурсій, кінотеатрів разом є основним проявом даних стосунків.

На підставі багатьох вчених, можна зробити висновок, що між розвитком міжособистісних стосунків та успішним трудовим навчанням дітей з інтелектуальними порушеннями є досить тісний зв'язок. Відповідно це дає підставу чітко розуміти, що діти з порушенням інтелектуального розвитку реалізують свої можливості саме в процесі успішної трудової діяльності, що в подальшому проявляється у впевненості в собі, а також сприяє формуванню високому рівню міжособистісних стосунків в майбутньому [7].

Успіхи дітей з інтелектуальними порушеннями на початку трудової діяльності безпосередньо пов'язані з адекватністю сприймання учасників трудового колективу.

Численні дослідження підтвердили [4,7,18], що у дітей з інтелектуальними порушеннями не завжди формується стійка самооцінка, тому думка педагогів має велике значення досить довго. Само сприйняття, самоаналіз та вербалізація хоч і доступні для них, однак викликають значні труднощі. Учні з порушеннями інтелекту, особливо з неускладненими формами порушень, глибоко сприймають відчуття соціальної обмеженості, неповноцінності. У старшому віці самооцінка дітей з інтелектуальними порушеннями стає досить високою [22].

Саме спілкування дітей з інтелектуальними порушеннями є досить адекватним, їм притаманна реальна оцінка свого зовнішнього вигляду, а також вони мають чітке усвідомлення власного місця у суспільстві.

Загалом основна відмінність учнів з порушенням інтелектуального розвитку від однолітків з нормою, проявляється у сприйманні, у виборі та класифікації своїх дій, які в подальшому впливають на формування можливого спілкування. Ці недоліки не лише вказують на диференційну межу, а й дають змогу накреслити головні напрямки формування особистості, яка за соціальної допомоги зможе визначити своє становище в суспільстві й адаптуватися в ньому.

Учні спеціальних закладів здатні відзначати основні якості особистості, обираючи її для спілкування. Хоча такі риси, як чесність, совісність тощо, малодоступні для розуміння розумово відсталих, оскільки потребують осмислення та розуміння організованої структури власного емоційного світу.

Досить важливий вплив мають вчителі, батьки, однолітки саме на дітей з інтелектуальними порушеннями. Також досить довго діти з порушенням інтелектуального розвитку, вважають учителя товаришем, який допоможе їм у різних ситуаціях, але згодом під час дорослішання підлітки змінюють цю думку, і їх авторитетом досить часто стають однолітки, і трохи рідше батьки [41].

Вчені дійшли висновку, що чим кращі стосунки дітей з друзями, тим сильніша позитивна спрямованість і глибший зміст еталонів людей та друзів.

Формування гуманістично спрямованої, духовно багатої та соціально активної особистості зумовлюється багатьма психолого-педагогічними та соціальними чинниками, серед яких вагоме місце посідає соціально-комунікативна активність як одна з форм вибіркового ставлення дитини до ровесника та інших людей. Відомий психолог Ж. Піаже відводить спілкуванню з ровесниками особливу роль в інтелектуальному та моральному розвитку дитини. Саме в такому спілкуванні, на думку вченого, формується «мораль автономної свідомості», яка із середини породжує розуміння ідеальних норм. Саме це в подальшому керує усіма нормами

підростаючої особистості й відрізняється від нав'язуваних із зовні правил, які є результатом примусу [18].

Набагато більшої значущості набуває спілкування для розвитку особистості дитини з інтелектуальними порушеннями. Широковідоме висловлювання Л. Виготського: «Наскільки практично безнадійно боротися з дефектом і його безпосереднім наслідком, настільки законна, плідна й обіцяюча боротьба з труднощами в колективній діяльності». Саме соціально-комунікативна активність, рівень розвитку якої детермінується змістом і формами організації спільної фізично-оздоровчої, художньо-ігрової, предметно-перетворювальної, навчально-пізнавальної, суспільно корисної діяльності, є вирішальним фактором корекції тимчасової затримки психічного розвитку.

Розуміння суті соціально-комунікативної активності дитини, що, з одного боку, є результатом її соціальної взаємодії у процесі розгортання певного виду діяльності, а з другого, — передумовою подальшого фізичного, психічного, соціального й духовного розвитку, неможливе без визначення її змісту і структури, знання яких дає змогу з'ясувати її функції щодо психічного розвитку як самого суб'єкта цієї активності, так і розвитку контактної соціальної групи як інтегрованої спільноти. Більше того, розуміння суті цього феномена на різних етапах онтогенетичного розвитку вихованця в конкретній навчально-виховній ситуації допомагає виділити основні засоби її стимулювання, виявити умови, за яких певний засіб може дати позитивні результати [9].

1.4. Характеристика навичок, необхідних для організації соціальної взаємодії учнів з інтелектуальними порушеннями

Вступ дитини з інтелектуальними порушеннями до школи означає для неї не тільки зміну змісту діяльності, але й входження до принципово нового, відмінного від сімейного, типу взаємодії з іншими людьми.

Будь-яка школа, якою б ліберальною та особистістю зорієнтованою вона не була, все одно залишається особливою соціальною інституцією, що існує за законами організації. Функціонування організації та, відповідно, тих людей, які включені до її структури, регламентуються системою відповідних норм та правил [41].

Прийняття норм та підпорядкування правилам визначають адекватність статусно-рольової поведінки дитини вимогам школи та соціальним очікуванням учителів, однокласників, батьків тощо.

Соціальна поведінка дитини є однією з найбільш визначальних чинників її шкільної успішності. Проте прийняття норм є не одномоментним актом, а тривалим процесом, який сповнений внутрішніми протиріччями і має свої закономірності та стадії розвитку [38].

У широкому розумінні соціальний розвиток - це процес присвоєння індивідом історичного досвіду людської взаємодії та відповідно становлення особистості як носія культури та елемента суспільства. У вужчому значенні, достатньому для практики роботи шкільного психолога, соціальний розвиток може бути представлений як здатність дитини до засвоєння норм та правил, прийнятих у тій чи іншій соціальній структурі, та побудови власної поведінки на цьому ґрунті. Така здатність виявляється у системі поведінково-комунікативних умінь та навичок, які в змозі забезпечити ефективне включення дитини до найрізноманітніших соціально-психологічних типів групи та ситуації спілкування. Цей підхід дозволяє конкретизувати загальне поняття соціального розвитку на

операційному рівні, тобто виокремити його специфічні параметри та показники для кожного етапу вікового розвитку дитини[40,с.214].

Відмінною рисою соціальної регуляції поведінки є те, що нормою є уявлення людей про бажаний та належний спосіб поведінки людини. Таким чином, норми є відображенням ідеї ідеального та ціннісного з погляду цього соціуму. Такі «належні» норми не пов'язані безпосередньо з частотою прояву бажаної поведінки. Усім добре відомі випадки, коли в тому чи іншому суспільстві або окремій соціальній групі на поведінковому рівні починають превалювати такі форми спілкування та діяльності, які з нормативної точки зору оцінюються як негативні. І тоді ми говоримо про «загальну недисциплінованість школярів», «нехлюйство», «безвідповідальність» тощо [38].

Водночас шкільному психологу необхідно враховувати той факт, що в різних соціальних групах можуть бути прийняті різні норми, а їхнє зіткнення призводить до глибоких психологічних конфліктів. Сучасна загальна ситуація її країні, зокрема, характеризується саме таким зіткненням норм. У багатьох родинах у дітей уже до моменту вступу до школи формуються сталі тенденції поведінки, засновані на таких нормах, які не відповідають правилам і вимогам, прийнятим у самій школі. Таке зіткнення може призводити до конфліктного типу соціального розвитку дитини і глибоких кризу її шкільному житті.

Відхилення від норми може носити як індивідуальний, так і мати груповий і навіть масовий характер. На підставі виявлених відхилень повинні розроблятися програми психолого-педагогічної корекції цієї сфери психічного розвитку [23].

Таким чином, шкільному психологу необхідно чітко розрізняти процеси соціального розвитку дитини, особливості функціонування соціальних норм, що задають правила та зразки суспільно бажаної та належної поведінки, і групові норми, що складають в тій чи іншій соціально-психологічній групі і регулюють поведінку дитини в ній.

