

МИНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

ПРОСКУРНЯК Олена Ігорівна

УДК [159. 922.76 – 056.313 – 053.6 316.77] (043.3)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ
ПІДЛІТКІВ**

19.00.08 – спеціальна психологія

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

Науковий консультант:
доктор психологічних наук, професор
Фомічова Людмила Іванівна

Київ – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	15
1.1. Комунікативна діяльність як психологічна категорія.....	15
1.2. Наукові підходи до вивчення комунікативної діяльності	32
1.3. Комунікативна діяльність як система	46
1.4. Комунікативна діяльність у системі міжособистісних стосунків	56
Висновки до розділу 1.....	84
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НОРМІ ОНТОГЕНЕЗУ ТА У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	87
2.1. Дослідження комунікативної діяльності розумово відсталих дітей...	87
2.2. Розвиток засобів комунікативної діяльності розумово відсталих школярів.....	106
2.3. Становлення комунікативної діяльності в онтогенезі.....	117
Висновки до розділу 2.....	135
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПЦІЯ ДІАГНОСТИКИ ТА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.....	137
3.1. Вихідні теоретичні позиції розробки концепції діагностики та формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків....	137
3.2. Модель комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків...	152
3.3. Структура формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.....	173
3.4. Психологічні засади трансформації моделі комунікативної	

діяльності розумово відсталих підлітків	201
3.4.1 Характеристика комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.....	201
3.4.2 Особливості розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.....	211
Висновки до розділу 3.....	235

**РОЗДІЛ 4. ПСИХОДІАГНОСТИЧНІ МЕТОДИКИ ТА
ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ
РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО
ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ.....**

239	239
4.1. Теоретичні вимоги до діагностичних методик вивчення сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків	239
4.2. Методики вивчення комунікативної діяльності підлітків.....	258
4.2.1. Методика психологічної діагностики рівнів сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків	258
4.2.2. Методика експертного оцінювання сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих учнів.....	268
4.3. Вивчення розвитку комунікативної діяльності у підлітків з розумовою відсталістю	275
4.4. Сформованість комунікативної діяльності у підлітків з розумовою відсталістю та без порушень розумового розвитку	296
4.5. Вплив індивідуальних особливостей на розвиток комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків	300
Висновки до розділу 4.....	310

РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.....	
5.1. Роль психолога в організації оптимального формування комунікативної діяльності в школярів спеціальних шкіл.....	313
5.2. Технології формування комунікативної діяльності школярів з розумовою відсталістю.....	326
5.3. Умови реалізації технологій формування комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю.....	345
5.4. Аналіз ефективності технологій формування комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю в контрольному експерименті.....	368
Висновки до розділу 5.....	383
ВИСНОВКИ.....	385
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	395
ДОДАТКИ.....	438

ВСТУП

Актуальність дослідження. В сучасних умовах реформування освіти проблема ефективної інтеграції розумово відсталих школярів у соціальне середовище набуває все більшої значущості. Питання, що виникають у зв'язку з цим, складно позитивно розв'язати, не беручи до уваги провідну в підлітковому віці діяльність – комунікативну.

Комунікативна діяльність у загальній, віковій та педагогічній психології, як правило, аналізується з позицій теорії діяльності. Проблемі вивчення діяльності присвятили дослідження Б.Ананьєв, К.Абульханова-Славська, Л.Божович, А.Брушлінський, В.Давидов, О.Конопкін, Г.Костюк, В.Кручек, В.Кудрявцева, О.Леонтьєв, М.Лісіна, Б.Ломов, С.Максименко, А.Массанов, А.Петровський, К.Платонов, С.Рубінштейн, М.Смульсон, Г.Суворова, В.Тализіна, О.Тихомиров, М.Томчук, Д.Узнадзе, Н.Чепелєва.

За висновками О.Бодальова, В.Бойко, Л.Болдонової, О.Брудного, Л.Буєвої, Н.Коломінського, О.Леонтьєва, Б.Ломова комунікативна діяльність складається з системи актів, які визначаються суб'єктами, нормами, за якими організується комунікативна взаємодія, метою, ситуацією та середовищем.

У зв'язку з цим комунікативна діяльність матиме і різний зміст, до якого, як основного, віднесені: передача інформації, сприймання суб'єктами один одного, взаємооцінка, взаємовплив один на одного, взаємодія, управління групою діяльністю тощо (Н.Астахова, М.Бахтін, Г.Бреслав, А.Гаурілюс, Л.Горбенко, І.Джидарян, Д.Еддері, М.Каган, Ю.Крижанська, С.Кузенко, В.Куніцина, А.Массанов, А.Мудрик, В.Печерський, Т.Пироженко, Ю.Приходько, В.Соковнін, В.Ткачук, Х.Ремшмідт, Ф.Райс, Д.Фельдштейн, В.Фефелова, Н.Фокс, Р.Халліген, Д.Харпер, Г.Чернякова).

Особливого загострення дослідження формування комунікативної діяльності розумово відсталих дітей набуває стосовно підліткового віку, який характеризується, з одного боку, збільшенням потреби у комунікативній взаємодії з оточуючими, з іншого – певним гальмуванням у динаміці розвитку пізнавальних процесів, що, в цілому, негативно позначається на

набутті ними комунікативних знань, умінь та навичок, які б сприяли появі в подальшому адекватної комунікативної поведінки (Г.Бекетова, Ю.Бистрова, Т.Вісковатова, С.Конопляста, О.Мамічева, Г.Мозгова, О.Романенко, Л.Руденко, Є.Синьова, В.Тарасун).

Проте, незважаючи на широкий спектр досліджень специфічних особливостей психічного розвитку розумово відсталих підлітків, цілеспрямованого поєднання вивчення мовлення, міжособистісних стосунків, суспільного середовища, що безпосередньо впливають на комунікативну діяльність розумово відсталих підлітків, у спеціальній психології не проводилось. Невирішеність проблеми сутності комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків зумовлює недостатню спрямованість спеціального корекційного впливу на її цілеспрямований розвиток, що стає одним з найактуальніших завдань сучасної спеціальної психології (Л.Вавіна, Р.Гладушкіна, О.Гордієнко, О.Дмитрієва, І.Колесник, Р.Лалаєва, С.Миронова, Т.Ульянова, О.Хохліна, Д.Шульженко).

Попри наявності значної кількості праць, присвячених вивченню особливостей перебігу комунікативної діяльності у розумово відсталих учнів, вони залишаються одним із найменш вивчених і суперечливих явищ. Це зумовлено складністю і системністю порушення інтелектуальної сфери (Віт.Бондар, Г.Дульнєв, М.Певзнер, В.Петрова).

Вищевикладене визначає актуальність дослідження комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Актуальність зазначеної проблеми, її недостатнє теоретичне вивчення і практична реалізація зумовили вибір теми дисертаційної роботи **«Психологічні засади розвитку та корекції комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова «Розвиток теорії і

практики корекційної психопедагогіки на сучасному етапі». Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні Вченої Ради Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 7 від 27 лютого 2014 року) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України (протокол № 3 від 25 березня 2014 року).

Мета дослідження полягає у теоретичній розробці та експериментальному вивірненні психологічних механізмів комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Гіпотеза дослідження. Порухення інтелектуального розвитку у розумово відсталих підлітків як поліморфна, стійка, поліфункціональна вада руйнує системність комунікативної діяльності, негативно впливаючи на її окремі компоненти та їхню взаємообумовленість. Спеціально розроблені психологічні впливи корекційного спрямування щодо інтенції, мотивів, мети, дій, потреб, активності, змісту, форм, умінь спілкування детермінують відновлення цілісності комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Відповідно до поставленої мети та сформульованої гіпотези визначені наступні **завдання** дослідження:

1. Виявити на основі методологічного і теоретичного аналізу сутність, механізми, складники, структуру комунікативної діяльності.

2. З'ясувати онтогенетичні закономірності розвитку комунікативної діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями.

3. Розробити теоретичну концепцію, обґрунтувати модель розвитку, діагностики, корекції та формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

4. Теоретично визначити і експериментально перевірити системні вимоги щодо діагностичних підходів, методів, процедур з дослідження комунікативної діяльності підлітків з порушеннями інтелекту.

5. Дослідити актуальний рівень сформованості комунікативної діяльності в умовах існуючої системи психологічного і педагогічного супроводу.

6. З'ясувати психологічні напрямки корекційного впливу на комунікативну діяльність підлітків з порушенням інтелекту.

Об'єктдослідження – комунікативна діяльність розумово відсталих підлітків.

Предметдослідження – психологічні особливості розвитку та корекції комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Методологічну і теоретичну основу дослідження склали: положення про взаємовплив суспільства та особистості (В.Андрущенко, П.Анохін, В.Кремень, С.Максименко, Н.Чепелева); принципи розвитку, єдності свідомості та діяльності (О.Асмолов, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн); культурно-історична концепція (Л.Виготський, М.Ярмаченко); положення про цілісний та комплексний підхід до вивчення розвитку інтелекту (Віт.Бондар, В.Синьов, М.Смульсон); теорія взаємозв'язку процесів розвитку, навчання і виховання (Волод.Бондар, В.Давидов, Д.Ельконін, Г.Костюк, С.Максименко, Ю.Машбиць); теоретичні положення про продуктивність комунікації (О.Бодальов, В.Кан-Калік, Н.Коломінський, І.Кон, Л.Петровська); особистісно-орієнтована концепція розвитку дитини (Л.Божович, К.Платонов, В.Рибалка); теорії комунікативно-мовленнєвого розвитку в онтогенезі (М.Лісіна, Т.Пироженко, В.Петрова, М.Певзнер, Н.Чепелева); теорія операціонально-знакового опосередкування розвитку інтелекту у дітей з психофізичними порушеннями (Л.Фомічова); положення про компенсаторні можливості психіки, результативність цілеспрямованої корекційної роботи та соціалізації осіб з психофізичними порушеннями (Віт.Бондар, Т.Вісковатова, І.Дмитрієва, Г.Дульнєв, С.Конопляста, О.Мамічева, О.Романенко, Л.Руденко, В.Синьов, Є.Синьова, В.Тарасун, Л.Фомічова, О.Хохліна, М.Шеремет, Л.Шипиціна, Д.Шульженко).

Методи дослідження. Для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань використано наступні методи:

– *теоретичні*: методолого-теоретичний аналіз і синтез загальної і спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; системний і структурно-функціональний аналіз для систематизації, типологізації результатів дослідження, моделювання – з метою визначення ефективних напрямів вирішення проблеми, що досліджується;

– *емпіричні*: констатувальний експеримент, спостереження, бесіда, тестовий метод (комплекс методик в авторській адаптації: «Методика комунікативно-організаційних здібностей» В.Синявського і В.Федоришина, «Шкала спілкування» Н.Творогової, методика «Вивчення потреби у спілкуванні» О.Єлисеєва за модифікацією А.Грецова, «Методика Q-сортування» В.Стефансона, шкала Р.Еріксона оцінки комунікативно-мовленнєвих навичок, тест комунікативних умінь Л.Міхельсона за перекладом і адаптацією Ю.Гільбуха, методика «Визначення активного словникового запасу», тест «Уміння слухати», методика діагностики мовленнєвих функцій А.Павлової та А.Шустової, тест-опитувальник А.Зверькова та Е.Ейдмана «Вивчення саморегуляції», «Тест на оцінку самоконтролю у спілкуванні» М.Снайдера; авторські методики діагностики рівнів сформованості, експертного оцінювання комунікативної діяльності школярів підліткового віку з розумовою відсталістю);

– *статистичні*: t-критерій Стьюдента для залежних та незалежних вибірок; коефіцієнт узгодження розподілів хі-квадрат Пірсона; коефіцієнт кореляції Спірмена, дані оброблялися за допомогою комп'ютерної програми SPSS 20 for Windows.

Експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалось упродовж 2004-2013 років на базі Дніпропетровського навчально-реабілітаційного центру «Шанс», Улянівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Білопольського району Сумської області, Харківських спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів № 3, 55, Чернівецької

спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 4, Хотинської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 1, Харківських загальноосвітніх шкіл I-III ступенів № 25, 111, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Харківської державної академії культури. Учасниками дослідження були 610 дітей з легким ступенем розумової відсталості різних нозологічних форм, 300 учнів загальноосвітніх шкіл, 62 педагоги, 80 батьків, 118 студентів III-V курсів.

Наукова новизна і теоретична значущість одержаних результатів дослідження полягають у тому, що:

вперше:

- проведено системне вивчення процесу формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків;

- розроблено концепцію діагностики та формування комунікативної діяльності розумово відсталих дітей підліткового віку;

- виділено критерії і показники комунікативної діяльності, створено методики комплексної діагностики та експертного оцінювання комунікативної діяльності розумово відсталих учнів підліткового віку;

- визначено і охарактеризовано рівні та типи комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків;

- розроблено структурно-функціональну модель формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів підліткового віку.

поглиблено та уточнено:

- категоріальний апарат, психологічний зміст поняття «комунікативна діяльність розумово відсталих підлітків», систему психологічних уявлень про змістову та процесуальну будову комунікативної діяльності; положення спеціальної психології про методи розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків;

- психологічну структуру комунікативної діяльності шляхом теоретичного та експериментального вивчення її компонентів;

- корекційні технології формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів;
 - механізми і детермінанти комунікативної діяльності на певних етапах онтогенетичного розвитку розумово відсталих підлітків;
 - понятійно-категоріальний апарат спеціальної психології стосовно комунікативної діяльності розумово відсталих школярів;
- подальшого розвитку набули:*
- наукові уявлення про особливості та чинники розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих школярів;
 - завдання та сутність психологічної служби спеціального навчального закладу.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що:

- розроблено авторський комплекс діагностики рівня сформованості комунікативної діяльності у розумово відсталих школярів, який можна використовувати в психологічній службі та психологічному супроводі розумово відсталих дітей;
- створена система психологічного супроводу розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків;
- розроблені технології формування комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю доцільно використовувати у навчально-виховному процесі спеціальних шкіл, реабілітаційних центрів, в умовах інтегрованої та інклюзивної освіти;
- окреслені особливості формування комунікативної діяльності у школярів з легким ступенем розумової відсталості збагатили науково-методичну базу практичної діяльності психологів та доповнили, удосконалили зміст програм з підготовки фахівців психолого-педагогічного напрямку з дисциплін «Спеціальна психологія», «Психологія спілкування», «Педагогічна психологія».

Монографія, науково-методичні праці доцільно використовувати в навчальному процесі вищих навчальних закладів; отриманий під час

дослідження емпіричний матеріал може слугувати підґрунтям для подальших психологічних досліджень феномена комунікативної діяльності.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Теоретичні та експериментальні положення доповідались та були схвалені на 22 науково-практичних конференціях і семінарах, з яких 15 – міжнародного та 7 всеукраїнського і міжрегіонального рівня:

– *міжнародних*: IV соціально-педагогічна конференція «Сприяння здоров'ю дітей та молоді: теоретико-методичні аспекти» (м. Луцьк, 2009 р.), міжнародна конференція «Культурологія та соціальні комунікації: інноваційні стратегії розвитку» (м. Харків, 2010 р.), міжнародна науково-практична конференція «Психолого-медико-педагогічний супровід соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в сучасних умовах розвитку суспільства» (м. Луганськ, 2011 р.), II міжнародна науково-практична конференція «Возрождение духовности в современном мире: взаимодействие церкви и образования» (м. Харків, 2012 р.), III міжнародна науково-практична конференція «Культурно-історичний та соціально-психологічний потенціал особистості в умовах трансформаційних змін у суспільстві» (м. Одеса, 2011 р.), XI міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі» (м. Київ, 2011 р.), IV міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Київ, 2011 р.), міжнародна наукова конференція «Культурологія та соціальні комунікації» (м. Харків, 2011 р.), IV міжнародна науково-практична конференція «Культурно-історичний та соціально-психологічний потенціал особистості в умовах трансформаційних змін у суспільстві» (м. Одеса, 2012 р.), міжнародна наукова конференція «Новая жизнь классической теории: к 110-летию со дня рождения П.Я.Гальперина» (м. Москва, 2012 р.), XII міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації конвенції ООН про

права інвалідів (м. Київ, 2012 р.), міжнародна конференція «Культурологія та соціальні комунікації: інноваційні стратегії розвитку» (м. Харків, 2012 р.), міжнародна науково-практична конференція «Харківська школа психології: наукова спадщина і сучасність» до 80-річного ювілею Харківської психологічної школи в ХНПУ імені Г. Сковороди (м. Харків, 2012 р.), міжнародна конференція «Актуальні питання освіти і науки» (м. Харків, 2013 р.), III міжнародна науково-практична конференція «Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру» (м. Луганськ, 2014 р.);

– *всеукраїнських*: «Культура та інформаційне суспільство XXI століття» (м. Харків, 2010, 2011, 2013 р. р.), «Психологія в Україні: єдність минулого та сучасного» (м. Київ, 2011 р.), науково-практична конференція, присвячена Міжнародному Дню здоров'я (м. Харків, 2011 р.), «Соціальний педагог – спеціаліст із соціального виховання» (м. Харків, 2011 р.), «Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі» (м. Харків, 2011 р.).

Результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Дніпропетровського навчально-реабілітаційного центру «Шанс» (довідка №16 від 07.04.2014 р.); Улянівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Білопольського району Сумської області (довідка № 382 від 01.04.2014 р.); Харківської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 3 (довідка № 152 від 13.05.2014 р.); Харківської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 55 (довідка № 464 від 14.05.2014 р.); Чернівецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 4 (довідка № 231 від 16.04.2014 р.); Хотинської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату (довідка № 155 від 30.04.2014 р) та в освітній простір ВНЗ в процесі викладання навчальних дисциплін: а) «Спеціальна психологія та педагогіка», «Логопсихологія з психолого-педагогічною діагностикою», «Логопедичні технології» Харківської гуманітарно-педагогічної академії (довідка про впровадження № 01-12/415/1 від 16.06.2014 р.); б) «Спеціальна психологія», «Корекція порушень психофізичного розвитку дітей з ТПМ»,

«Психодіагностика і корекція мовленнєвих порушень», «Психоконсультування та психокорекція», «Формування комунікативних умінь», «Альтернативна комунікація» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка № 38 від 15.05.2014 р.); в) «Психологічна корекція», «Основи психодіагностики», «Психологічна корекція і соціальна реабілітація в соціально-педагогічній роботі», «Сучасні методики психологічної корекції в соціально-педагогічній роботі, практикумі до курсу «Психологічна корекція» Харківської державної академії культури (довідка про впровадження № 01-03-541 від 24.06.2014 р.).

Публікації. Основні наукові положення й результати дослідження опубліковано в 56 наукових і науково-методичних працях: 1 монографії; 2 програмах; 27 одноосібних статтях у провідних фахових наукових виданнях з психології та 6 – у загальнонаукових; 6 одноосібних статтях у зарубіжних фахових виданнях; 14 матеріалах наукових конференцій.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук «Соціально-психологічна адаптація учнів молодших класів допоміжної школи-інтернату» була захищена в 2004 році, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувались.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (406 найменувань, з них 44 – іноземними мовами) і 16 додатків. Загальний обсяг роботи становить 490 сторінок, з них основного змісту – 394 сторінки. Дисертація містить 65 таблиць і 12 рисунків на 48 сторінках.

РОЗДІЛ 1.МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Комунікативна діяльність як психологічна категорія

У традиції досліджень сучасної психологічної науки діяльність, як предмет психології, визначає методологічне підґрунтя аналізу та інтерпретації отриманих у дослідженні даних. Розуміється, що у діяльності людина створює предмети матеріальної і духовної культури, розвиває свої здібності, зберігає й удосконалює природу, будує суспільство, створює те, що без її активності не існувало (К. Абульханова-Славська [1], Б. Ананьєв [9], О. Асмолов [396], О. Леонт'єв [165] та ін.).

Діяльність людини має соціальний характер, забезпечує пристосування людини до умов життя, активізує її відповідно до потреб, які виникають і розвиваються під впливом соціального середовища (А. Брушлінський [47], О. Леонт'єв [165], Ю. Мануйлов [179], В. Моросанова [194]). Особистість як суб'єкт діяльності взаємодіє із природним, матеріальним, людським середовищем, ставить перед собою певну мету, добирає засоби для її здійснення тощо (Б. Ломов [169], О. Лурія [171], С. Максименко [173]). У процесі діяльності особистість виявляє фізичну й розумову активність, планує й реалізує свої задуми, досягаючи поставленої мети (І. Бех [30], Л. Божович [40], О. Леонт'єв [165]). Людська діяльність розглядається як продукт взаємодії людей, суспільство визначає коло зв'язків та стосунків, які існують стосовно як окремої особистості, так і спільноти в цілому. Є погоджена між дослідниками позиція, відповідно якій поза стосунками активність окремої особистості певною мірою через діяльність не розкривається (К. Абульханова-Славська [2], О. Арестова [12], В. Беліков [29], І. Болднова [41], Н. Гагіна [59], С. Занюк [97], О. Леонт'єв [165] та ін.).

Діяльність визначається дослідниками як специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, включаючи як самого себе, так і умови свого існування [165]. Саме

діяльність створила особистість, виокремивши людину з природного середовища. Психічний розвиток, рівень свідомості розвивається й виявляється саме в діяльності. Через діяльність людина стає частиною історично сформованої культури, входить в цивілізаційні процеси. Саме соціальне середовище, його цінності, потреби, інтереси тощо обумовлюють соціальну спрямованість діяльності особистості (А. Брушлінський [47], О. Леонт'єв [165], Ю. Мануйлов [179]).

О. Леонт'єв розглядав діяльність як свідому активність, яка виявляється в системі доцільних дій, спрямованих на досягнення поставленої мети [165]. Власне свідомий характер людської діяльності виявляється в її плануванні, передбаченні результатів, регуляції дій, прагненні до її вдосконалення, доборі найкращих та найефективніших засобів, використанні досягнень науки тощо [165].

Проблемі вивчення діяльності присвятили дослідження Б. Анан'єв [9], К. Абульханова-Славська [2], Л. Божович [40], А. Брушлінський [47], В. Давидов [75], О. Конопкін [136], В. Кручек [237], В. Кудрявцева [152], О. Леонт'єв [165], М. Лісіна [166], Б. Ломов [168], А. Массанов [184], А. Петровський [218], К. Платонов [221], С. Рубінштейн [281], Г. Суворова [311], В. Талізїна [314], О. Тихомиров [318], М. Томчук [320], Д. Узнадзе [322] та ін. Незважаючи на широкий спектр здійснених досліджень, багато питань стосовно тлумачення змісту різного виду і структури діяльності потребують додаткового наповнення відповідно до різнопланових характеристик і предмету конкретного дослідження. Це стосується й аналізу матеріалів дослідження різних видів діяльності дітей, що мають інтелектуальні порушення.

Виходячи з точки зору Б. Ломова [169], комунікативну діяльність розумово відсталих підлітків можна визначити як процес, який будується в системі взаємопов'язаних актів. Так, за Б. Ломовим [169], кожний такий акт є взаємодією двох суб'єктів, що мають здатності до ініціативного спілкування. Тобто комунікативну діяльність можна характеризувати з точки зору

діалогічності, а у певних випадках полілогічності. М. Бахтін вбачав у діалогічності комунікативної діяльності її сутність, а власне діалог розцінював як засіб організації взаємопов'язаних актів між учасниками комунікативної діяльності [24].

Тобто можна трактувати діалог як одиницю комунікативної діяльності, яка, в свою чергу, складається з двох самотійних діаметральних складових: ініціативного висловлювання з одного боку та слухання з іншого (М. Жинкін [93], Л. Засекіна [99], І. Зімня [105], Н. Зіменкова [104], О. Леонтьєв [163]). Відповідно даній позиції особистість виступає не лише суб'єктом комунікативної діяльності, але виконує функції суб'єкта-організатора, суб'єкта, що спрямовує ще інших учасників спільної для всіх комунікативної діяльності [163].

Комунікативна діяльність трактується структурно як рівнева організація (Н. Драгомирецька [86], М. Єрчак [91], В. Козирева [126], О. Костіна [144], О. Леонтьєв [163]). Так, комунікативна діяльність особистості як суб'єкта-організатора спільної діяльності з іншою людиною визначає, перш за все, міжособистісний рівень комунікативної діяльності. А комунікативна діяльність з групою людей розглядається як особистісно-груповий, або як особистісно-масовий (О. Леонтьєв [163], Д. Паригін [208], Є. Соколов [304]). Коли кількість людей є значною, то комунікативна діяльність особистості аналізується у логічній єдності вказаних трьох рівнів (М. Бахтін [24]). Якщо дане трактування властиве дослідженням, що пояснюють комунікативну діяльність з точки зору діяльності як предмета психології у рамках особистісного підходів. Виявлені рівні комунікативної взаємодії ґрунтуються на особистісному підході, завдяки якому доведено, що у центрі комунікативної діяльності існує два суб'єкти, взаємодія яких здійснюється, по-перше, через діяльність та, по-друге, внаслідок діяльності (Г. Балл [20], І. Бех [30], С. Максименко [174], В. Рибалка [274]).

Комунікативна діяльність підлягала аналізу не лише з психологічної точки зору, а й в рамках досліджень з філософії, лінгвістики тощо, але предметом дослідження виступають досить визначні аспекти.

А. Іонов, досліджуючи комунікативну діяльність у філософському контексті, визначав, що філософія розглядає комунікативну діяльність як один з атрибутів матерії, що обумовлено матеріальною єдністю світу, взаємозалежністю явищ та процесів дійсності. Комунікативна діяльність по-різному проявляється на певних рівнях організації матерії: від універсального засобу віддзеркалення як якості живої та неживої природи, до складного світу спілкування людей [112, с. 27].

У соціології окремі дослідники, виходячи зі структури суспільства, приділяли значну увагу проблемам комунікації, оскільки вивчались питання зв'язків окремих осіб, малих та великих соціальних груп. Соціологія через політичні, економічні, культурні, ідеологічні, технічні комунікації вивчала соціальні аспекти комунікативної діяльності (В. Афанасьєв [17]).

Лінгвістика, в рамках трактування вербальної комунікації, приділяла увагу вивченню динаміки виникнення та розвитку мови (усної, писемної, діалогічної, монологічної) як важливих засобів комунікативної діяльності (Б. Баєв [19]).

Семіотика як окрема частина психології аналізувала саме семіотичну функцію, форму і мету як передачі та обміну знаками, символами (О. Доценко [85]).

Вагомий внесок у вивчення комунікації здійснений вченими, що представляють технічні науки. Саме через технічний прогрес еволюціонували комунікативні можливості людини.

А. Іонов [112] доходить висновків, що комунікація являє собою:

- засоби зв'язку об'єктів матеріального і духовного світів процесом спілкування, передачі інформації від однієї людини до іншої;
- власне передачу та обмін інформацією у суспільстві з метою впливу на це суспільство [112].

Діяльнісний підхід стосовно комунікативної діяльності трактує її протікання як організацію та управління системою соціальних позицій, поглядів, оцінок тощо (О. Асмолов [15], О. Бодальов [37]). Досягається результат завдяки трьом основним формам: монологічній, діалогічній та полілогічній (О. Леонт'єв [163]). Виявлено, що у монологічній переважають комунікативні висловлювання особистості як суб'єкта-організатора дій слухання й учасників комунікативної діяльності. У діалогічній формі суб'єкти взаємодіють один з одним активно та взаємоініціативно. Полілогічна форма характеризується комунікативною взаємодією, спрямованою на досягнення так званої комунікативної ініціативи, внаслідок якої простежується реалізація більш ефективної комунікативної діяльності в цілому (О. Леонт'єв [163]).