Соціальний розвиток може діагностуватися й оцінюватися за різними показниками в залежності від конкретних задач, що постають перед психологом [18].

Інтелектуальні порушення проявляються труднощами в навчальній діяльності, а також у повсякденних життєво необхідних навичках, відповідно є складнощі в реалізації здібностей особистості, зокрема – практичного і соціального інтелекту. Поняття «основні здібності особистості» конкретизуються.

Концептуальний інтелект відноситься до внутрішніх здібностей особистості і містить у собі пізнання і навчання [25].

Практичний інтелект в свою чергу є адаптивним ключовим аспектом в самообслуговуванні, а також в можливості жити та бути активним учасником в мікросередовищі і взаємодіяти з мікрогрупами.

Соціальний інтелект відноситься до здібностей усвідомлювати рівень вимог, пропонованих суспільством, поведінку оточуючих. Включає вміння адекватно оцінювати своє поведіння в соціумі в цілому. До основних компонентів соціального інтелекту відносять соціальні навички, а також соціальну поінформованість. Більш специфічними проявами є соціальна самосвідомість, інтуїція, вміння робити умовиводи, комунікація.

Основними здібностями людини є соціальний та практичний інтелект, які в свою чергу тісно взаємозалежні, взаємодіють і складають основу адаптивних навичок. Проявляються переважно при інтелектуальних порушеннях. [25,с.54].

Значному переглядові піддається концепція адаптивного поведіння. Загальноприйнятий термін «адаптивна поведінка» замінюється новим, більш змістовним, сучасним і гнучким терміном «адаптивні навички». Цей термін розуміється таким чином:

- поняття «адаптивна поведінка» відноситься винятково до аспекту взаємини індивіда з навколишніми, при цьому зовсім не враховуються

шкільні фактори – аспект взаємин розумово відсталих в умовах школи (однолітки, учителі, персонал);

- термін «адаптивна поведінка» уживається найчастіше в негативному плані, головним чином для того, щоб продемонструвати визначені недоліки адаптації.

Термін «адаптивні навички» включає облік як слабких, так і сильних сторін особистості в процесі адаптації.

Таким чином, у структурному плані соціально-комунікативна активність як системне утворення гіпотетично містить чотири компоненти: афективний, когнітивний, аксіологічний та праксеологічний. Такий системний підхід до розгляду поняття «соціально-комунікативна активність» дає змогу глибше зрозуміти не тільки суть цього феномена, а і його динаміку упродовж перебування дитини в навчально-виховному закладі [31].

Розглянемо особливості формування кожного компонента у дітей з інтелектуальними порушеннями порівняно з учнями з нормою:

1. Афективний компонент. У дошкільному та молодшому шкільному віці розвивається почуття симпатії та антипатії до ровесників, які багато важать для виявлення турботи, утворення малих соціальних груп (групи взаємної симпатії і взаємного відчуження), що є підґрунтям соціального розвитку класного колективу в цілому та створення неформальних об'єднань поза школою. Емоційність дітей цієї вікової категорії виявляється, по-перше, в тому, що їхня психічна діяльність обмежена емоціями. Все, що вони спостерігають, про що думають, що роблять, викликає емоційно-забарвлене ставлення; по-друге, діти дошкільного та молодшого шкільного віку не вміють стримувати почуття, контролювати їх зовнішній прояв; по-третє, ця емоційність характеризується частою зміною настроїв, схильністю до афектів, короткочасними бурхливими спалахами радості, горя, гніву, страху.

2. Когнітивно-аксіологічний компонент соціально-комунікативної активності репрезентує оцінні зв'язки, тобто думки, уявлення про певні властивості однолітків (риси їхнього характеру, вчинки), до яких дитина виявляє симпатію чи антипатію. Ці оцінки розміщуються переважно на осі «подобається - не подобається». Вони є критеріальним підґрунтям формування ціннісних орієнтацій у сфері спілкування, власного соціального «Я». Ціннісні орієнтації у сфері спілкування слабовербалізовані і за змістом дуже збіднені.

3. Праксеологічний компонент. Особливості сформованості праксеологічного компоненту у дітей з інтелектуальними порушеннями полягають у тому, що:

- різко зменшився діапазон розпорошення ознаки, тобто звузилося коло ровесників, про яких турбується або ж відмовляє в допомозі дитина із ЗПР (зменшення кількості проявів турботливості і збільшення проявів відмови) у спілкуванні між собою;

- зменшується і загальний показник праксеологічного компонента в системі соціально-комунікативної активності.

Показники взаємозв'язку афективного, когнітивно-аксіологічного та праксеологічного компонентів дають змогу звести їх у систему соціально-комунікативної активності та розглянути її в генетичному плані [35,с.416].

Численні дослідження дають підставу стверджувати, що рівень адаптації до формальної організації дошкільного закладу чи школи значною мірою залежить від рівня комунікативних здібностей і сформованого вміння встановлювати взаємини з однокласниками. Відомо, наприклад, що низький неофіційний статус невстигаючого учня в класі, який є результатом вибіркового взаємин однокласників, призводить до формування заниженої самооцінки та зневіри у власних, не лише навчальних, а й в інших можливостях [11].

Більше того, у значній частини таких дітей виникають невротичні явища, деформації характеру, а згодом і деформації особистості, які

виявляються вже у підлітковому віці. Саме тому так важливо з першого дня перебування дитини в навчально-виховному закладі надавати особливу увагу соціально-психологічній адаптації, передумовою та наслідком якої є соціально-комунікативна активність. Саме за допомогою останньої учень має змогу у своїй життєдіяльності реалізувати прагнення, потреби, інтереси та нахили, виявляти себе в колективі ровесників, самовизначатися [46].

Таким чином, характеризуючи соціально-комунікативну активність дітей середнього шкільного віку в цілому (в системі трьох компонентів), передусім можна виділити конструктивні та деструктивні ознаки.

Серед конструктивних — почуття симпатії до однолітка, емпатії, товариськості, дружби, співпереживання, турбота про нього, допомога тощо. Деструктивні — антипатія, неприязнь, агресивність, спрямована на заподіяння фізичної чи психологічної шкоди ровеснику, нечесність, ігнорування соціальних норм, «Правил для учнів» та ін.

Конструктивна та деструктивна соціально-комунікативна активність щодо однолітків має вибірковий характер, бо продукується в основному емоційною експансією, почуттями симпатії чи антипатії, об'єктом яких може бути різна кількість однокласників, як таких, «кому допомагає», так і таких, «кому відмовляє в допомозі». Саме з цим пов'язана кількість ровесників, до яких однокласник виявляє симпатію або антипатію, почуття співпереживання чи неприязні, помічає чи не помічає їхні радощі та невдачі, заради яких може відмовитися від власних інтересів.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧОК СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження

Стан розвитку формування навичок соціальної взаємодії в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку оцінювалися під час діагностичного обстеження учнів (основної групи), підліткового віку Херсонського навчально – виховного комплексу НВК № 48 Херсонської міської ради. В діагностичному обстеженні брали участь учні 7-го класу у кількості 10 осіб, віком 13 - 14 років з діагнозом «легка розумова відсталість», а також (контрольна група) учні 7- го класу відповідного віку у кількості 10 осіб, без вад інтелектуального розвитку ЗОШ № 32 м. Херсон.

Для реалізації поставлених завдань були використані методи дослідження, а саме:

1. Страто метрична методика вивчення колективу (за А. Петровським).
2. Методика визначення індексу групової згуртованості (за Н. Сішором) [7].
3. Соціометрія [20].
4. Методика діагностики вад особистісного розвитку «ДВОР» (за С. Карпенко) [12].
5. Методика спостереження «Карта спостереження» Л. Стотта [20].

Мета страто метричної методики вивчення колективу полягає у дослідженні рівня взаємозв'язків серед учнів класу (емоційний, діяльнісний, ціннісний).

Під час підрахунку страто метрії, враховуються відповіді учнів, що даються письмово, слід виділити відповідні пункти а), б), в), які складаються з чотирьох питань. Слід виділити лише один з варіантів (букв) в кожному з питань, які обрав учень. Питання пред'являються у письмовому вигляді.