Окрім обговорених особливостей, комунікативна діяльність має й інші, притаманні лише їй ознаки. Розглянемо їх більш детально, так як вони несуть в собі важливу для дослідження і розуміння специфіки комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків наукову інформацію.

За дослідженнями О. Бодальова [38], В. Бойко [39], Л. Болдонової [41], О. Брудного [46], Л. Буєвої [48], О. Леонт'єва [163], Б. Ломова [169] та ін. комунікативна діяльність складається з системи актів, які визначаються суб'єктами комунікативної діяльності, нормами, за якими організується комунікативна взаємодія, метою комунікативної діяльності, ситуацією та середовищем, в яких здійснюється комунікативна взаємодія.

У зв'язку з цим комунікативна діяльність матиме і різний зміст, до якого як основного віднесені: передача інформації, сприймання суб'єктами один одного, взаємооцінка, взаємовплив один на одного, взаємодія, управління груповою діяльністю тощо (О. Бодальов [38], Л. Буєва [48], Н. Буртова [50], О. Леонт'єв [163]).

Змістове наповнення комунікаційної діяльності здійснюється через кодування, трансформацію, переробку та розшифровку інформації, що передається (Г. Почепцов [225]).

Кодування інформації передбачає передачу інформації від одної людини до іншої за допомогою різного роду умов, зокрема, за допомогою тілесної інформації, різного роду знакових систем, писемних текстів, графічного матеріалу, технічних засобів як носіїв інформації, через емоції, мовлення.

Р. Немов [201] наголошував на існуванні залежності між комунікативною діяльністю та змістовою наповненістю, і саме така залежність допомагає визначити матеріальний аспект комунікативної діяльності: 1) обмін предметами та продуктами діяльності, (яка є умовою індивідуального розвитку), 2) обмін знаннями (когнітивна складова), 3) обмін психологічними та фізіологічними станами (кондиційна складова), 4) обмін думками, інтересами, потребами, мотивами (мотиваційна складова), 5) обмін діями, операціями, уміннями і навиками (діяльнісна складова дій). У матеріальній комунікативній діяльності суб'єкти обмінюються продуктами такої діяльності, які спроможні задовольнити певні потреби. У кондиційній комунікативній діяльності учасники комунікативної діяльності впливають один на одного перш за все з метою зміни психологічного стану. Наприклад, зміни настрою тощо. Мотиваційна складова комунікативної діяльності через зміст передає настанови, сприяє актуалізації потреб, формує готовність до дій у певному напрямку. Когнітивна складова найбільше впливає на розвиток пізнавальних процесів, тому комунікативна діяльність входить у склад як пізнавальної, так і навчальної діяльності [201].

Слід звернути увагу на те, що через зміст комунікативної діяльності переважно передаються безпосередньо особисті контакти, тому передбачає сприймання в різних умовах і різних формах, які несуть в собі наявність безпосередньої реакції суб'єктів спілкування: через бесіди, різного роду контакти: безпосередні і опосередковані знаками.

Дослідники називають і непрямую комунікативну діяльність, яка здійснюється на відміну від безпосередньої через посередників. Наприклад, у випадках підготовки до проведення переговорів, розв'язання окремих питань

у сімейних конфліктах через адвоката або психолога та ін. (І. Алтуніна [7], І. Багдасарян [18], Л. Буєва [48], І. Джидарян [78], Н. Драгомирецька [86]).

Вчені єдині у висновках, що комунікативна діяльність формується з формуванням особистості. Зокрема, О. Леонт'євим [163], М. Лісіною [167], Б. Ломовим [169] доведено двобічний взаємовплив комунікативної діяльності і особистості. З одного боку, становлення комунікативної діяльності у розвитку особистості виступає вирішальним, впливає на становлення когнітивних процесів, формує адекватність поведінки цінностям. Саме за допомогою комунікативної діяльності з оточуючими, визначенням взірцевої поведінки, орієнтацією на соціально значимих особистостей на ранніх етапах розвитку особистість набуває детермінантів.

З іншого боку, загальний психічний розвиток, зокрема, розвиток когнітивних процесів, мовлення, інтелекту визначає зміст, форму і напрямок комунікативної діяльності.

Здійснений у дослідженні теоретичний аналіз свідчить, що вивчення комунікативної діяльності потребує урахування наукових поглядів: 1) щодо мовлення як системи, що характеризується багатоаспектними показниками (О. Леонт'єв [163], М. Лісіна [167] та ін.), 2) на положення про єдність розвитку психіки і свідомості (Л. Божович [40], Л. Виготський [57], Д. Ельконін [358], Г. Костюк [145], О. Леонт'єв [164], С. Максименко [173] та ін.), 3) на положення про взаємообумовленість суб'єкт-суб'єктних стосунків, що реалізуються у діяльності (К. Абульханова-Славська [1], Б. Анан'єв [9], Г. Балл [20], С. Максименко [174], С. Рубінштейн [280] та ін.), 4) на концептуальні положення про форми і засоби комунікативної діяльності дітей з дорослими та однолітками (Ю. Крижанська [148], С. Кузенко [153], В. Куницина [158], О. Леонт'єв [163], М. Лісіна [167] та ін.).

Розуміючи комунікативну діяльність як окремий прояв особистісних стосунків в рамках теорії діяльності, дослідниками визначені структурні компоненти комунікативної діяльності через виокремлення предмета, завдань, мети, засобів та результатів комунікативної діяльності (К.

Абульханова-Славська [2], І. Алтуніна [7], О. Діанова [80], О. Корніяка [141], О. Леонт'єв [163]).

Так, предмет комунікативної діяльності визначається як партнерство в обміні інформацією, потреба у комунікативній діяльності як прагнення суб'єкта комунікативної діяльності пізнати інших людей, ознайомитись зі світом і через вказані чинники дійти до пізнання самого себе. Комунікативні мотиви розкривають сутність спонукання до комунікації; комунікативні дії виникають за ініціативи суб'єктів комунікативної діяльності; завдання комунікативної діяльності відображають конкретні умови, в яких відбуваються дії; засобами комунікації виступають операції, за допомогою яких здійснюються комунікативні дії; продукт комунікативної діяльності розкривається через взаємовідносини та «спільний результат» [167].

Розглянемо окремі структурні складники більш детально.

Продуктом комунікативної діяльності виступає результат, на який спрямовані комунікативні зусилля та взаємини, що виникають у процесі комунікативної діяльності. Отже, комунікативна діяльність передбачає комунікативну взаємодію, яка призводить, зокрема, до виникнення більш вивірених міжособистісних взаємин і стосунків між учасниками комунікації (С. Кузенко [153], М. Лісіна [167]).

Змістова характеристика комунікативної діяльності передбачає комунікативну взаємодію, обмін інформацією, передачу знань, думок, обмін емоціями через сприйняття, емпатію, розуміння партнерів по комунікації (О. Леонт'єв [165], Т. Нікандрова [204]). Вищенаведене передбачає, що особистість володіє комунікативними знаннями, уміннями, навичками, має певний комунікативний досвід, реалізує комунікативні здібності. Тобто для здійснення комунікативної діяльності суб'єкт комунікативної діяльності повинен володіти комунікативними, інтерактивними, перцептивними вміннями, які сформовані на ґрунті відповідних знань [165].

Важливим фактором є положення про те, що комунікативна діяльність виступає засобом взаємодії, яка спрямована на узгодження та об'єднання

зусиль учасників з метою налагодження взаємостосунків та досягнення спільного для них результату (О. Леонтьєв [163]).

Комунікативна діяльність у вітчизняній психології, як правило, аналізується з позицій теорії діяльності. У той же час Н. Зименкова на основі моделі Дж. Гербнера визначала іншу структуру комунікативного процесу, до якої вона віднесла: дехто (1) – сприймає певну подію (2) – і реагує (3) – на ситуацію (4) – через використання певних засобів (5) – щоб реалізувати і перетворити матеріал на доступний, потім (6) – в певній формі (7) – і середовищі (8) – які передають зміст (9) – з певними наслідками (10) – відбувається комунікативна діяльність [104]. За версією автора розроблена модель є гнучкою і може набувати різних форм, залежно від комунікативної ситуації. Її окремі елементи можуть використовуватися в досить широкому діапазоні як під час опису процесів комунікації, так і у зв'язку зі створенням та сприйманням повідомлень. Варто зазначити, що Н. Зименкова наголошувала на необхідності розуміння подій, у зв'язку з якими певні повідомлення створювалися і поширювалися.

На відміну від викладеної позиції в рамках теорії діяльності (О. Леонтьєв [163], Б. Ломов [169] та ін.) комунікативна діяльність розпочинається з появи в учасника (комунікатора) та мети. Після мети учасник виділяє смислове навантаження повідомлення, яке і є справжнім детермінантом появи комунікативної діяльності. Надалі повідомлення передається через визначену форму мовлення [163]. Як правило, процес формулювання повідомлення є кодуванням і декодуванням смислу (Г. Почепцов [225]). Особливо важливе дане положення для аналізу комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, у яких виділення смислів, опора на інтелект характеризується значною затримкою (І. Омелянович, М. Певзнер [210]). Для того щоб інформація, яка передається, стала зрозумілою для реципієнта, комунікатор повинен використовувати код, знайомий реципієнтові. Залежно від коду визначають два типи носіїв: вербальний (мовленнєвий) та невербальний типи обміну інформацією.

Виконуючи дослідження в схожому напрямку, D. Roberson, E. Murachver [400] довели, що, складаючи та передаючи інформацію, комунікатор повинен намагатись зробити її максимально зрозумілою для реципієнта. Ними виявлені окремі особливості, які полягають у тому, що у певних випадках існує неадресна адаптація повідомлень, яка негативно впливає на розвиток реципієнта, гальмуючи його. Так, з'ясовано, що педагоги з невеликим досвідом або низьким рівнем професіоналізму, спілкуючись з розумово відсталими дітьми і намагаючись висловлюватися короткими та спрощеними реченнями, не сприяють інтенсифікації їхнього розвитку (О. Гаврилов [58]).

При цьому повідомлення передається за допомогою безпосереднього (усного, писемного) та опосередкованого (за допомогою технічних засобів) контактів. В різних випадках, отримавши повідомлення, реципієнт повинен декодувати його зміст, визначити завдання та мету. Н. Зіменкова [103], І. Зімня [105], А. Іонов [112], О. Костіна [144], О. Леонтьєв [163] так пояснюють відмінність комунікативних позицій комунікатора та реципієнта.

Отже, у процесі комунікативної діяльності здійснюється комунікативна взаємодія (О. Корніяка [140], А. Крупнов [149], О. Леонтьєв [163], Б. Ломов [169]). Під комунікативною взаємодією в цілому визначається взаємозалежний обмін діями, організація взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності (О. Леонтьєв [163]).

Комунікативна діяльність проявляється в різних ситуаціях: взаємодії у практичній діяльності, через поведінкові дії, у побуті, в освіті, у спільних контактах (О. Агавелян [5], В. Бойко [39], М. Каган [116] та ін.). Напевно, саме з цим пов'язані висновки М. Кагана [116], який розглядав спілкування як вид комунікативної діяльності, яким притаманні певні структурні складові та атрибутивність. В. Фефелова вбачала в ситуаціях передумови для аналізу комунікативної діяльності через дефініцію «комунікативна культура» [326, с. 53].

В той же час Л. Буєва має дещо іншу позицію, розмежовуючи спілкування та діяльність. Вважаючи їх взаємопов'язаними, вона наголошує на їхній відносній самостійності, оцінюючи їх окремо як нерівноцінні між собою [48, с. 111]. Так, автор доходить висновку і обґрунтовує власне бачення, відповідно до якого спілкування є безпосередньо побаченою учасниками реальністю, де остання детермінує конкретизацію суспільних стосунків, робить їх персоніфікаційними, такими, що набувають особистісного забарвлення. Стосунки при цьому складають змістову частину процесу, а процес спілкування створює його індивідуалізовані форми [48]. Л. Буєва визначає, що спілкування виконує специфічну функцію в процесі суспільного (коли в якості пізнання постає не тільки окремий індивід, але й суспільство) пізнання як на науково-теоретичному, так і на емпіричному рівнях [48]. Розцінюючи дослідження Л. Буєвої з гносеологічної позиції слід зазначити, що за її підходами через спілкування людина пізнає як інших, так і саму себе [48].

Отже, у психології існує розмежування понять комунікації спілкування та комунікативної діяльності (Н. Драгомирецька [86], О. Леонтьєв [163], Б. Ломов [169], Г. Почепцов [225]). Не дивлячись на єдність у методологічних позиціях, трактування спілкування, комунікації, комунікативної діяльності є у виконаних дослідженнях несуперечливим, але відмінним (І. Багдасарян [18], І. Болдонова [41], А. Брудний [46], О. Леонтьєв [163], S. W. Littlejohn [393], T. Newcomb [395]).

Аналізуючи дослідження Б. Ломова [169], стає зрозумілим, що перевага надається суб'єкт-суб'єктним стосункам, не транспортуючи їх на діяльність. Тому комунікативну діяльність автор розглядає як той вид діяльності, у якому будуються саме суб'єкт-суб'єктні стосунки, формуються міжособистісні зв'язки [169].

Сама інформація виходить за межі аналізу (Г. Почепцов [225]).

Так, на думку В. Фефелової, комунікативна діяльність та спілкування – дві сторони соціального буття людини, які тісно пов'язані між собою. Між

ними існує багато зв'язків: спілкування може розглядатися як діяльність (діяльність педагога, лектора); діяльність може здійснюватися за законами спілкування [326, с. 27]. Саме з цих причин вона не дає чіткої диференціації таким термінам як «комунікативна діяльність», «спілкування», «комунікація».

Розглядаючи спілкування як складову комунікативної діяльності (за О. Леонтьєвим [163], Б. Ломовим [169]) виокремлюємо положення про необхідність існування конкретних вимог щодо її реалізації, зокрема, загальної активності мислення, використання власного досвіду, врахування досвіду партнерів по комунікації.

А. Мудрик також доходить висновку, що спілкування є особливим видом діяльності. В той же час воно є вираженням власне стосунків [197, с. 14]. Так автор наголошує на тісному взаємозв'язку міжособистісних стосунків і спілкування, вказує на те, що їх не слід ототожнювати. Спілкування називає об'єктивним процесом взаємодії людей, які можуть бути пов'язані суб'єктивними стосунками (позитивними, негативними або індиферентними). При цьому характер стосунків впливає на особливості спілкування. Отже, «стосунки» віддзеркалюють внутрішню сторону суб'єкт-суб'єктних взаємодій, а спілкування – зовнішню сторону взаємодій [197, с. 14]. В ракурсі аналізу А. Мудрика комунікативна діяльність може здійснюватись як за наявності певних стосунків, так і за їх відсутності (разові комунікативні акти, метою яких не є побудова міжособистісних зв'язків, на яких ґрунтуються стосунки) [197].

Окрім того, комунікативна діяльність розглядається як цілеспрямований обмін інформацією, що ґрунтується на передаванні думок та переживань [197].

Заслуговує на особливу увагу позиція Т. Російчука, який трактує комунікативну діяльність з позиції зовнішніх і внутрішніх детермінантів, а саме як зовнішній фактор соціального розвитку і як фактор внутрішнього розвитку. Взаємодоповнюючи один одного вони впливають на розвиток

особистості через внутрішні процеси, зокрема, через «внутрішнє мовлення» [279, с. 4].

У дослідженнях, виконаних за кордоном, вчені по-різному наповнюють змістом і пояснюють комунікативну діяльність, комунікацію. Так, Т. Craig [373] розглядає її як механізм, завдяки якому здійснюється розвиток стосунків між людьми. Т. Craig визначає комунікацію як соціальне об'єднання індивідів за допомогою мовлення та знаків, встановлення правил для різних видів взаємодії [373].

St. J. Baran [368], D. K. Davis [368] комунікативну діяльність визначають як обмін інформацією між складними динамічними системами та їх частинами, які можуть сприйняти, накопичувати та перетворювати інформацію.

Berko R. M., Wolvin A. D., Wolvin під комунікативною діяльністю розуміють процес відправлення інформації від однієї людини до іншої [369].

У наведених дослідженнях зустрічаються поняття «комунікація» та «комунікативна діяльність». Виходячи з того, що терміни несуть в собі різне смислове навантаження, виникла необхідність у розгляді трактувань даних термінів через порівняння результатів окремих досліджень.

Так, М. Каган під комунікацією розуміє інформаційний зв'язок суб'єкта з оточуючими [115].

Комунікація, за Т. Шибутані, це, насамперед, засіб діяльності, який сприяє взаємному пристосуванню поведінки людей. Комунікація, за Т. Шибутані, – це такий феномен, який забезпечує взаємодопомогу [349].

Комунікації надається зміст, переважно інформаційний, а саме комунікація – специфічний обмін інформацією, процес передання емоційного, інтелектуального змісту [102].

Щодо комунікативної діяльності сутність якої розглянута вище існують і своєрідні оцінки.

Так, В. Федчик вважає, що комунікативна діяльність з погляду загальної теорії діяльності не є незалежною і тому не може розглядатися як

самостійна. В той час як сам О. Леонт'єв допускав такий розгляд, В. Федчик стверджує, що на перебіг реального спілкування людей впливають різноманітні чинники, зокрема когнітивні, соціальні, до яких слід віднести сутнісні риси та статуси комунікантів; їх плинні, змінні психічні стани; конкретні умови комунікації тощо [324, с. 10]. На думку В. Федчика, комунікативна діяльність повинна розглядатися, принаймні, не у відриві від соціальної діяльності людини [324].

Н. Драгомирецька [86] вказує, що комунікативна діяльність – це, перш за все, дії, точніше система дій, які спрямовані на вирішення окремих завдань задля досягнення комунікативної мети.

В той же час Н. Драгомирецька [86], Л. Лашкова [161], М. Лісіна [167], Р. Максимова [176], Т. Пироженко [220] під комунікативною діяльністю розуміють складну багатоканальну систему взаємодії людей, основними сторонами якої є комунікативна (обмін інформацією), інтерактивна (організація спілкування) та перцептивна (забезпечує взаєморозуміння) [86].

Комунікативна діяльність підпорядковується загальним закономірностям стосовно формування з метою розвитку комунікативної діяльності. Розвиток характеризується нерівномірністю та гетерохронністю, що властиво для системогенеза діяльності взагалі. У комунікативній діяльності це розкривається таким чином: по-перше, простежується нерівномірний характер удосконалення комунікативних навичок; по-друге – удосконалення окремих навичок у загальній структурі діяльності носить гетерохронний характер. Якщо в одній операції можна спостерігати прогрес, то інша операція вимагає більшої тривалості в часі для удосконалення; по-третє, спостерігається відмінність на початковому рівні формування між різними комунікативними навичками в однієї і тієї ж людини; по-четверте, спостерігається розмежування в обсязі і темпі набуття комунікативних навичок у різних людей. Дані явища спричинені особистісними якостями, характером, темпераментом, соціальним оточенням і, особливо, рівнем інтелекту.

Перейдемо до аналізу комунікативної діяльності як прояву в ній ознак діяльності.

Відомо, що комунікативна діяльність складається з окремих дій, які детерміновані певними мотивами та спрямовані на досягнення мети, вони функціонально підпорядковані та динамічно організовані (О. Леонт'єв [165]).

В цілому структурні одиниці діяльності складають: особлива діяльність, яка може бути визначена згідно критеріям мотивів, що її спонукають; дії; процеси, які підпорядковуються комунікативній меті, вони можуть бути самостійними й входити в різні види діяльності; операції як засоби здійснення комунікативних дій, що залежать від умов досягнення конкретних дій (О. Леонт'єв [165]).

Як вже зазначалося, однією з рис комунікативної діяльності є комунікативна активність (А. Артющенко [13], А. Асєєв [14], В. Афанасьєв [17], В. Беліков [29], Б. Баєв [19], О. Бодальов [38], Н. Буртова [50], Л. Буєва [48], О. Глушко [66], В. Давидов [75], І. Джидарян [78], О. Доценко [85], О. Леонт'єв [163], Л. Петровська [215], Т. Пироженко [220] та ін.). Джерелом комунікативної активності є комунікативні потреби, а їхнім регулятором є усвідомлена мета. Зміст комунікативної діяльності не може бути повністю визначений потребою, тому що потреба лише стимулює комунікативну діяльність (Л. Лашкова [161], О. Леонт'єв [165] та ін.).

Для того щоб комунікативна діяльність була успішною, активність має відображати об'єктивні риси комунікативних процесів і визначати засоби досягнення комунікативної мети [165].

Комунікативна діяльність є регульованим процесом, особливо у випадках активності людини, коли комунікативна діяльність призводить до очікуваних результатів та задоволення потреб, пов'язаних зі зміщенням мети комунікативної діяльності на потреби [163].

За О. Леонт'євим, потреби, що породжують комунікативну активність, виступають як мотиви вторинної дії і тому спонукають до комунікативної діяльності. Мотив, як явище спонуки до дій і вчинків суб'єкта, стосовно

комунікативної активності виступає зовнішнім детермінантом появи комунікативної діяльності [163].

Визначаючи особистісно-орієнтований та соціально-орієнтований типи комунікативної діяльності, дослідники О. Асмолов [15], І. Багдасарян [18], В. Батаршев [23], Н. Буртова [50], О. Бодальов [38], О. Леонт'єв [163] наголошують на суттєвій відмінності, пов'язаній з функціональною, соціально-психологічною та мовленнєвими структурами.

Окрім того, часто терміни «комунікативна діяльність», «комунікація», «спілкування» вживаються паралельно. Проте, виходячи з предмету даного дослідження, постала необхідність звернутись до тлумачення вказаних понять.

О. Леонт'єв розглядав спілкування як один з чинників діяльності, визначав, що діяльність виступає необхідною умовою спілкування [163]. Поділяючи точку зору О. Леонт'єва [163], Д. Ельконін [358] визначав поняття «діяльність спілкування» та «комунікативна діяльність» як рівнозначні.

М. Бахтін [24] та Б. Ломов [169] комунікацію трактували як процес обміну інформацією між особистостями, а під спілкуванням розуміли процес передачі інформації у прямому і обов'язково при зворотному напрямках, тобто наявності зв'язку між реципієнтом та комунікатором. На відміну від вказаних понять комунікативна діяльність є складнішим поняттям, в яке входять вищезазначені поняття. Комунікативна діяльність вміщує в собі, поєднує прямі, людські, опосередковані, технічні комунікації (через Інтернет, листування тощо), тому має складну структуру та компоненти.

Н. Драгомирецька [86] зауважувала, що комунікативна діяльність відрізняється від комунікацій своїм змістом і спрямованістю. Комунікації автор визначала як обмін інформацією. Такий обмін може не мати функції впливу. Комунікативна діяльність на відміну від комунікації виступає інструментом соціального обміну і є проявом суспільного життя.

Комунікативна діяльність виступає водночас як потреба, як результат розвитку відносин між суб'єктами у межах побудови взаємовідносин.

За Г. Хорошавіною, комунікативна діяльність є процесом інтелектуального, психоемоційного, морального розвитку особистості, що обумовлюється ідеалом освіти, впливом освітнього середовища, і є результатом особистісного присвоєння таких цінностей, які виступають значимими для суспільства і характеризують норми такого суспільства [333].

Аналізуючи основні дослідження учених (І. Багдасар'ян [18], А. Батаршев [23], О. Бодальов [37], В. Бойко [39], А. Брудний [46], Н. Буртова [50], О. Леонтьєв [163], О. Корніяка [140], Л. Петровська [215], Т. Пироженко [220] та ін.), можна визначити їх основні напрями, які допомагають виділити комунікативну діяльність у її окремий вид. Першим напрямом виступає вплив комунікативних, інтерактивних і перцептивних процесів на діяльність людей та їхні стосунки. Другим напрямом виступає вплив спілкування на діяльність і через діяльність пояснюється, як саме процеси комунікації, інтеракції та перцепції впливають на рівень розвитку групи як суб'єкта діяльності [218]. Третій напрям розкриває зв'язок комунікативної діяльності та розвиток особистості, де комунікативна діяльність виступає, з одного боку, як ключ до вивчення особистості, з іншого – рівень розвитку особистості визначається шляхом визначення рівня сформованості комунікативної діяльності [218].

Розглядаючи взаємозалежності та механізми у дослідженні спілкування та діяльності, визначають певну послідовність у вивченні: на першому етапі увагу доцільно приділяти вивченню закономірностей детермінації спілкування щодо протікання сумісної діяльності, на другому етапі – вивченню характеру того, чим саме опосередковане спілкування. На основі такого підходу було доведено, що не всі складові спілкування залежать від взаємодії дитини з дорослими та є залежними від рівня розвитку сумісної діяльності. Було виявлено, що спілкування з дорослим має відігравати визначну роль у розвитку діяльності [167, 333].

У випадках же порушення взаємодії дорослого і дитини комунікативна діяльність не може розвиватись повноцінно. Вищевикладений аналіз щодо структури, механізмів та складників комунікативної діяльності розкривають закономірності, спираючись на які і виходячи з яких доцільно вибудовувати дослідження з комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків. Разом з тим процедурні та загальнопсихологічні підходи в конкретному дослідженні визначають достовірність, істинність та значимість результатів. Дана позиція визначила необхідність дослідити існуючі підходи до вивчення комунікативної діяльності, чому і присвячений наступний підрозділ.

1.2. Наукові підходи до вивчення комунікативної діяльності

Вивчення комунікативної діяльності здійснювалося на основі досить відмінних один від одного різних наукових підходів: діяльнісного (О. Леонтьєв [165], Б. Ломов [168] та ін.), особистісно-орієнтованого (М. Лісіна [166], О. Корніяка [140]), середовищного (В. Мануйлов [179], В. Марков [181]). Однак кожен із підходів не визначався здебільшого конкретними завданнями з формування комунікативної діяльності у певній віковій групі та у зв'язку з конкретним змістом діяльності.

Виходячи із розуміння діяльності як внутрішньої і зовнішньої активності людини, яка спрямована на особистісні зміни, на трансформацію предметів та явищ залежно від потреб людини, у даному дослідженні здійснено аналіз наукових підходів щодо вивчення комунікативної діяльності, що і надано нижче.

Традиційно виокремлюють два рівні психологічної структури діяльності: мікроструктуру й макроструктуру. У макроструктурі діяльності описано 4 основні блоки, які пояснюють сутність комунікативної діяльності:

- спонукально-ціннісний (мотиви, цілі);
- прогностично-проективний (прогнозування, вибір, планування);
- виконавчо-реалізуючий (способи, засоби, результат);

- оцінно-порівняльний (аналіз, виявлення неузгодженості в результатах і процесі їхнього досягнення) [140].

З іншого боку, системоутворювальним показником діяльності є мотив. При цьому, як правило, діяльність полімотивована, тобто її появу і протікання спонукає багато мотивів, які становлять так звану ієрархію мотивів. Мотиви здебільшого визначають спрямованість діяльності, в той же час у певних моментах на діяльність можуть впливати такі мотиви, які не мали спочатку спонукальної сили [140].

Окрім того, діяльність є сукупністю дій, кожна з якої має свою окрему мету. Загальна ж мета є чинником дії [165].

Тобто дія виступає одиницею аналізу діяльності, тому що містить усі її ознаки, тому що ґрунтується на свідомості. Постановка та утримання мети спрямовує подальшу поведінку. В цілому діяльність є системною якістю сукупності дій, тому аналіз діяльності доцільно вибудовувати через аналіз її дій.