Аналіз та підрахунки результатів, характеризуються підрахунком суми відповідей учнів класу за пунктами: а) коли у всіх 4-х питаннях і поділити цю суму на 4; відповідно слід також і в наступних визначити суму відповідей учнів на пункт б) та в) і поділити на 4. На основі співвідношення відсоткового внеску виявлених страт побудувати страто метричну картину колективу класу та проаналізувати її якісну характеристику, і відповідні дані занести до таблиці.

Методика «Визначення індексу групової згуртованості за Н. Сішором» дозволяє обчислити індекс групової згуртованості, визначити ступінь інтеграції групи (класного колективу).

Найважливішим параметром є саме групова згуртованість, яка виявляє ступінь інтеграції групи, відповідно злиття її в єдине ціле, - що дає можливість визначення її не тільки шляхом підрахунку даних індексів соціометричних. За допомогою даної методики можна зробити це зробити значно швидше, вона включає 5 питань і має декілька варіантів відповідей на кожне з них. Відповідно до приведених в дужках значення кодуються відповіді в балах (мінімальна – 5 балів, максимальна сума – 19 балів). Інтерпретація індексу групової згуртованості Н. Сішора: 15,1 балів і вище – високий рівень згуртованості; 11,6-15 балів – вище середнього рівень згуртованості; 7-11,5 балів – середній рівень згуртованості; 4-6,9 балів – нижче середнього рівень згуртованості; 4 бали і нижче - низький рівень згуртованості.

Рівень згуртованості учнівського колективу, бажання належати до даного учнівського колективу саме і дає визначити дана методика, а також відношення до адміністрації школи.

Індекс групової згуртованості класного колективу визначається за формулою: $Sc=S/n$, де S – загальна кількість балів, набрана всіма членами колективу за всіма показниками; N – кількість учнів, що приймала участь в дослідженні.

Відповідно до показників і надається загальна характеристика групової згуртованості класу за відповідними рівнями: низький (9 – 5 балів), середній (14 – 10 балів) або високий (19-15 балів).

В основі соціометричного дослідження покладено виявлення мікрогруп та лідерів класу.

Учні класу повинні вибрати трьох членів своєї групи для будь-якої спеціальної діяльності (праці, відпочинку тощо).

Учні класу відповідають на питання: «Кого б ви запросили на свій День народження?» (не більше трьох учнів вашого класу).

Після опитування результати необхідно внести до соціоматриці. Відповідно дана соціоматриця – відображена у вигляді таблиці, яка зображує графічно вибір учнів саме за допомогою умовних позначок у вигляді (+). Кружечком позначаються взаємо вибори. Після внесення до соціоматриці всіх даних, слід підрахувати загальну кількість виборів і записати до відповідної графи в кожному вертикальному стовпчику. А вже потім рахується загальна кількість взаємо виборів в кожному стовпчику і відповідно записується до певної графи.

Наступний крок це побудова соціограми. Соціограма являє собою відповідні чотири концентричних кола, які розділені вертикальною лінією на дві частини. В центральному колі зображуємо тих, хто має найбільшу кількість виборів, в другому відображаємо тих, які мають середню кількість виборів, в третьому колі відмічаємо меншу за середню кількість, і відповідно в четвертому тих хто не отримав жодного вибору

Взаємо вибір позначається безперервною лінією, що з'єднує два відповідні номери. Кількість виборів, отриманих кожним учнем, характеризує його положення в системі між особистісних відносин. Він

обчислюється за формулою: $S_i = \sum R_i / n - 1$, де $\sum R_i$ – сума індивідуальних виборів, n – кількість членів групи.

За методом спостереження досліджувалася мовленнєва активність (ведення діалогу, словник, звуковимова, культура мовлення, зв'язне мовлення), невербальне спілкування, соціальні знання, спільна діяльність. Рівень сформованості даних показників оцінювався як низький, середній або високий [41].

Відповідно щодо дослідження індивідуально-психологічних передумов поведінки підлітків з інтелектуальними порушеннями у ситуації спілкування було підбрано та використано методику діагностики вад особистісного розвитку «ДВОР» (З.С. Карпенко) та методику спостереження «Карта спостереження» Л. Стотта.

Під час інтерпретації результатів дослідження за методикою «ДВОР» основна увага була приділена тим шкалам, які дозволяють дослідити стан сформованості навичок соціальної взаємодії у дітей та підлітків з інтелектуальними порушеннями, а саме це стосується: невпевненості, імпульсивності, агресивності, замкнутості, тривожності дітей.

Відповідно, для діагностики стану сформованості навичок соціальної взаємодії, аналізу характеру і ступеня непристосованості підлітків до школи за результатами тривалого спостереження використовувалась методика Л. Стотта. Під час використання методики «Карта спостереження», нами було підбрано блоки діагностичного дослідження, саме для досягнення мети і завдань експериментального дослідження, які на нашу думку відповідають проблематиці нашого дослідження. Аналіз індивідуально-психічних складових комунікативної діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями зумовив вибір даних шкал.

2.2. Результати страто метричного дослідження колективу учнів середніх класів

На основі включення індивідів в процес сумісної діяльності, а також процес формування групи та її подальшого розвитку представлено саме як процес згуртованості. Відповідно врахування лише індивідуально-психологічних характеристик міжособистісних відносин, є недостатнім для пояснення причин єдності малої соціальної групи. А. Петровським було розроблено та запропоновано концепцію страто метричної групової активності, для розгляду групової згуртованості крізь призму ціннісно - орієнтаційної єдності (рис. 2.1.).

Відповідно, до складу структури малої групи можна віднести три основні страти (шари), які в свою чергу є і рівнями розвитку групової згуртованості.

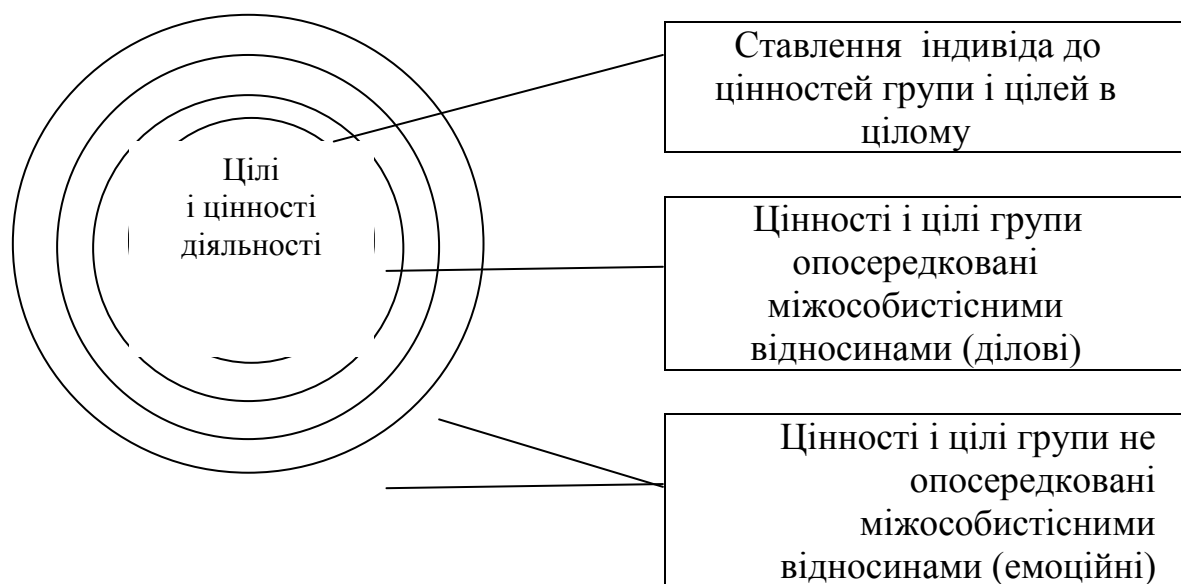


Рис. 2.1. Структура малої групи міжособистісних відносин у групі (за А. Петровським)

За результатами порівняльного аналізу проведеної діагностичної роботи серед учнів 7-х класів контрольної та основної груп, нами було виявлено, що саме завдяки співвідношенню відсотків можлива побудова

страто метричної картини основної групи колективу підлітків (рис. 2.2), що дало підставу нам зробити наступні висновки:

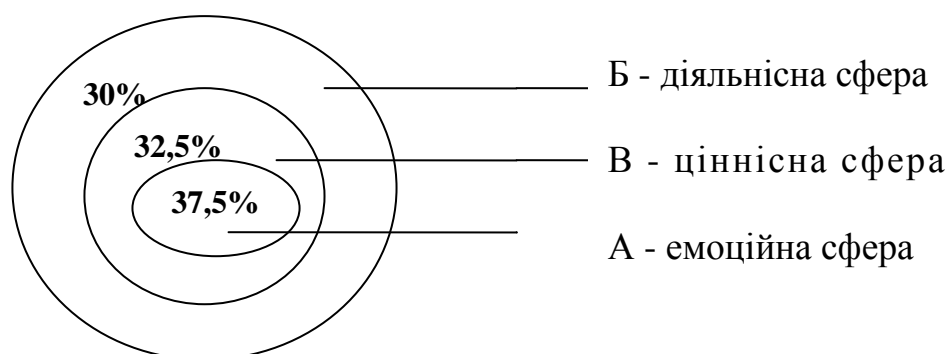


Рис. 2.2. - Схема страто метричної картини колективу учнів із розумовою відсталістю

В колективі учнів з інтелектуальними порушеннями – 7-го класу, домінують емоційні зв'язки, це ті відносини, що традиційно вимірюються соціометрією, показник основної групи становить - 37,5%, в той час, як зовнішній рівень групової структури (зовнішня страта), відповідно показник контрольної групи однолітків становить лише – 20%, що свідчить про особливе значення емоційних відносин переважно в учнів з інтелектуальними порушеннями, які схильні до особливих здібностей: впливають на ділові відносини і навіть на продуктивність групи відособлюватись один від одного, відповідно починають жити своїм власним життям, тобто на їх низький рівень (рис. 2.2).

Відповідно, друга страта характеризується тим, що відносини тут є опосередкованими сумісною діяльністю, які стосуються сумісної діяльності. Дана страта визначається терміном «ціннісно-орієнтаційна єдність» (ЦОЄ), за результатами дослідження ціннісна сфера має середнє значення, і становить – 32,5%, (рис. 2.2), у колективі підлітків з інтелектуальними порушеннями та є найбільш характерною - 41% для взаємодії учнів контрольної групи.

На останньому місці, щодо зовнішньої взаємодії підлітків з інтелектуальними порушеннями визначено діяльнісну сферу - 30% (рис. 2.2).

Третя страта – є поглибленим шаром і відповідно має поглиблене включення у сумісну групову діяльність самого індивіда. Мотиви вибору на даному рівні пов'язані також з прийняттям загальних цінностей, які мають загальне відношення до світу, оточення та праці. Безпосереднє відношення до розуміння згуртованості групи, дана структура являє собою певний процес розвитку внутрішньогрупових зв'язків, відповідно даний показник серед учнів 7 класів контрольної групи становить - 39%.

Під час проведення страто метричного дослідження та спостереження за поведінкою учнів 7 класу основної групи, під час навчальної та позаурочною діяльністю, нами було виділено такі порушення компонентів, які на наш погляд впливають на діяльність учнів з вадами інтелектуального розвитку, а саме: незрілість мотивів та цілей діяльності; нездатність добирати потрібні засоби реалізації певного завдання; некритичне відношення до отриманих проміжних, поточних та підсумкових результатів.

На (рис. 2.3.), представлено порівняльний аналіз ціннісно - орієнтаційної єдності колективу серед учнів 7 х класів (контрольної та основної груп у (%)).

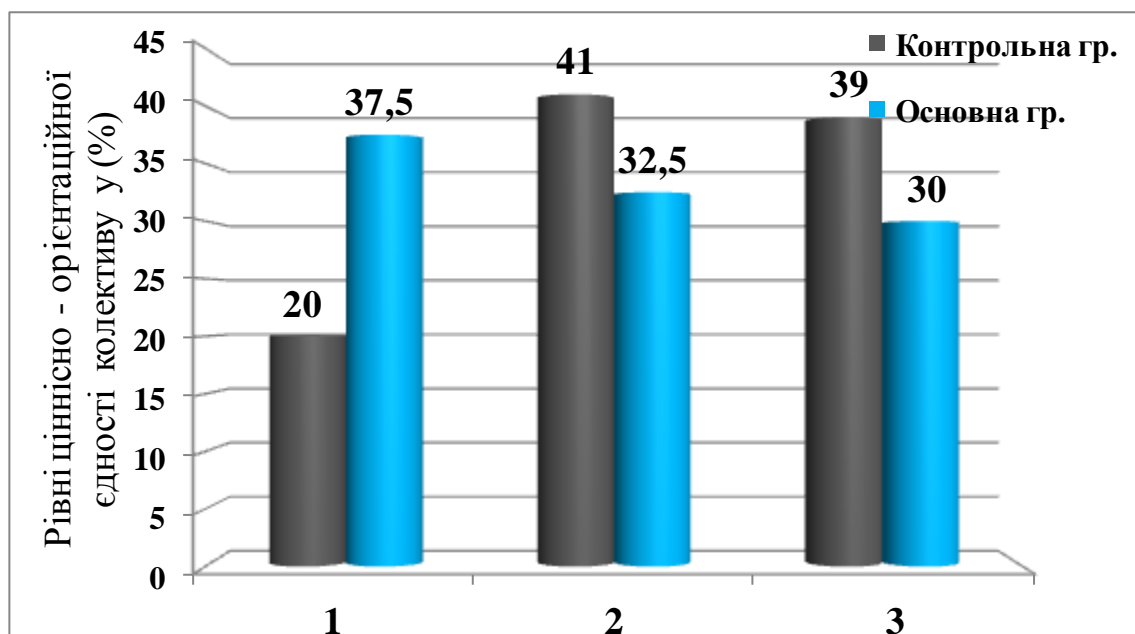


Рис. 2.3. Порівняльний аналіз ціннісно - орієнтаційної єдності колективу учнів 7 х класів у (%)

Примітка: 1- зовнішній рівень; 2 – ціннісно - орієнтаційна єдність; 3 - діяльнісна сфера.

В структурі діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями є певний ряд особливостей та недоліків:

1. Порушена цілеспрямованість діяльності.
2. Не вміння використовувати набуті знання, вміння та навички на практиці. Труднощі перенесення набутого досвіду в нові умови.
3. Вузькість мотивації, як наслідок низького рівня усвідомлення мотивів і цілей діяльності.
4. Не сформованість навичок планування власної діяльності та передбачення її результатів.
5. Недостатнє розуміння мовної інструкції, низька продуктивність уваги тощо.

Засобами корекції в процесі навчання учнів з інтелектуальними порушеннями є:

1. Дотримання єдності засвоєння і застосування знань.
2. Укріплення зв'язків навчання з життям, практикою.

3. Систематичне включення учнів в практичну діяльність, яка вимагає використання набутих знань.

4. Заохочення і підтримка учнів.

В різні періоди життя види діяльності виявляються по різному: за метою, змістом, формою та значенням. Після проведення стратометричного дослідження колективу учнів з інтелектуальними порушеннями виявлено, що найнижчий рівень має саме діяльнісна сфера. Діяльність характеризується мотиваційною, змістовою, операційною та організаційною ознаками.

Можна зробити висновок, що у даному контексті важливими – є взаємозв'язки згуртованості і стабільності, продуктивності групової діяльності, згуртованості і сумісності, взаємозв'язки згуртованості і ефективності, а також конфліктності.

Відповідно, кожна концепція підкреслює значущість згуртованості для групи і для індивідів, включається у внутрішні процеси, злагоджену діяльність, що стабілізує ситуацію у групі, забезпечує її розвиток.

2.3. Стан сформованості індексу групової взаємодії підлітків з інтелектуальними порушеннями

Не лише шляхом розрахунку відповідних соціометричних індексів можна визначити, один із значимих параметрів, який вказує на ступінь інтеграції групи, а також її згуртованість у єдине ціле, що являє собою - сформованість індексу соціальної взаємодії. Відповідно, ми вирішили в нашому дослідженні для визначення індексу згуртованості використати методику за Н. Сішором. Для обстеження ми за допомогою методики, використали 4 питання з декількома варіантами відповідей на кожне, і відповідно отримали результати, які нами представлені на (рис. 2.3).