Діючи, людина відчуває зворотний вплив: з боку предметів діяльності, ситуацій, досягнутих результатів. Структура зворотного впливу здійснює формувальний вплив, розвиваючи особистість, позитивно впливаючи на становлення соціально значущих властивостей, таких, зокрема, як працьовитість, дисциплінованість, відповідальність, розуміння суспільних потреб та інтересів.

Особливе місце займають дослідження, присвячені висвітленню методології, як вихідних позицій будь-якого дослідження. Тому вивчення комунікативної діяльності як наукової категорії потребує обговорення позицій вчених до визначення методологічного підґрунтя комунікативної діяльності. Так, зазначається, що у дослідженнях комунікативної діяльності слід враховувати впливи комунікацій на суб'єкта, можливості щодо комунікативної діяльності. Саме такі позиції відстоюють діяльнісний та особистісний підходи (О. Бодальов [38], І. Бех [30], О. Леонтьєв [165], Л. Лашкова [161], С. Максименко [175] та ін.). Тобто вивчення вимог у даних

підходах допоможе в подальшому у вивченні комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків проаналізувати різні аспекти комунікативної діяльності особистості, розробити власну теоретичну концепцію.

Відомо, що категорія діяльності є визначальною для діяльнісного підходу у психології. Діяльнісний підхід є центральним у дослідженнях О. Асмолова [15], В. Давидова [75], Л. Божович [40], П. Гальперіна [60], О. Леонтьєва [165], С. Рубінштейн [280] та ін.

Задля реалізації успішнішої психологічної регуляції комунікативної діяльності у дослідженнях мають відображатися, окрім того, об'єктивні властивості як мовлення, так і визначення способів досягнення мети [163]. У свою чергу, саме через діяльність людина здатна реалізовувати і стимулювати комунікативну активність (Б. Ломов [169]).

Особистість формується і проявляється в діяльності взагалі й у комунікативній зокрема. Саме діяльність визначає, з одного боку, рівень сформованості особистості, з іншого – через комунікативну діяльність впливає на формування особистості. Це пов'язано з тим, що під час комунікативної діяльності людина взаємодіє з оточуючими, а взаємодія є процесом активним, керованим свідомістю (О. Агавелян [5], І. Болдонова [41], Л. Буєва [48] та ін.).

Свого часу Л. Виготський визначив підґрунтя до наукового визначення теорії діяльності, висунувши ідею про вирішальну роль діяльності в психічному розвитку людини [56].

У подальшому О. Леонтьєв у своїх працях доходить висновку, що, взаємодіючи з оточуючим середовищем, людина засвоює опредметнену реальність. Категорія діяльності, за О. Леонтьєвим, охоплює об'єкт та суб'єкт, перетворюючи і власне психічне в реальність [165].

Отже, ґрунтуючись на науковій концепції О. Леонтьєва [165], доцільно проаналізувати комунікативну діяльність як предмет дослідження. По-перше, партнер з комунікації може розглядатися як суб'єкт; по-друге, потреба у комунікаційній взаємодії – як намагання особистості зрозуміти інших людей;

по-третє, результат – як самопізнання, самооцінка; по-четверте, комунікативні мотиви – як причина того, чому саме виникла і надалі здійснюється комунікативна діяльність; по-п'яте, визначення видів мотивів, тобто що детермінує комунікативну діяльність; по-шосте, комунікативні дії – одиниці комунікативної діяльності; по-сьоме, які засоби комунікації застосовані – зокрема йдеться про операції, за допомогою яких здійснюється комунікація [165].

С. Рубінштейн зі своєю науковою школою тлумачили принцип єдності свідомості та діяльності, згідно з яким психіка людини не тільки проявляється, але й формується в діяльності [280]. Отже, різні рівні і типи свідомості, взагалі психіка, розвиваються через певні види діяльності і поведінки: рух, дії, вчинки. Тому усвідомлення індивідом комунікативної діяльності змінює характер діяльності та її протікання. С. Рубінштейн, розкриваючи діалектику психологічної діяльності і визначаючи компоненти діяльності та їх взаємозв'язки, до структури діяльності суб'єкта відносить співвідношення компонентів діяльності: мети, мотивів, умов діяльності. Особливу увагу С. Рубінштейн звертав на роль активності у діяльності [280]. Активність охоплює, на думку вченого, всю сферу соціально-психологічних взаємодій, містить сукупність мотивів, а комунікативна активність спрямована на досягнення певної мети у комунікаціях. Активність особистості може бути деформованою через втрату нею ролі суб'єкта діяльності. Тільки за наявності здатності особистості бути суб'єктом діяльності можлива комунікативна активність [280].

Б. Ломов визначав, що процес комунікативної діяльності будується як «система актів», кожен з яких – взаємодія двох суб'єктів, двох людей, що мають наміри здійснити комунікативну діяльність. У цьому виявляється діалогічність комунікативної діяльності, де діалог виступає в такому разі одиницею комунікативної діяльності. В свою чергу, одиницями діалогу є дії висловлювання і слухання. В діалозі особистість здійснює і висловлювання і

слухання залежно від ролі, яка виконується у комунікативній діяльності [169].

О. Леонт'єв [163], О. Бодальов [38] М. Лісіна [166], А. Петровський [218] розглядають комунікативні процеси через організацію і управління системою соціальних позицій, оцінок тощо. Такого результату можна досягнути спираючись на провідні форми, зокрема а) на монологічну (де переважають комунікативні дії особистості як суб'єкта); б) на діалогічну (у якій суб'єкти активно взаємодіють); в) на полілогічну (яка сприяє багатоканальному спілкуванню з ефективними елементами в реалізації) [163].

Окрім того, комунікативна діяльність в інших дослідженнях розцінюється за ролями учасників та як система елементарних актів: а) суб'єкт розглядається як ініціатор комунікацій; б) суб'єкт, який аналізується з точки зору спрямованості на нього дій комунікації; в) норм, на яких спирається комунікативна діяльність; г) мета, якої мають досягнути учасники комунікативної діяльності; д) ситуація, у якій здійснюється взаємодія [163].

Важливим у методологічному вивченні комунікативної діяльності є також особистісний підхід, який був окреслений у працях І. Беха [30], С. Максименка [175], К. Платонова [221], В. Рибалки [274], Л. Х'єлл [336] та ін. У своїх працях дослідники, за їхніми висловлюваннями, спиралися на визначення особистості О. Бодальовим [38], Л. Божович [40], Л. Виготським [57], Г. Костюком [145], О. Леонт'євим [165], С. Рубінштейном [280] та ін. Зокрема важливого значення набувають уявлення про роль комунікативно-мовленнєвої діяльності як вирішального чинника розвитку, за термінологією Л. Виготського, вищих психологічних функцій (О. Асмолов [15], Л. Виготський [56], О. Леонт'єв [163], О. Лурія [171], Т. Пироженко [220], Д. Ельконін [358]).

Проблема особистісного підходу знайшла своє відображення в працях С. Рубінштейна [280]. Ним було висунуте важливе положення, яке розкривало сутність особистісного підходу: «При поясненні будь-яких

психічних явищ особистість виступає як взаємно пов'язана сукупність внутрішніх умов, через які проходять всі зовнішні впливи... Все у психології особистості, яка формується, так чи інакше зумовлено зовнім, але ніщо в її розвитку не виводиться безпосередньо із зовнішніх впливів... Зовнішній вплив дає той чи інший психологічний ефект, лише перетворюючись через психічний стан суб'єкта, через наявний у нього лад думок і почуттів» [280, с. 226]. Під поняттям «особистісний підхід» С. Рубінштейн розуміє якісне бачення глибини внутрішнього світу суб'єкта, який відображає будь-яке психічне явище у розвитку особистості [280].

Суттєвий внесок у розв'язання проблеми особистісного підходу здійснила Л. Божович [40]. Автор відмічала, що особистість потребує цілісного підходу, який полягає у розгляді кожної окремої психічної властивості в аспекті особистості в цілому. «Навіть у випадках, коли предметом вивчення стає окрема особистість з усіма її індивідуальними особливостями, постає проблема не тільки того, як її вивчати, але з яких позицій підходити до цього вивчення, зрозуміти особистість із сукупності різних властивостей...» [40, с. 364].

Особистісний підхід в силу значимості набув статусу ключового психолого-педагогічного принципу вивчення комунікативної діяльності особистості. Однак рівень його наукового обґрунтування не задовольнив до цього часу фахівців. В повному обсязі особистісний підхід вчені розглядають як своєрідний методологічний інструментарій, аналізу фактів основу якого становлять сукупність вихідних концептуальних уявлень, що регламентується оцінкою цільових установок, психодіагностичних методик та застосованих психолого-технологічних засобів. У взаємозв'язку в аналізі вказані показники, які забезпечують цілісне розуміння в дослідженнях пізнання особистості динаміки, її розвитку. Отже, особистісно-орієнтований підхід ґрунтується на діяльності, але відрізняється предметом дослідження, яким виступає мета як показник саморозвитку суб'єктів (Г. Балл [20], І. Бех [30], В. Рибалка [274]).

Власне, процес інтерпретації фактів у дослідженнях має переважно оцінювальний характер. Акт оцінки входить також у структуру пізнавальних процесів, результатом яких є образ-уявлення про іншу людину. Образ-уявлення усвідомлюється як певне враження, вербалізується в поняттях, на основі яких виникає судження як психологічна інтерпретація. В оцінках відображається ставлення суб'єкта комунікативної діяльності до іншої людини – суб'єкта комунікації. Б. Ломов [169] зазначав, що термін «ставлення» передбачає не стільки об'єктивний зв'язок особистості з її оточенням, скільки її суб'єктивну позицію в цьому оточенні. Такий інтегрований характер ставлень до особистості розроблений в працях О. Леонтьєва [165], Д. Узнадзе [322].

Слід вказати, що особистість відображає реальність характерним лише для неї чином. У суб'єктивному ставленні представлена соціальна позиція конкретної людини, її потреби, установки, погляди та ін. Природно, що в ставленні особистості «вплітаються» емоції. Саме вони є невід'ємною частиною всієї сфери ставлень людини, особливо комунікативних, надають їй структурі індивідуальної своєрідності. Характерним для ставлень є відносна стійкість, що дозволяє говорити про їхні особливості: активність, обсяг, співвідношення компонентів (свідомого, несвідомого, раціонального та ірраціонального) та ін. Саме об'єктивністю пояснюється розбіжність в оцінках, судженнях різних людей стосовно одних і тих же феноменів. Як зазначав О. Бодальов стосовно таких явищ, від того, як люди відображають та інтерпретують людину, її зовнішність, поведінку, оцінюють можливості один одного, багато в чому залежить характер і результати їхньої взаємодії. Це свідчить про те, що соціальна перцепція виконує функцію регулятора комунікативної діяльності [38]. Вибір людиною тієї чи іншої лінії поведінки в кожній конкретній ситуації передбачає сприймання та оцінку головних її елементів: партнера, самого себе і ситуації контексту загалом. Таке діагностування наявної ситуації через оцінку стану її головних елементів утворює найсуттєвіший результат соціальної перцепції [38].

Однією з ознак комунікативного порозуміння між учасниками є адекватність оцінювання, яка передбачає точність і об'єктивність відображення психічного образу іншої людини. Адекватність сприймання є основою відповідної поведінки суб'єкту. Розуміння часто ускладнюється дефіцитом інформації, який обумовлює так звану каузальну атрибуцію. Цей феномен є своєрідним засобом інтерпретації та оцінки суб'єктом інших людей на основі буденного, життєвого досвіду. Каузальна атрибуція передбачає заповнення інформаційних прогалин шляхом врахування загальних характеристик, причин поведінки на основі минулого власного досвіду контактів з іншими людьми.

На зниження точності міжособистісного сприймання та на правильність розуміння інших впливає психологічний феномен, названий явищем стереотипізації. Останнє обумовлює спрощеність процесу пізнання однієї людини іншої або виникнення упередження у її сприйманні. Стереотипізація пов'язана також з додаванням іншій людині психологічних рис, так званих «оцінювальних стереотипів» суб'єкта. Як правило, стереотипізація спричинена врахуванням приналежності людини до певної соціальної спільноти, визначення її соціального статусу, ролі тощо.

Цікаві експериментальні дослідження про регулюючий вплив установки на процес відображення і комунікативної взаємодії представлені в роботах О. Бодальова. Так, зазначено, що в процесі міжособистісного сприймання на ґрунті стереотипізації виникають ефекти ореолу, первинності, новизни, вони призводять до схематизму, спрощеності людського сприймання. Виявлено, що на чуттєвому й логічному рівнях виникає установка на подальшу фіксацію в людині певних властивостей [38].

Інший, системно-психологічний підхід, зорієнтований на аналіз цілого та його частин, виділяючи організовану та диференційовану цілісність через структурність, ієрархічність, взаємозв'язок складників психічних елементів, що згодом забезпечує адекватну регуляцію діяльності особистості (О. Леонт'єв [165]).

І. Бех [30] та В. Рибалка [274] інтегрують декілька перерахованих вище підходів, визначають через їхній взаємозв'язок базові аспекти цілісної характеристики особистості.

Через особистість як цілісний об'єкт вивчення та розвитку всі розглянуті вище підходи тяжіють одне до одного, виявляють тенденцію до об'єднання і дійсно можуть бути інтегровані в межах єдиного підходу. При цьому сам особистісний підхід збагачується змістовним, структурним наповненням [274].

Отже, перераховані вище наукові погляди щодо організації досліджень та аналізу добутих фактів дають підстави здійснити і обґрунтувати роль особистісного підходу у вивченні комунікативної діяльності особистості на основі врахування результатів аналізу:

- цілісність наукових уявлень про особистість;
- індивідуальний підхід до вивчення психологічних, вікових та індивідуальних особливостей в процесі вивчення комунікативної діяльності;
- індивідуальне спрямування при активізації комунікативної діяльності осіб з інтелектуальними порушеннями [140];
- ґрунтування дослідження на позиції розуміння внутрішнього світу особистості (психічних явищ, психічних станів, психічних властивостей, психічних процесів), прийняття її та визнання.