Рис. 2.3. Порівняльний аналіз стану сформованості навичок організації соціальної взаємодії відповідних соціометричних індексів в учнів

Відповідно характеристиці методики індекс групової згуртованості прирівнюється: $S_c = 101/10 = 10$. Ми дійшли висновку, що індекс групової згуртованості колективу саме учнів коливається в діапазоні 14-10 балів. Що дає в свою чергу зробити висновок, у підлітків з інтелектуальними порушеннями все ж таки рівень розвитку групової згуртованості на середньому рівні. Рівень групової згуртованості за загальним показником в контрольній групі практично відповідає нормі $S_c = 15$, відповідно в основній групі даний показник відповідає середньому рівню $S_c = 10$.

Загальний показник соціометричних індексів основної та контрольної груп нами представлено в (табл. 2.3).

**Відповідні рівні соціометричних індексів
(основної і контрольної груп) у %**

Відповідні рівні соціометричних індексів (основної і контрольної груп) у %	ОГ	КГ	ОГ	КГ	ОГ	КГ	ОГ	КГ
Високий рівень			15	10		10		20
Достатній рівень	15	75	45	40		35	10	40
Середній рівень	45	25			30		20	20
Низький рівень	40		30	20	30	15	60	30

Високий рівень загальної тривожності було виявлено у чотирьох учнів (40 % - 2, 3, 4, 6 в основній групі), щодо переживання саме власної оцінки. В основному спостерігалась відповідь такого характеру, як «Живу та існую так, що мене не помічають інші!». В той час підлітків з низьким та задовільним рівнем контрольної групи з такими ж відповідями не виявлено. При цьому у 75 % учнів саме контрольної групи встановлено власну оцінку себе в колективі на достатньому рівні. Як основна так і контрольна група має наблизений до норми рівень групової згуртованості, але при цьому майже 10 % контрольної групи та 30 % основної має значно підвищений рівень тривожності в школі, і навіть є варіанти щодо зміни місця навчання. Дана категорія учнів під час відповідей або виконання завдання має значне хвилювання; є думки стосовно того, що вони турбуються про свої шкільні справи більше, ніж інші. На питання: «Які стосунки у членів вашої групи?», у 30% учнів основної групи із порушенням інтелектуального розвитку та 10% учнів контрольної групи спостерігається переживання власної невизнаності в цих підлітків знижено самооцінку, на фоні якої розвиваються їхні соціальні контакти, перш за все з однолітками. Відповідаючи на питання: «Чи перейшли би ви в іншу групу, якщо трапилася би така можливість (без зміни інших умов)? – 35 % учнів обох груп дали позитивну відповідь. Характерним для них є підвищений страх самовираження, тобто досить

сильно розвинені негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із необхідністю саморозкриття, демонстрації своїх можливостей відстоювання власної думки, пред'явлення себе іншим.

Значна кількість учнів часто хвилюється про те, що думають про них однокласники, більшість однокласників не звертають на них уваги або принижують, насміхаються з них.

В учнів контрольної групи майже у 20 % відмічається тривога за отримані оцінки, часто турбується що про них подумують інші. Дана категорія дітей також має досить негативне ставлення саме до перевірки знань, спостерігається момент хвилювання перед початком виконання поставлених завдань вчителем, так як учні не впевнені в собі та своїх можливостях.

На питання: «Які стосунки у членів вашої групи ?», у 30% учнів з інтелектуальними порушеннями та 10% учнів контрольної групи спостерігається переживання власної невизначеності, у підлітків знижено емоційний стан, на тлі якого проявляються їх соціальні контакти, в першу чергу саме з однолітками. Деякі учні визнають, що їх однокласники часто насміхались над ними, проявляли вербальну агресію, відповідно вони страждають від того, що на них зовсім не звертають уваги їх однокласники. Досить сильно розвинені негативні емоційні переживання, які в свою чергу пов'язані із необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

Ставлення до провідної діяльності у колективі підлітків, показало наступні результати 40% учнів основної групи оцінюють його гірше ніж у більшості членів колективу, в контрольній групі учнів спостерігається переважно менша негативна тенденція 20% до кращого ставлення до діяльності ніж у більшості учнів в колективі.

Батькам та корекційним педагогам треба приймати учня таким, яким він є, беручи участь у його розвитку, підтримуючи, а не нав'язуючи свої інтереси, давати формуючій особистості можливість вибору, а не

віднімати це право. Постійно розвивати компенсаторні можливості та творчий потенціал, як показали результати власних досліджень, необхідна не лише рівнозначна оцінка навчальних можливостей дитини, але трішки завищена, зазнаючи вона не виросте, проте у неї буде запас сил та впевненість під час невдач, до яких треба готувати з дитинства. Стосовно соціального розвитку та міжособистісної взаємодії учнів, вчитель має коригувати ефективність корекційно - педагогічного впливу, спрямованого на усунення проявів дезадаптації, булінгу, ізольованих учнів наявності аутсайдерів в шкільному колективі, згуртовувати учнів позакласною діяльністю при необхідності створювати штучні умови успіху в очах однолітків, піднімати соціометричний статус учнів які потребують соціальної підтримки та захищеності.

2.4. Результати соціометричного дослідження учнів 7-класу з інтелектуальними порушеннями

Діагностування емоційних зв'язків, а також взаємних симпатій та антипатій між членами групи ми діагностували завдяки соціометричного дослідження.

У класному колективі учнів 7 класів з інтелектуальними порушеннями, результати дослідження соціограми міжособистісних стосунків дали нам змогу виявити реальне уявлення про соціальний статус, який має кожен учень в соціальній структурі класу, а також характер і напрямок міжособистісних взаємин.

Власні дослідження показали, що в колективі учнів 7 класу спеціальної школи діють соціально-психологічні закономірності, спільні для учнів без порушень інтелектуального розвитку і учнів з порушенням інтелектуального розвитку.

Характерні особливості для міжособистісних відносин учнів з інтелектуальними порушеннями, зумовлені певними факторами: віком

учнів, рівнем їх інтелектуального розвитку, своєрідністю структури дефекту. Міжособистісні, особисті, ділові стосунки в учнів 7 класів спеціальної школи розвиваються досить складно в порівнянні з їх однолітками контрольної групи.

За отриманими результатами соціометричного дослідження у колективі учнів основної групи 7- класу нами побудовано соціоматрицю (табл. 2.4.).

Після побудови соціоматриці було обчислено соціометричний статус членів колективу: $S_i = \sum R_i / n - 1$, де $\sum R_i$ – сума індивідуальних виборів, n – кількість членів групи.

Таблиця 2.4.

**Результати соціометричного дослідження учнів 7-класу
з інтелектуальними порушеннями**

Ім'я учня	Номера учнів										Si
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1.Юрій	█				+				+		0,33
2.Ірина.		█	+								0,22
3.Ганна		+	█								0,11
4.Юлія	+	+		█	+						0
5.Ярослав	+				█						0,55
6.Олена						█				+	0,22
7.Тетяна						+	█			+	0
8.Олексій					+			█			0
9.Володимир.	+				+				█		0,11
10.Віктор					+	+				█	0,22
$\sum R_i$	3	2	1	0	5	2	0	0	1	2	16
$\sum R_{вз.}$	2	1	1	0	1	1	0	0	1	1	8

За результатами впровадження даної методики, нами виявлено, що один учень (основної групи), має соціальний статус – «лідер», це Ярослав, учень має легку форму інтелектуального порушення, має досить позитивну характеристику, відповідні організаторські та творчі здібності, проявляє високу пізнавальну активність, інтерес до всіх предметів та усвідомлення важливості навчання, приймає активну участь у позакласній діяльності, образотворчою діяльністю, займає сприятливе статусне положення в класі. Ярослав, має авторитет серед дівчаток та хлопчиків свого класу, свій статус – зірки, отримав завдяки позитивним рисам характеру.

В учнів середніх класів спеціальної школи мотиви вибору товариша стають більш свідомими.

За даними соціометричного статусу членів колективу можемо зробити наступні висновки: Юрій, Ірина, Олена, Віктор – наближені члени групи, Гана, Володимир – прийняті. У досліджуваних цієї групи за соціометричним дослідженням виявлено соціальний статус – «ізольовані», або аутсайтери. Це Юлія, Тетяна та Олексій учні не отримали ні одного позитивного вибору, і відповідно отримали характеристику, як таких що мають виражені корисливі риси, постійно на всіх скаржаться, егоїстичність, жадібність іноді вороже ставлення до оточуючого світу, мають схильність перекладати труднощі на інших.