Викладені вище обставини дозволяють стверджувати, що ідея запровадження в практику освіти особистісно-орієнтованого підходу до особистості на сучасному етапі є досить цікавою та перспективною. Даний аспект проблеми охоплює, зокрема, вимоги щодо вивчення особистості та робить помітний внесок у цілісне розуміння комунікативної діяльності.

Розглянемо ще один аспект аналізу в дослідженнях, який пов'язаний з врахуванням різних показників середовища. На розвиток комунікативної діяльності суб'єкта певним чином впливає оточуюче середовище. Змінюючи середовище можна впливати на комунікативну діяльність (О. Дмитрієва [81], Л. Долгих [84], Н. Зіменкова [104] та ін.).

Проблему вивчення середовища вивчали такі вчені, як В. Афанасьєв [17], С. Сергєєв [292], Е. Юдін [360] та ін. Для визначення взаємозв'язку між розвитком комунікативної діяльності та середовищем необхідно визначитися з сутністю поняття середовища та своєрідності застосування середовищного підходу в дослідженнях. С. Сергєєв [292] розглядав окремі сторони середовищного підходу, до яких відніс:

а) іммерсійність (англ. Immersion – «занурення») – розкриває ступінь впливу середовища та пов'язана з цим ступінь занурення суб'єкта природне або в штучно створене навколишнє середовище (наприклад, робота в Інтернеті). На думку науковця, іммерсійність забезпечує можливість відтворення в середовищі природних способів сенсорного уявлення, сформованих у процесі життя людини в природному середовищі. Таке технологічне уявлення й визначає можливість моделювання у штучному середовищі властивостей реальності. Щодо комунікативної діяльності розумово відсталих дітей слід зазначити, що іммерсивність можливо використати як моделювання штучного навколишнього середовища, яке було б насичене складниками реального середовища;

б) вирощуваність – «вирощує» особистість (В. Зінченко [106]), погляди на середовище як на сукупність умов, що забезпечують певний психологічний результат (В. Семенов [290]) або певні морально-етичні норми, підкріплені комплексом засобів організаційного, методичного, психологічного характеру (А. Іонов [112], Д. Ісаєв [113], М. Каган [115] та ін.);

в) культурний – напрям досліджень, що визначає середовище як соціально-педагогічну сферу, яка сприяє формуванню у дітей культури, комунікативної культури, забезпечує різноманітність освітніх потреб та інтересів, застосування інноваційних складників культури у закладі освіти.

Отже, середовище розглядається як ефективний фактор психолого-педагогічного впливу (В. Кон [133], А. Массанов [184], А. Мудрик [197], С. Сергєєв [292]). Тобто змінюючи, моделюючи середовище можна досягати

ефективного впливу на формування особистості. Ю. Мануйлов [179], А. Мудрик [197], С. Сергєєв [292], В. Семенов [290] доводять, що навчальне середовище слід розглядати не як штучне, а як природне середовище, визначаючи його провідну роль у розвитку особистості.

Великий діапазон середовищ із різними напрямками, в яких перебувають учні освітніх закладів, можуть структуруватися у середовищний простір, у якому різні типи середовищ впливають на їхній розвиток [179].

На думку Ю. Мануйлова [179], середовище розглядається в якості узагальненого, цілісного фактору, що впливає на розвиток особистості, середовище відіграє певну роль у модифікації поведінки, яка розгортається з врахуванням окремих змінюваних факторів середовища.

Тобто в цілому в поняття «середовище» входить взаємозв'язок умов, що забезпечують розвиток людини (С. Сергєєв [292], В. Семенов [290]).

Освітнє середовище як частина загального середовища не є тотожним освітньому простору, тому що існуючи в одному освітньому просторі, індивід може переходити з одного освітнього середовища до іншого, наприклад, при переході до інших навчальних закладів, тому освітнє середовище є більш звуженим поняттям стосовно освітнього простору.

Ю. Мануйлов розглядав середовище як динамічну мережу взаємопов'язаних подій, які створюються зусиллями соціальних суб'єктів різного рівня (колективних та індивідуальних) і виступають інтегрованою умовою особистісного розвитку людини [179].

Г. Почепцов зупинявся на визначенні середовища через комунікативний простір, а саме – простір інформаційний, в якому в комунікації існує двобічний процес, де генератор та отримувач інформації мають активні комунікаційні ролі [225].

У більш вузькому значенні комунікативний простір тлумачиться як проксемічний простір (актуальний комунікативний простір) між учасниками спілкування [225].

Тому під комунікативним простором (полем) особистості розуміється рівень її комунікативної компетенції: знання та навички комунікативної діяльності у певній ситуації. Таке визначення комунікативного простору відповідає його сутності і розглядає особистісне комунікативне поле як багатоаспектне [225]. В цілому в комунікативному просторі важливими є такі сфери:

1. Мовленнєва, яка є актуальною у міжособистісній взаємодії. Її межі визначаються правилами комунікації.

2. Аксиологічна, яка розглядається як актуальна для певного комунікативного акту система цінностей і оцінок кожного з комунікантів. Взаємодія комунікантів у певній сфері комунікативного простору відбувається як безпосередньо (міжособистісна взаємодія) та опосередковано (за допомогою ЗМІ тощо) у випадках, коли не відбуваються зміни комунікативних ролей адресата та відправника.

3. Когнітивна, яка визначає інтелектуальний рівень учасників комунікації[225].

Грунтуючись на розумінні освітнього середовища щодо комунікативної діяльності, поняття комунікативне середовище і простір є складним процесом обміну інформацією, налагодженням взаєморозуміння між учасниками комунікації, досягненням діалогу та результату спілкування. Тобто соціально-психологічне середовище як психологічне явище надає можливість побудови адекватної комунікативної моделі [225]. Створення моделі є психологічною парадигмою, в якій можна було б реалізувати формувально-розвивальну, змістово-сміслову, уточнювальну-результативну функції комунікації. Це можливо завдяки врахуванню відповідних вимог щодо інформування (впливу), взаємоінформування (налагодження механізму зворотного зв'язку, створення загального інформаційного поля), діалогу (взаєморозуміння). У цій моделі може послідовно втілюватися розуміння комунікатора й реципієнта як реальних учасників комунікативного процесу,

унікальних індивідуальностей, суб'єктів інформації з відповідним комунікативним потенціалом.

Вищенаведені дані і висновки різних досліджень надають підстави стверджувати наявність досить відмінних позицій вчених щодо оцінки того, що саме виступає провідним у вивченні комунікативної діяльності, коли йдеться про вибудовування системи вивіреного психологічного впливу.

Відсутність концептуальної єдності у вивченні комунікативної діяльності спонукає до пошуку такого наукового підходу, який допоміг би зорієнтувати сучасне дослідження на позицію вивчення інтегративних показників.

Системний підхід певним чином відповідає висунутій вимозі, тому розглянемо дещо детальніше його сутність і позиції, які підтверджують наявність такої інтегративності.

Системний підхід (О. Авер'янов [4], Л. Анциферова [11], В. Афанасьєв [17], І. Блауберг [34] та ін.) щодо дослідження комунікативної діяльності полягає у визначенні множини її елементів, сукупності зв'язків між ними, встановленні принципів, методів, форм формування комунікативної діяльності, розгляді комунікативної діяльності як цілісної системи.

У зв'язку з цим можна вважати класичним визначенням поняття «системний підхід» (Л. Анциферова [11], І. Блауберг [34]), відповідно якому різні компоненти процесу, що вивчається, розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язку, з урахуванням їхньої значущості. На думку І. Блауберга, це дозволяє виявити інтегративні якості компонентів як елементів системи [34].

З'ясовано, що основним поняттям системного підходу виступає поняття «системи», що розглядається як кількість елементів, що взаємодіють один з одним та утворюють певну цілісність (Л. Анциферова [11], І. Блауберг [34] та ін.). Системний підхід також дозволяє виявити те, що у системі є стійким, незмінним, а що змінюваним; дозволяє характеризувати вплив окремих компонентів в розвиток особистості як системного цілого [11].

Системний підхід передбачає побудову структурно-функціональних моделей, які дозволяють отримати уявлення про явище, що вивчається, як систему (О. Авер'янов [4]).

Викладені позиції дослідників дозволяють зробити загальний висновок.

Незважаючи на чисельні дослідження з різних питань комунікативної діяльності, багато дослідників звертають увагу на відсутність концептуальної єдності. Системний підхід до аналізу комунікативної діяльності суб'єктів дозволяє певною мірою підійти до розуміння її як інтегративної системи. Комунікативна діяльність має подвійну природу, виникає на перехресті індивідуальності та середовища, характеризує їхню взаємодію. Перехід від описових моделей комунікативної діяльності до інтегративних, з послідовним та системним описом комунікативної діяльності сприятиме усвідомленню закономірностей розвитку комунікативної діяльності та визначенню її чинників.

Вивчення у психології комунікативної діяльності суб'єкта та механізмів її здійснення потребують інтегративного дослідження індивідуальності (Н. Буртова [50], О. Доценко [85], О. Інденбаум [110], О. Леонтьєв [163]). Індивідуальність проявляється у світосприйманні, способах соціально-комунікативної поведінки тощо.

У системі інтегративної індивідуальності визначають ієрархію рівнів індивідуальних якостей: від біохімічних соціальних. Отже, головними характеристиками інтегративної індивідуальності є ієрархічність, багаторівневність, типи детермінації. В якості опосередкованого ланцюга, що забезпечує зв'язок між різнорівневними властивостями є певна організація діяльності. Використання системного підходу дозволяє вивчати з цілих позицій суб'єкта в різних сферах комунікативної діяльності. Дослідження комунікативної діяльності особистості з позиції системного підходу передбачає: розгляд комунікативної діяльності як динамічної системи, що постійно розвивається, визначення чинників впливу на комунікативну діяльність суб'єкта, виокремлення індивідуальних властивостей, розгляд їх у

певній залежності; вивчення механізмів полісистемної взаємодії у комунікативній діяльності суб'єктів на різних рівнях в різних середовищах; визначення умов, що оптимізують формування комунікативної діяльності.

1.3. Комунікативна діяльність як система

Грунтуючись на попередньому методологічному аналізі проблеми, а також розуміння поняття комунікативної діяльності тлумачиться як мета і завдання комунікативної діяльності суб'єктів.

О. Леонт'єв доводив, що цілі не ставляться суб'єктом довільно. Вони визначаються об'єктивними умовами [165].

Як відомо, мета – це те, чого прагне досягнути людина, задля чого вона працює, долаючи труднощі й перешкоди, чого хоче досягти у своїй діяльності. Отже, без мети не може бути свідомої діяльності [165].

Отже, цілі людської діяльності породжуються суспільним життям, умовами, в яких вона живе, і залежать від ролей, які виконує людина, від суспільних доручень, від інтелектуального розвитку, від індивідуальних особливостей.

Щодо комунікативних цілей, то вказують, що вони бувають близькі та віддалені. Під близькими цілями комунікативної діяльності розуміється обмін та передача інформації, під віддаленою метою комунікативної діяльності розуміється побудова довготривалих комунікативних зв'язків, комунікативних стосунків. Віддалена мета реалізується через низку ближчих частин цілей, які крок за кроком призводять до реалізації віддаленої мети, яка висувається на далеку перспективу.

Завдання, як і цілі комунікативної діяльності кожної окремої особистості, визначаються її мотивацією на комунікацію, комунікативну діяльність. Мотивація, будучи стрижнем психології особистості, обумовлює особливості поведінки і діяльності людини. Стає більш очевидною неможливість їхнього розгляду без аналізу мотивації. Остання виступає своєрідним барометром суспільних відносин, змін, що в них відбуваються.

Мотивація комунікативної діяльності є засобом самореалізації, саморозкриття особистості. Отже, мотивація до комунікативної взаємодії з оточуючими детермінує і власне комунікативну діяльність.

Цілі та мотиви комунікативної діяльності особистості визначаються суспільними виробничими, навчальними умовами життя, ігровими відносинами. Між цілями та мотивами комунікативної діяльності людей існує певний зв'язок. З одного боку, мета й мотиви спонукають кожну людину до комунікативної діяльності, визначають її зміст і способи виконання, а з іншого – вони й формуються у процесі комунікативної діяльності, під впливом умов, за яких вона відбувається. У процесі комунікативної діяльності виникають і розвиваються нові потреби та інтереси, ідеали та переконання.

Грунтуючись на аналізі причин виникнення комунікативної взаємодії, окреслимо алгоритм появи комунікативних завдань:

1. Актуалізація мотивів комунікативної діяльності.
2. Усвідомлення комунікативного завдання.
3. Співвідношення завдання комунікації з мотивами комунікативної діяльності.
4. Передача завдання комунікації (інформації) партнерові в адекватній для сприйняття формі.

Сприймання комунікативного завдання потребує від учасників комунікативного процесу певного комунікативного досвіду, оволодіння комунікативно-мовленнєвим репертуаром, уміннями та навичками кодування та декодування інформації.

Ю. Машбиць зазначає, що усвідомлення завдань залежить не тільки від мотиваційної сфери суб'єкта, але й від його здібностей (у нашому дослідженні – комунікативних), запасу знань (в рамках даного дослідження – комунікативних) [185].

Комунікативна діяльність суб'єкта певною мірою визначає процес саморозвитку особистості. В основу цього циклічного процесу, з одного

боку, покладено здатність індивіда до акумуляції знань, в результаті якої підвищується рівень набутих знань, а з іншого боку – уміння будувати взаємозв'язки і проводити паралелі й асоціації між різними явищами і процесами. Під впливом внутрішнього духовного світу людини, завдяки її умінню синтезувати питання, відбувається поєднання двох чинників і народжується нове для людини знання, що збагачує її знання, уміння, творчий потенціал [63].