Одиним з чинників, який опосередковано впливає на статус учня в системі особистих відносин є відповідна структура дефекту. Під час формування колективних взаємовідносин вчитель має чітко враховувати структуру дефекту, при цьому спрямування корекційного впливу має бути на усунення негативних вторинних наслідків.

Після проведення соціометричного дослідження наші результати дали змогу зробити висновок, що більшість підлітків основної групи потребують емоційної підтримки, особистісного розвитку, а також психологічної допомоги, спрямованої на опрацювання внутрішніх

конфліктів. Використання різноманітних комбінованих варіантів психологічної допомоги, вважаємо є досить доцільним. Вважаємо успішною умовою корекційної роботи має бути в першу чергу підтримка вчителя, яка і має бути спрямована на створення позитивного настрою учнів, сприятливої дружньої атмосфери для сумісної співпраці.

2.5. Дослідження аналізу особливостей комунікативної діяльності у підлітків з інтелектуальними порушеннями

Одержано результати дослідження особливостей соціальної взаємодії підлітків з інтелектуальними порушеннями, зокрема: - порушення комунікативної діяльності, занурення у себе, несприятливі умови середовища, недовіра до нових людей, ситуацій, зниження потреб у спілкуванні та ін., підтвердили існуюче твердження що особливості психічного і мовного розвитку ускладнюють спілкування розумово відсталих дітей не тільки з однолітками, але й зі важливими дорослими, що негативно позначається на положенні учнів в колективі однолітків та дорослого оточення.

З метою дослідження індивідуально-психологічних передумов поведінки підлітків з інтелектуальними порушеннями у ситуації спілкування була використана методика діагностики вад особистісного розвитку «ДВОР» (З.С. Карпенко) та методика спостереження «Карта спостереження» за Л. Стоттом [20].

При інтерпретації результатів дослідження за методикою «ДВОР» увага приділялась таким шкалах як: тривожність, імпульсивність, агресивність, асоціальність, замкнутість (відлюдкуватість) та невпевненість.

Після проведення методики «Карта спостереження Л. Стотта» ми виділили певні шкали, зокрема: тривожність по відношенню до дітей та дорослих; депресія, замкнутість у собі; недовіра до людей, речей, ситуацій

спілкування; замкнутість. Наш вибір саме даних шкал був зроблений на підставі аналізу індивідуально-психічних складових комунікативної діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Заповнюється карта вчителем, вихователем або іншим дорослим, який в найбільшій мірі знає психологічні особливості учня. В реєстраційному бланку підкреслюються лише ті цифри, що відповідають формам поведінки, найбільш характерному для підлітків.

Порівняльний аналіз отриманих результатів за середніми показниками проявів вад особистісного розвитку серед учнів 7 класів (контрольної та основної груп), відповідно до методики «ДВОР» представлені на (рис. 2.5), свідчить, що більшість кількісних показників учнів основної групи за шкалами методики знаходиться в межах середнього значення (шкали тривожність, імпульсивність, замкнутість (відлюдкуватість), невпевненість).

За шкалами агресивності і асоціальності значення кількісних показників відповідей учнів середніх класів знаходиться у межах низького рівня вияву вади особистісного розвитку.

Так, аналіз результатів дослідження за шкалою *тривожність* показав, що переважна більшість підлітків з інтелектуальними порушеннями (майже 62%) характеризується середнім рівнем вияву цієї особистісної характеристики, 22% школярів основної групи характеризуються низьким проявом тривожності і лише 16% характеризуються високим рівнем тривожності. За результатами дослідження учнів контрольної групи, виявлено середній показник проявів тривожності, який склав – 44%. (рис. 2.5.1).

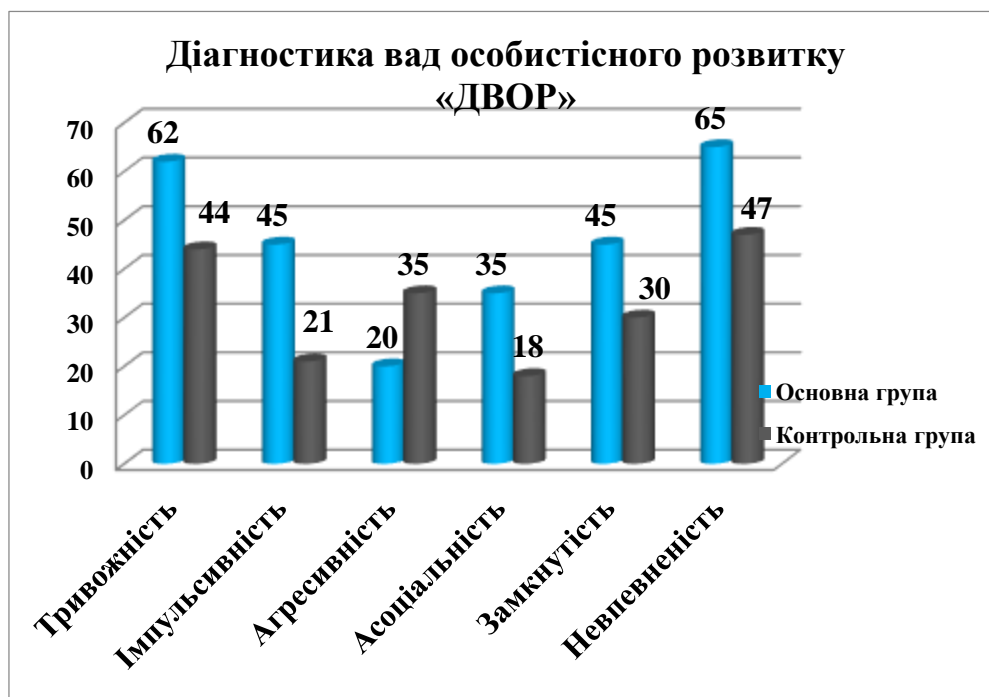


Рис. 2.5. Порівняльний аналіз середніх показників проявів вад особистісного розвитку учнів 7 х класів (основної та контрольної груп) у %

Отримані результати за «Картою спостережень Л. Стотта» мають чітке співвідношення за результатами попереднього спостереження за шкалою тривожності по відношенню до однолітків та тривожності по відношенню до дорослих.

Ступінь вияву вад особистісного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями за методикою «ДВОР» (З.С. Карпенко) показали що, особистісна тривожність підлітків з інтелектуальними порушеннями може проявлятися у комунікативній ситуації. Це проявляється під час розмови підлітків, вони поведуться досить напружено, скуто; також можуть проявляти переживання з будь-якого приводу, вони більш комфортно відчують себе в позиції спостерігача, ніж активного учасника комунікативної ситуації. Але якщо тривожність має ситуативний характер і пов'язана з певною ситуацією міжособистісної взаємодії то її прояв може виявлятися в спілкуванні тільки в певних ситуаціях.

За шкалою *імпульсивність* аналіз результатів дослідження показав, що майже для половини учнів з інтелектуальними порушеннями (близько 45%) характерний середній рівень вияву імпульсивності, для майже третини учнів (30%) – високий рівень імпульсивності, і для 25% учнів 7 класів з вадами інтелекту – низький рівень імпульсивності. Середній рівень імпульсивності властивий – 21% учнів без порушення інтелекту.

На (рис. 2.5.1), представлено частота рівнів прояву вад особистісного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями за методикою «ДВОР».