К. Абульханова-Славська основними процесами комунікативної діяльності вважає [1, с. 240]:

- а) комунікативний, що забезпечує обмін інформацією;
- б) інтерактивний, як такий, що реалізує взаємодію учасників спілкування;
- в) перцептивний, що організує взаємосприйняття, взаємооцінку і рефлексію в спілкуванні.

О. Леонтьєв визначав типи комунікативної діяльності: особистісно-орієнтований і соціально-орієнтований [163]. Дані типи комунікативної діяльності, на думку автора, мають комунікаційні, функціональні, соціально-психологічні й мовні якості.

Разом із зовнішньою характеристикою комунікативної діяльності існує її внутрішня характеристика. Як вважає І. Бех, це виявляється в соціальній та індивідуально-особистісній репрезентативності цього процесу. Соціальна репрезентативність комунікативної діяльності означає, що вона може відбуватися лише з конкретного приводу, в конкретній реальній ситуації. Індивідуально-особистісна репрезентативність виявляється в якостях тих, хто спілкується. На думку І. Бека, можна вирізнити наступні структурні компоненти комунікативної діяльності [30, с. 26]:

- а) предмет спілкування – це інша людина, партнер по спілкуванню як суб'єкт;

б) потреба в спілкуванні – прагнення людини до пізнання і оцінки інших людей, а через них і з їхньою допомогою – до самопізнання, самооцінки;

в) комунікативні мотиви – це те, з якої причини здійснюється спілкування;

г) дії спілкування – це одиниці комунікативної діяльності;

д) завдання спілкування – це та мета, на досягнення якої у конкретній комунікативній ситуації спрямовані різноманітні дії, що здійснюються в процесі спілкування;

е) засоби спілкування – це ті операції, за допомогою яких здійснюються дії спілкування;

ж) продукт спілкування – це результат матеріального і духовного характеру спілкування.

Продуктивність суб'єкт-суб'єктного спілкування, яке спонукає розвиток комунікативної діяльності, на думку О. Бодальова, визначається [37]:

а) усвідомленням мети майбутнього спілкування;

б) достатньою кількістю (і якістю) навчально-методичних матеріалів;

в) знаннями предмета спілкування;

г) попередньою розробкою інструментарію оцінювання результатів дій і процедур спілкування.

За визначенням Б. Ломова, процес комунікативної діяльності будується як «система взаємопов'язаних актів». Кожен такий акт – це взаємодія двох суб'єктів, наділених здатністю до ініціативного спілкування людей [169]. Як відомо, в педагогічній комунікації цінується не лише зміст повідомлення, але й форма, тон його подачі. Важливим компонентом досвіду є комунікативні звички, які є специфічними діями, що стали потребою. Комунікативний характер є сукупністю стійких, домінантних властивостей особистості, що виявляються в типовій для неї активності комунікативної діяльності стосовно навколишнього світу, інших людей і самої себе [169].

Для успішного здійснення комунікативної діяльності потрібні відповідні здібності (як і для будь-якої іншої діяльності), які забезпечують результативність і ефективність цієї діяльності. Такими комунікативними здібностями виступають уміння особистості доцільно взаємодіяти на своєму рівні вихованості, розвитку, спираючись на гуманістичні особистісні якості (товариськість, щирість, такт, емпатія, рефлексія тощо) з урахуванням комунікативних можливостей співбесідника [337].

Для успіху комунікативної діяльності необхідна ефективна комунікація [225].

Комунікація – це специфічний процес, який складається зі взаємопов'язаних кроків, кожен з яких є необхідним для того, щоб зрозуміти думки і наміри один одного, тобто учасників [225].

Б. Баєв [19], М. Бахтін [24], О. Леонтьєв [163], Г. Почепцов [225] метою комунікації вважають досягнення взаєморозуміння або забезпечення взаємодії чи з'ясування позиції співрозмовника, що є глибинною схемою стратегії спілкування.

А. Зверинцев розглядав комунікацію, насамперед, як одну з форм взаємодії людей, як інформаційний аспект спілкування [102].

На нашу думку, поняття «комунікативна діяльність» є ширшим, масштабнішим у порівнянні з термінами комунікація або спілкування, оскільки останні можуть розглядатися як окремі види комунікативної діяльності, які є як складниками процесу передачі або отримання інформації.

Як правило, у психології терміном «комунікація» окреслюють процесуальність. О. Агавелян [5], О. Доценко [85], Н. Драгомирецька [86], О. Леонтьєв [163], Б. Ломов [169], М. Лісіна [167], В. Печерський [219] розуміють комунікативну діяльність як процес двостороннього обміну інформацією, що веде до взаєморозуміння. Вони вважають, якщо є випадки, коли немає взаєморозуміння, то комунікація не здійснюється. Тобто, щоб забезпечити успішність комунікації необхідно мати зворотній зв'язок між учасниками, а саме між тим, як саме людина зрозуміла інформацію, як

передана інформація, як сприйняті й оцінені один одним учасники комунікації.

У зв'язку з цим, J. Fiske [377] розрізняв інформацію як одностороннє повідомлення та комунікацію як повідомлення, на яке отримується відповідь, або, іншими словами, повідомлення зі зворотним зв'язком. Отже, комунікація передбачає зворотний зв'язок, тобто з'ясування того, чи отримана інформація, і якщо отримана, то як саме на неї реагують.

Тому і стосовно більш широкого поняття – комунікативна діяльність – можна говорити про те, що головною метою комунікативної діяльності є цілеспрямований процес обміну інформацією при існуванні зворотного зв'язку (Н. Драгомирецька [86], Н. Зсменкова [104], Б. Ломов [169]).

При цьому мета комунікацій може бути різною: повідомленою, попереджаючою, інформаційною, роз'яснювальною, описовою тощо. Тому в багатьох випадках комунікативна діяльність має одразу декілька цілей. Тобто в процесі комунікативної діяльності водночас можна здійснювати розважання, інформування, роз'яснення, розповідання, попередження, переконання тощо.

Вихідною метою комунікативної діяльності є задоволення певних потреб у комунікативній взаємодії індивіда або групи людей [163].

С. Головін виокремлює такі функції комунікацій, які пов'язані між собою:

- контактну – прийняття і передача інформації та підтримка взаємозв'язку;
- інформаційну – сприймання та передача інформації у відповідь на запит, обмін думками тощо;
- спонукальну – стимулювання активності партнера по комунікативній взаємодії на виконання певних дій;
- координаційну – взаємоорієнтування і узгодження дій в спільній діяльності;

- розумову – адекватне сприйняття повідомлення, розуміння його смислу;
- емотивну – забезпечення обміну емоціями між особистостями;
- стосункову – встановлення відношень, внаслідок чого відбувається усвідомлення і фіксація свого місця в системі ролей та міжособистісних зв'язках;
- впливальну – справляння впливу, мета якого – зміна стану, настанов, думок партнера, його особистісно-сміслових утворень [300].

В свою чергу, є дещо відмінні підходи. Так, С. Максименко характеризує комунікацію, перцепцію та інтеракцію як функції процесу комунікативної діяльності [174]. Б. Ломов визначає такі функції комунікативної діяльності: інформаційно-комунікативні (сприймання й передача інформації), регулятивно-комунікативні (пов'язані зі взаємним коригуванням дій у ході здійснення спільної діяльності), афективно-комунікативні, які задовольняють потреби емоційної сфери людини [169].

Виконання завдань комунікативної діяльності задовольняє потреби особистості у спілкуванні з оточуючими, набуття ними психологічного комфорту, самоствердження, домінування над іншими, маніпулювання, отримання та передачу інформації, усвідомлення себе в оточуючому середовищі, у творчій реалізації (О. Леонт'єв [163], М. Лісіна [167], В. Печерський [219]).

Отже, потреби індивіда групуються в особистісні, соціальні, економічні і творчі, відповідно цим потребам формуються цілі комунікації [104].

Комунікативна діяльність може здійснюватися вертикально (між адміністрацією і співробітниками, учнями та викладачами, вихователями) та горизонтально (між рівними по рангу (учень-учень, учитель-учитель тощо) [161].

Отже, вступаючи в комунікативну діяльність «горизонтально» або «вертикально», особистість задовольняє певні власні потреби [161].

Ґрунтуючись на дослідженнях О. Леонтєва [163], Б. Ломова [169] та ін. щодо комунікацій, визначено завдання комунікативної діяльності: інформування інших, пошук інформації (питання), передача думок та ідей, узагальнення, аналіз певних подій, прийняття рішень, формування суспільних думок.

Інша група завдань спрямована на зміну відносин: а) гармонізацію (слухання, зняття напруги (компроміс)), б) загострення стосунків (зміна ставлення до речей, подій, один до одного) тощо. Третя група завдань комунікативної діяльності спрямована на задоволення індивідуальних потреб, потреб у співчутті, емпатії, знаходження психологічного комфорту, пошук уваги оточуючих тощо (О. Бодальов [38], О. Леонтєв [163], М. Лісіна [167]).

Л. Соколова визначала умови, які сприяють вирішенню комунікативних завдань: зовнішні і внутрішні. Умови визначають засіб досягнення комунікативної мети та впливають значною мірою на успішність завдань, зокрема комунікативних. До зовнішніх умов комунікативної діяльності віднесено оточуюче середовище, партнерів комунікативної діяльності. До внутрішніх – прийняття, усвідомлення комунікативного завдання суб'єктом комунікативної діяльності. На внутрішні умови впливають особливості психофізичного, емоційно-вольового розвитку, сприймання суб'єкта [305].

Як зазначає Л. Соколова [305], комунікативну діяльність можна розглядати як особливий вид діяльності, яка має свій предмет, мотиви, цілі. Мета відіграє визначальну роль у комунікативній діяльності, її загальна спрямованість – рішення специфічного (комунікативного завдання), що є метою у конкретних умовах. Визначають зовнішні умови, які не залежать від суб'єкта (оточуюче середовище тощо) та внутрішні (як комплекс суб'єктивних факторів). Л. Соколова зауважує, що зміна умов, в яких формується мета комунікативної діяльності певною мірою впливає на процес визначення цілей у комунікативно-мовленнєвій взаємодії [305].

Дослідження існуючих підходів до проблеми спілкування як складової комунікативної діяльності довело, що психологічні категорії «спілкування» та «мета» тісно взаємопов'язані. Постановка мети є однією з функцій комунікативного акту. Комунікативна потреба, що здійснюється у мотиві комунікативно-мовленнєвої діяльності, сприяє визначенню загальної мети висловлювання, яка потім конкретизується в комунікативне завдання під впливом умов спілкування. Визначення загальних та конкретних цілей комунікативної діяльності сприяє виробленню мовленнєвих механізмів, стимулює комунікативну активність (Л. Долгих [84], В. Козирева [126], О. Корніяка [140], О. Леонт'єв [163]).

Ступінь розуміння мети комунікативного процесу, окремого комунікативного завдання пов'язаний із загальною задіяністю, «включеністю» суб'єкта у комунікативний процес. Ступінь прийняття і розуміння мети комунікації визначається критичністю суб'єкта, рефлексією, яка, у свою чергу, пов'язана з рівнем інтелектуального розвитку та емоційним станом [126].

Отже, впливаючи на внутрішні і зовнішні умови комунікативного процесу суб'єктів можна певною мірою позитивно впливати на їхню комунікативну діяльність.

Комунікативна діяльність, як і інші види діяльності має певні функції. По-перше, вона є формою існування людської сутності та виконує комунікативно-поєднувальну роль серед людей. По-друге, являє собою життєву потребу людини, має підтверджуюче значення (підтвердження особистісного «Я» іншим), сприяє самоідентифікації. Вищезначене доводить, що комунікативна діяльність має ширшу функцію, ніж проста передача інформації.

Знання зазначених вище інтегративних функцій комунікативної діяльності дає можливість виявити причини порушень комунікативної діяльності і взаємодії особистостей.

Аналізу сприймання комунікацій суб'єктами комунікативного процесу присвячено значний діапазон досліджень. Так, М. Лісіна [167], Б. Ломов [168], О. Леонтьєв [163], А. Петровський [217] визначають функції комунікативної діяльності суб'єкта, пов'язуючи їх зі сприйманням особистостями один одного. Вищевикладене дає можливість стверджувати, що у дослідженні слід звертати увагу на наступні положення.

Комунікативна мета виступає як усвідомлення суб'єктом комунікативного завдання, сенсу обміну та отримання інформації.

На комунікативну діяльність суб'єктів впливають зовнішні (оточуюче середовище, партнери по комунікаціях) та внутрішні (рівень інтелектуального розвитку, особливості сприйняття, характеру, психофізичний розвиток суб'єкта) фактори.

У вивченні комунікативної діяльності слід враховувати близькі та віддалені цілі комунікативної діяльності суб'єктів. Під близькими цілями комунікативної діяльності розуміється обмін та передача інформації, під віддаленою метою комунікативної діяльності розуміється побудова довготривалих комунікативних зв'язків, комунікативних стосунків. Віддалена мета реалізується в низці ближніх, часткових цілей, які крок за кроком ведуть до реалізації віддаленої мети, яка висувається на далеку перспективу.

Мотивація до комунікативної взаємодії з оточуючими детермінує комунікативну діяльність. Завдання комунікативної діяльності кожної окремої особистості визначаються її мотивацією, яка слугує засобом самореалізації, саморозкриття особистості.

Мета й мотиви комунікативної діяльності виникають під впливом умов, за яких вона відбувається.

У комунікативній діяльності суб'єктів можна визначити три групи завдань: 1) завдання, спрямовані на передачу та отримання інформації; 2) завдання, спрямовані на зміну стосунків; 3) завдання, спрямовані на задоволення індивідуальних потреб (співчуття, уваги тощо).

Отже, у підрозділі висвітлені питання, які стосуються здійснених у загальній та педагогічній психології досліджень, присвячених такому важливому аспекту як діапазон і сутність складників комунікативної діяльності, на які доцільно спрямовувати вивчення.