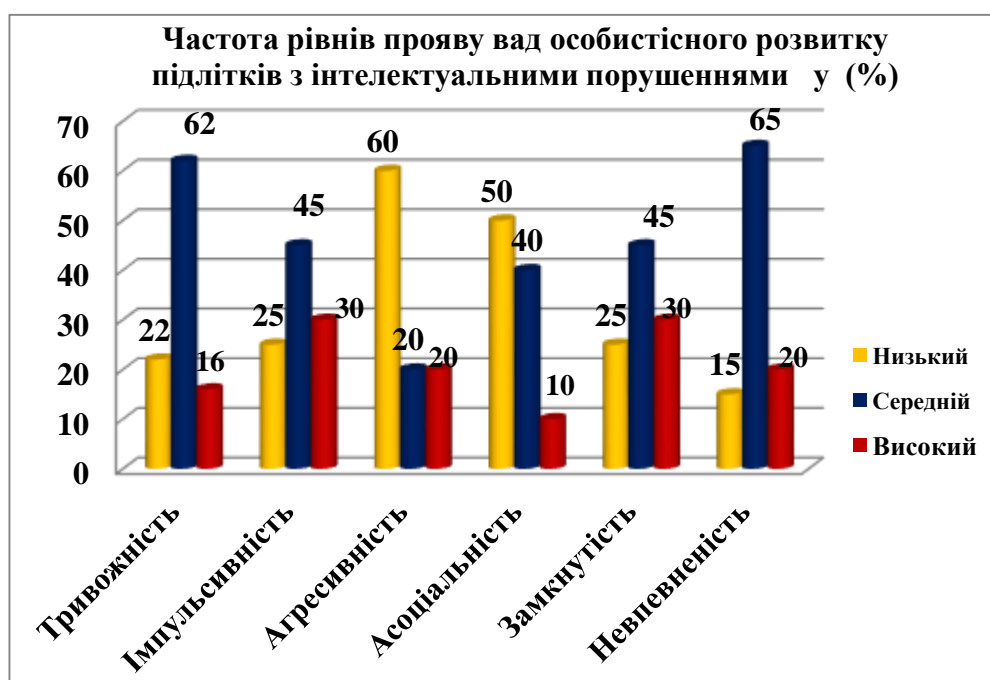


Рис. 2.5.1. Рівнів прояву вад особистісного розвитку учнів основної групи у (%)

Слід зазначити, що для учнів основної групи дослідження є дещо суб'єктивними, так як саме усвідомлення себе підлітки можуть оцінювати свої дії як послідовні відбувається на когнітивному рівні, при цьому поведінковий рівень (безпосередні реакції підлітка в певній ситуації) може суттєво відрізнятись від оцінки власної поведінки підлітком. Перш за все,

дана суперечність зумовлена впливом структури дефекту та особливостями розвитку емоційно-вольової сфери підлітків.

Аналіз результатів дослідження за шкалою *агресивність* показав, що у переважній більшості учнів (майже 60%) характерним є низький рівень вияву цієї особистісної характеристики, 20% з загальної вибірки характеризуються середнім виявом агресивності і лише 20% (2 підлітки) характеризуються високим рівнем агресивності. Відповідно до результатів дослідження прояв агресії проявляється на середньому рівні більш виражено в учнів контрольної групи – 35% в порівнянні з однолітками з інтелектуальними порушеннями.

Отримані результати співвідносяться із результатами спостереження за шкалами *ворожість по відношенню до дорослих* та *ворожість по відношенню до однолітків* за «Картою спостережень» Л. Стотта. (рис. 2.5.2.).

Результати спостереження за поведінкою учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-виховного процесу в спеціальній школі показали, що для підлітків у ситуаціях міжособистісної взаємодії характерні негативні поведінкові реакції (негативізм, конфліктність, агресивна реакція як наслідок фрустрації).



Рис. 2.5.2. Результати дослідження основної групи учнів за «Картою спостереження»

Примітка: 1 - тривожність до дорослих; 2- тривожність до однолітків; 3 – ворожість до дорослих; 4 – ворожість до однолітків; 5 – не довіра до людей; 6 – не довіра до ситуацій.

Аналіз результатів дослідження за шкалою *асоціальність* показав, що переважна більшість учнів (майже 50%) характеризується низьким рівнем вияву цієї особистісної характеристики, майже розмірена частина (40%) характеризуються середнім рівнем вияву асоціальності і лише 10% (1 підліток основної групи) характеризується високим рівнем асоціальності. Цей показник має не значний прояв – 18% в учнів без інтелектуальних порушень.

Отримані результати співвідносяться із результатами спостереження за шкалою *недолік соціальної нормативності* за «Картою спостережень».

Обговорення результатів дослідження за шкалою *замкнутість (відлюдкуватість)* показав, що майже для половини учнів основної групи (близько 45%) характерний середній рівень вияву цієї особистісної риси, що має безпосереднє відношення до особливості поведінки підлітків в комунікативній ситуації, таким чином, (30%) цей показник склав в учнів контрольної групи. Для третини учнів з інтелектуальними порушеннями (30%) характерний високий рівень замкнутості (відлюдкуватості), і для 25 % – низький рівень замкнутості (відлюдкуватості). Отримані результати співвідносяться із результатами спостереження за шкалами *недовіра до людей, речей, ситуацій спілкування* та *замкнутість* за «Картою спостережень», (рис. 2.5.2.).

Низький рівень сформованості комунікативних навичок та можливий негативний досвід міжособистісної взаємодії в минулому пояснює отримані нами результати дослідження за цією шкалою, і показує недостатню вираженість потреби у спілкуванні у певних учнів (у 3-х підлітків – високі показники за цією шкалою),

У повсякденному житті «відлюдкуваті» підлітки намагаються завжди тримати дистанцію, при цьому не дивляться в очі, досить мовчазні навіть зі знайомим їм оточенням, і взагалі не ідуть на соціальний контакт не важливо чи то однолітки, чи дорослі.

Розгляд результатів дослідження за шкалою *невпевненість* показав, що переважна більшість учнів 7 х класів з інтелектуальними порушеннями (майже 65%) характеризується середнім рівнем вияву цієї особистісної характеристики, на (47%) цей показник має прояв в учнів контрольної групи. У 15% учнів з інтелектуальними порушеннями характеризуються низьким проявом невпевненості і 20% характеризуються високим рівнем невпевненості.

На нашу думку, невпевненість підлітків з інтелектуальними порушеннями проявляється під час спілкування і характеризується тим, що підлітки досить часто вважають, що їх недостатньо люблять; мають хвилювання стосовно того, що про них думають інші, це проявляється в тому, що підліток намагається виправдати свої вчинки перед іншими. Дітям та підліткам з інтелектуальними порушеннями притаманний прояв наївного егоцентризму. В свою чергу порушення комунікативної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями обумовлені низькою мотивацією та призводять до їх соціальної дезадаптації як у колективі, так і поза ним. Вони виявляються не спроможними самостійно увійти в сферу соціальних стосунків та оволодіти навичками міжособистісної взаємодії, що призводить до погіршення їх психологічного стану.

Таким чином, узагальнюючи результати впровадженої діагностики психологічних передумов комунікативних навичок підлітків з інтелектуальними порушеннями у ситуації спілкування, можна стверджувати, що поведінка зазначеної категорії учнів має певні характеристики, які проявляються у вигляді тривожності, інтровертності, а також низькою комунікативною активністю. Для більшості учнів з порушенням інтелекту характерним є прояв демонстративності у

комунікативній ситуації, а також вияв егоцентризму у ситуаціях спілкування, що зумовлено низькою здатністю до рефлексії, нездатністю поставити себе на місце співрозмовника, проаналізувати комунікативну ситуацію в цілому.

В результаті діагностичної роботи в основній групі допоміжної школи за результатами стратометричної методики вивчення колективу та методики визначення рівня згуртованості було виявлено, що в класі, де переважає емоційна сфера відносин рівень згуртованості на порядок вище, ніж у класі з переважаючою діяльнісною сферою взаємовідносин. Це свідчить про те, що робота в даному класі базується на співпраці, взаємодопомозі, відповідальності, ініціативності та самокритичності.

Під час спостереження у досліджуваних дітей виявлені затримка у формуванні мовленнєвої функції, дефекти звуковимови, бідний словниковий запас; культура мовлення знаходиться на досить низькому рівні. Але невербальне спілкування, а саме: розуміння та використання міміки та жестів у цих класах має гіперактивний характер. В той час як соціальні знання (вірна оцінка особистісних якостей, знання моральних правил, правил поведінки) розвинені на недостатньому рівні.

Під час дослідження комунікативних потреб підлітків з інтелектуальними порушеннями також вдалося встановити певну закономірність особливостей комунікативної діяльності, що полягає у певних проявах поведінки з оточуючими, а саме: підлітки з насторогою ставляться до комунікативної взаємодії з малознайомими для них людьми; спостерігаються різного роду перепади активності, схильність до роздратування, які проявляються в ситуаціях спілкування; підлітки мають потребу у міжособистісному спілкуванні, в окремих випадках проявляється уникнення контакту з людьми, самоусунення; простежується занепокоєння і невпевненість в тому, чи зацікавлене ними їх оточення або ні, оскільки підлітки потребують спілкування і розуміння, проявляють потребу у комунікативній діяльності.

ВИСНОВКИ

Аналіз науково-педагогічної літератури з питань формування соціальної взаємодії в підлітків спеціальної школи та результатів власного дослідження дозволив зробити наступні висновки:

1. Підготовка учнів спеціальної школи до життя можлива в разі дотримання діяльнісного підходу в навчанні і на цій основі — формування навичок самостійної навчальної діяльності, формування в учнів адаптаційних умінь та навичок адаптації (навчальної); корекції сигніфікативної функції мовлення. Саме тому формування соціально-комунікативних навичок є одним із найважливіших завдань у навчанні та вихованні учнів з інтелектуальними порушеннями.

2. Соціальний розвиток може діагностуватися й оцінюватися за різними показниками в залежності від конкретних задач, що постають перед психологом. Але найбільш загальними та такими, що дозволяють вирішувати максимально широке коло задач, є наступні п'ять параметрів: соціальне знання, вербальна сфера, інтерактивна сфера, сфера оцінних і самооцінних відносин, мотиваційна сфера.

3. Експериментальне дослідження соціальних навичок учнів з інтелектуальними порушеннями 7 класів показало, що в більшості школярів мовленнєва активність знаходиться на середньому рівні розвитку, в той час, як невербальне спілкування має високий рівень розвитку, соціальні знання розвинені на недостатньому рівні, в той час, як здатність до ведення спільної діяльності з однолітками знаходиться на середньому рівні.

4. Отримані в ході дослідження результати показали, що рівень сформованості комунікативних навичок, моральних якостей залежить від соціального статусу школярів з інтелектуальними порушеннями.

5. У процесі формування навичок соціальної взаємодії в учнів з особливими освітніми потребами необхідно здійснювати як

диференційований так й індивідуальний підхід, пов'язаний з глибиною інтелектуальної недорозвиненості конкретної дитини, рівнем її інтелектуальної та фізичної працездатності та емоційно-вольової сфери. Необхідно проводити заняття, на яких робиться наголос на комунікативну функцію мовлення, прагматику та семантику мовлення, встановлювати правила ведення розмови, враховувати пара лінгвістичний аспект, який включає в себе кінестетику, проксеміку, вокалістику.

Спираючись на принципи, прийоми та етапи методики формування соціально-комунікативних навичок, учитель-дефектолог може проводити ефективну корекційну роботу, мета якої – максимальне виведення дитини з неадекватного стану та пристосування її до сучасного соціального життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / Под ред. К.С.Лебединской. – М., 1992. – 267с.
2. Актуальные проблемы олигофренопедагогики : Сб.науч. трудов / Под ред. Воронкова. – М., 1988. – 156с.
3. Архангельский О. Общая психопатология. – СПб.: Образование, 1994. – 154с.
4. Блейхер В.М., Крук И.В. Психопатологическая диагностика. – К.: Здоровье, 1986. – 193с.
5. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1998. – 301с.
6. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика личности. – К.: Здоровье, 1998. – 168с.
7. Боянжу М.Г. Психолого-педагогічна експертиза: Методичний посібник. – Херсон, 2003. – 178с.
8. Визначення індексу групової згуртованості Сішора / Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Соціально-психологічна діагностика розвитку особистості і малих груп. - М., 2002. С.179-180.
9. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / сост. Т.М.Лифанова. – М., 1995. – 410с.
10. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости // Собр.соч. : В 6 т. – М.: Педагогика, 2003. – Т.5. – С.231 - 256.10.
11. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. – Кам'янець-Подільський, Аксіома, 2012. – 322 с.
12. Гончарук Н.Л. Дослідження міжособистісних взаємовідносин учнів допоміжної школи // Дефектологія. – 2003. - №1. – С.25 – 28.
13. Дети с отклонениями в развитии /Под ред. М.С.Певзнер. – М.: Просвещение, 1989.
14. Детская психоневрология / Под ред Л.А.Булаховой. – К.: Здоров'я, 2001. – 496с.

15. Дефектология: Словарь-справочник / С.С.Степанов. – М., 1996. – 320с.
16. Дзугноєва О. Спілкування дітей // Дефектологія. – 2004. - №2. – С.19.
17. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Под. Ред. Власовой, В.Г.Петровой. – М., 1992. – 211с.
18. Забродський М. Основи вікової психології: Навч. посіб. – Тернопіль: Богдан, 2003. – 112с.
19. Зейгарник Б.В. Патопсихология: Уч.пособие. – 2-е изд. – М.: Академія, 2002. – 272с.
20. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста: Руководство для врачей: изд. 2-е. – М.: Медицина, 1995. – 560с.
21. Коркина М.В., Лакосина Н.Д., Личко А.Е. Психиатрия: Учебник. – М.: Медицина, 1995. – 608с.
22. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособ. / Под.ред Б.П.Пузанова. – М., 1998. – 432с.
23. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии: Учеб.пособ. – М., 1990. – 227с.
24. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. – М., 1986. – 30 - 75.
25. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. – 2-е изд. – Л.: Медицина, 1985. – 416с.
26. Марилов В.В. Общая психопатология: Учеб.пособие. – М.: Академия, 2002. – 224с.
27. Матюхин М.В. Мотивация младших школьников. – М., 1984. – С.130.
28. Меграбян А.А. Общая психопатология. – М.: Меджицина, 1992. – 288с.

29. Межличностные отношения дошкольников / О.Е.Смирнова, В.М.Холмогорова. – К., 1993. – 214с.
30. Міщенко Т.А. Соціально-психологічний тренінг з формування вмінь саморегуляцій емоцій у підлітків // Практична психологій та соціальна робота. - №8. – 2000. – С9.
31. Мускулинская М.Я. Развитие лингвистического мышления учащихся. – М., 1991. – С.102 – 104.
32. Мухина В.С. Детская психология: Учебник для студентов педагогических институтов. – М.,1985. – С.6 – 9.
33. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: Учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / Б.П.Пузанов, Н.П.Коняева, Б.Б.Горский и др. – М.: Академия, 2003. – 272с.
34. Певзнер М.С. Дети-олигофрены. – М., 1989. – С.41.
35. Ремшмидт Х. Детская и подростковая психиатрия. – М.: ЭКСМО-Пресс. – 2001. – 624с.
36. Психопатология детского возраста / А.И.Селецкий. – К.: Вища школа, 1997. – 294с.
37. Руководство по психотерапии / Под ред. В.Е.Рожнова. – Ташкент: Медицина, 1985. – 640с.
38. Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей. – СПб., 1993. – 321с.
39. Синьов В. М. Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталого дитини: підручник. К. : Знання, 2008. 359 с.
40. Смирнова А.Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы. – М., 1989. – С.56.
41. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – 3-е изд. – Ростов-на Дону: Феникс, 1999. -672с.
42. Стрюк Р. Дитина у групі однолітків // Дефектологія. – 2000. - №3. – С.18.44.

43. Трудный подросток: причины и следствия / Под ред. А.Татенко. – К.: Рад.шк., 1985. – 175с.
44. Цибульська Т.Ф. Загальна та прикладна психологія. К.: Наукова думка. – 2000. – 191с.
45. Цимбалюк І.М. Психологія. – К.: Професіонал., 2004. – 216с.
46. Худик В.А. Психология аномального развития личности в детском и подростково-юношеском возрасте. – К.: Здоровья, 2003. – 144с.
47. Худик В.А. Детская патопсихология. К.: Здоровье, 1997. – 96с.

ДОДАТОК
КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Светлішина Надія Анатоліївна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

• вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;

- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

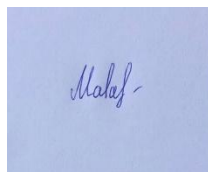
надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
- надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
- не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
- своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
- не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
- підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
- поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
- не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
- відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
- запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
- не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
- не підроблювати документи;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

19.10.2021

(дата)

A rectangular area with a light blue background containing a handwritten signature in blue ink. The signature appears to be 'Надія'.

(підпис)

Надія Світлішина

(ім'я, прізвище)