1.4. Комунікативна діяльність у системі міжособистісних стосунків

Комунікативна діяльність свідчить про становлення особистості, дозволяє простежити закономірності суспільного розвитку. Людина проявляє себе у комунікативній діяльності, в ній розкриваються риси характеру, в ній набувається досвід, простежуються норми поведінки, цінності, знання, види і засоби діяльності.

Різні аспекти комунікативної діяльності, зокрема проблеми комунікативної культури, розроблялися в працях вітчизняних та зарубіжних психологів (Б. Ананьєв [9], О. Асмолов [15], О. Бодальов [38], Л. Божович [40], Л. Виготський [56], І. Зіменкова [104], О. Корніяка [140], О. Леонтєв [163], М. Лісіна [167], Б. Ломов [169], Т. Пироженко [220], А. Петровський [218], Л. Петровська [215], К. Платонов [221], С. Рубінштейн [280] та ін.).

Природа виникнення комунікативної діяльності, сутності комунікативних процесів, спілкування, його різновиди, особливості спілкування у різні вікові періоди, виникнення на її основі міжособистісних стосунків, міжособистісний взаємовплив, інформаційний обмін між партнерами вивчалися як на теоретичному, так і практичному рівнях (К. Абульханова-Славська [1], Б. Ананьєв [9], Л. Анциферова [11], О. Бодальов [38], Л. Божович [40], Л. Виготський [56], О. Леонтєв [163], М. Лісіна [167], Б. Ломов [169], А. Мудрик [197], Л. Петровська [215], С. Рубінштейна [280] та ін.).

Комунікативна діяльність є продуктом культурно-історичного розвитку суспільства, але водночас вона є індивідуальною та неповторною у кожній особистості, залежить від інтелекту, особливостей пізнавальної та емоційної сфер індивіда, його соціального оточення та виступає як результат його

соціально-комунікативного розвитку (О. Корніяка [140], Л. Лашкова [161], О. Леонт'єв [161] та ін.).

Комунікативна діяльність впливає на життєдіяльність людини в соціумі, виступає як характеристика особистості з позиції набутих комунікативних характеристик та мотиваційних передумов їх розвитку. Комунікативна діяльність доводить неповторність особистості кожної людини, яка визначається мотивацією до комунікативної взаємодії [163].

Відомо, що все важливе, значиме для особистості виявляється в її потребах, інтересах, ціннісних орієнтаціях, настановах тощо. Саме вони визначаються як мотивація, як те, що спонукає людину на певну діяльність, вчинки, впливає на комунікативну діяльність, яка ґрунтується на потребі взаємодіяти, контактувати, спілкуватися з іншими (І. Алтуніна [7], С. Занюк [97], І. Зачосова [100] та ін.).

Потреба у комунікації дорослої людини не є самостійною спонукальною силою. Через комунікативну взаємодію з оточуючими людина задовольняє власні комунікативні потреби [225].

Комунікативну діяльність розуміють як потребу в контакті, яка притаманна тільки людям, а комунікативні потреби розуміють як сили, що її продукують та активують [163].

Реалізація потреб детермінується внутрішньою позицією індивіда до певних ситуацій або об'єктів, тобто психологічними настановами, готовністю до дій. Д. Узнадзе зазначав, що установки виникають під впливом соціального середовища та зусиль людини (інтелектуальних, емоційно-вольових) [322]. Комунікативні установки формуються в процесі міжособистісної взаємодії, вони визначають ставлення особистості до процесу комунікативної діяльності та її суб'єктів (О. Леонт'єв [163], М. Лісіна [167], Л. Лашкова [161]).

О. Корніяка зазначає, що «загальні особистісні орієнтації, в основі яких є потреби й інтереси, моральний і комунікативний досвід, система індивідуально своєрідних моральних і комунікативних настановлень,

зумовлюють становлення етико-комунікативної позиції (орієнтованості особистості у спілкуванні)» [140, с. 108].

Міжособистісні стосунки пов'язані з «етико-комунікативною орієнтованістю як системою морально-комунікативних установок здійснює спрямовуючий вплив на ставлення особистості до комунікативної дійсності і регулює різні форми її психічної діяльності (знання, вміння тощо)» [140, с. 108].

Через міжособистісну взаємодію, реалізацію потреб і мотивів комунікативної діяльності здійснюється саморозкриття, самореалізація особистості. Потреби у комунікаціях існують у кожній людині, незалежно від усвідомлення нею таких потреб.

Людина прагне реалізувати комунікативні потреби через взаємодію з іншими людьми, через діалогічне спілкування, має потреби у комунікативних контактах, що підтверджується зарубіжними дослідженнями (А. Адлер [6], S. W. Littlejohn [393], J. Straubhaar [403], R. Larase[403]).

Мотиви діяльності та поведінки людини генетично пов'язані з її органічними й культурними потребами [173]. Потреби породжують інтереси, тобто спрямованість особистості на певні об'єкти з метою пізнати їх, оволодіти ними, відображають контакти людей [97].

Серед спонук до діяльності є як матеріальні потреби (в їжі, одязі, житлі), так і соціокультурні (пізнавальні, суспільно-політичні, естетичні), які переважають з точки зору цінностей. Мотивація діяльності буває близькою за результатом (здійснити бажане найближчим часом), віддаленою (здійснення бажаного планується на тривалий час) та далекою (бажане планується в реалізації через десятки років). Розрізняють мотиви також за рівнем усвідомлення. Бувають яскраво й чітко усвідомлювані мотиви: обов'язки перед колективом, відповідальність, дисциплінованість тощо. Але часто діють неусвідомлювані спонуки, наприклад звички, упереджене ставлення до певних фактів життя, людей тощо. Однак незалежно від міри усвідомленості

мотиву діяльності мотив є вирішальним чинником у досягненні поставленої мети.

Міжособистісні стосунки характеризуються інтеріоризацією. Так, О. Корніяка зазначала, що мотиви, потреби, цінності – все те, на чому базується мотивація суб'єкта комунікативної діяльності є інтеріоризованими утвореннями. Сформованість даних утворень свідчить про рівень вивіреності взаємовідносин, і про них можна судити «на підставі індивідуальних реакцій у конкретній ситуації спілкування, через спосіб поведінки і, зрештою, через вияв особистістю певних якостей» [140, с. 109]. Отже, в міжособистісних стосунках мотивації належить визначальна роль у реалізації процесу комунікативної діяльності, комунікативної взаємодії, розвитку комунікативних якостей особистості.

Аналізуючи процес мотивування, О. Леонтьєв [163] обґрунтовує необхідність людини вступати у комунікативну діяльність. Мотиви до різних вчинків, поведінки бентежать людину, спонукаючи її до комунікативної взаємодії з оточуючими, встановлення комунікативних, міжособистісних взаємин. У процесі комунікативної діяльності міжособистісні зв'язки між її суб'єктами сприяють формуванню сумісних цілей, спільне мотивування діяльності (І. Багдасарян [18], О. Доценко [85] та ін.).

Аналіз робіт з теорії мотивації (І. Алтуніна [7], С. Занюк [97], Є. Ільїн [109], Н. Єрастов [89], В. Мерлін [186], Х. Хекхаузен [332] та ін.) доводить, що певним мотивом або сукупністю мотивів мотивація діяльності не вичерпується. На виникнення мотивації впливають різні види потреб: соціальні, побутові та ін., які виникають під впливом різних соціальних факторів. Зниження пізнавальних можливостей, несприятливе соціальне оточення, невеликий мовленнєвий репертуар, відсутність або недостатність комунікативних навичок призводять не лише до зниження мотивації на комунікацію, але й позначається на ефективності комунікативної діяльності (Е. Альбрехт [8], О. Барсегян [22], Ю. Бистрова [31]).

М. Єрастов визначає класифікацію мотивів комунікацій, яка ґрунтується на різних видах потреб, які регламентують міжособистісні стосунки: 1) потреби, які взаємно впливають, взаємодіють в процесі комунікативної діяльності, зближуються згідно змісту один з одним, 2) протидіючі потреби, які протилежні за спрямованістю, наприклад, один із комунікантів бажає знати правду, а інший намагається її приховати, 3) незалежні потреби – ті, що не впливають одна на одну, наприклад, у комунікантів різна мета, але кожен не має нічого проти мети іншого [89].

Міжособистісні стосунки пов'язані з потребами, які спонукають суб'єкта до комунікації, визначають його активність у ситуаціях комунікативної взаємодії на різних рівнях. Така активність починається зі сприймання та аналізу суб'єктом конкретної комунікативної ситуації, з орієнтації в умовах цієї ситуації, усвідомлення мотивацій на комунікацію, комунікативної мети, ґрунтується на вмінні особистості активно трансформувати зовнішній вплив середовища у свідоме управління своєю комунікативною діяльністю відповідно до соціально-комунікативних норм і правил поведінки [140, с. 123].

Міжособистісні стосунки зумовлені в рамках комунікативної діяльності активністю, знаннями, навичками, досвідом. Активність суб'єкта комунікативної діяльності зумовлена наявністю комунікативних знань та навичок, сформованих на підґрунті комунікативного досвіду. Вона має своїм психологічним підґрунтям внутрішню позицію особистості щодо комунікативної діяльності, її учасників і самої себе [163]. Позиція щодо комунікативної активності особистості складається з мотивів, переконань, почуттів, переживань, тобто з того, що утворює комунікативно-чуттєву сферу особистості. Вищезазначене створює передумови для комунікативного контакту, комунікативної активності, встановлення певних комунікативних відносин у комунікативній діяльності, детермінованих усвідомленим вибором суб'єктом комунікативної діяльності її способів та засобів для досягнення комунікативної мети та розв'язання комунікативного завдання.

Здійснити такий вибір складно, важко усвідомити вибір певної комунікативної стратегії через багат шаровість інтеросуб'єктної взаємодії зв'язків суб'єкта зі світом [140, с. 124].

Якщо між особистостями виникає комунікативне взаєморозуміння, то це створює можливості для усвідомлення спільності мотивування їхньої діяльності та активізує комунікативну активність. Спільність мотивів до комунікації є тривалим процесом – від вибору комунікативної тактики, комунікативної стратегії до досягнення комунікативного взаєморозуміння, формування міцних міжособистісних зв'язків.

Міжособистісні зв'язки і комунікативна культура взаємообумовлюють одне одного. Мотиваційна сфера особистості, підпорядкована загальному мотивуванню процесу спільної діяльності, становить внутрішній механізм здійснення суб'єктом комунікативної діяльності, в ході якої реалізується комунікативна культура [140, с. 125].

Комунікативна культура та комунікативна активність визначається особистісною мотивацією людини. Також комунікативна активність детермінується активним мовленнєвим розвитком дитини. З позицій діяльнісного підходу (О. Леонтьєв [163]) комунікативна діяльність виступає як активна комунікативна взаємодія її суб'єктів. Мовленнєва діяльність є складовою комунікативної діяльності і має власну структуру. Утруднене мовлення (уроджені дефекти, патологія розвитку, знижений розумовий розвиток, що гальмує становлення мовлення тощо), як відомо, не тільки знижує комунікативну активність, але й ускладнює комунікативну діяльність взагалі (С. Геращенко [64], Н. Гончарук [69], М. Певзнер [209]).

Отже, міжособистісна взаємодія у комунікативній діяльності є багатогранним утворенням: особистість суб'єкта комунікативної діяльності (її мотиваційно-сміслові утворення комунікативного спрямування) визначає особливості комунікативної взаємодії. Процес реалізації комунікативної діяльності починається зі сприйняття суб'єктом конкретної комунікативної ситуації. На це впливає внутрішня позиція особистості щодо комунікативної

діяльності, яка складається на основі системи внутрішніх чинників: потреб, інтересів, мотивів, спрямування, установок, переконань, ідеалів, оцінок, самооцінок, почуттів, переживань тощо, які утворюють її потребово-мотиваційну сферу [140, с. 125].

Контактність як інтегративна властивість особистості, що проявляється в комунікативній діяльності, поєднує в собі перцептивні, інтелектуальні, комунікативні особливості особистості, пов'язані зі здатністю проникнення в психічний стан іншої людини, формування під час взаємодії довірливих відносин, що ґрунтуються на злагоді і взаємоприйнятті, здатності до саморегуляції [220].

Комунікативні дії учасників пов'язані між собою: «вхід» суб'єкта до комунікативної ситуації; оцінка суб'єктом характеру комунікативної ситуації (сприятлива, несприятлива); орієнтація в комунікативній ситуації; вибір іншого суб'єкта для можливої комунікації, визначення комунікативного завдання, вихід із ситуації; підхід до суб'єкта взаємодії; пристосування до суб'єкта-партнера взаємодії; приваблення суб'єктом-ініціатором уваги суб'єкта-партнера; оцінка емоційного стану партнера і виявлення його готовності до взаємодії; формування загального емоційного фону; оцінка суб'єктом ініціатором реакції суб'єкта-партнера на комунікацію; стимулювання «відповіді» суб'єкта-партнера; «відповідь» суб'єкта-партнера з комунікативної діяльності [163].

Комунікативні акти складають комунікативну взаємодію, зміст якої у наступному: передача інформації від людини до людини, сприйняття партнерами по спілкуванню один одного, взаємооцінка, взаємовплив, взаємодія партнерів. Зміст комунікативних актів обумовлює управління комунікативною діяльністю [86].

Успішна комунікативна діяльність реалізується через певний рівень комунікативної компетентності, досвід рольової самоорганізації у різних комунікативних ситуаціях, при відсутності комунікативних бар'єрів (Н.

Буртова [50], О. Глушко [66], Л. Долгих [84], Ю. Жуков [94], О. Карунна [122] та ін.).

За дослідженнями О. Леонт'єва, принципова відмінність активності у відносинах та діяльності полягає в тому, що діяльність у багатьох випадках виходить від потреби в предметі, а активність – від потреби в діяльності. Як зазначає дослідник, активність не тільки притаманна самій діяльності (наприклад, комунікативній), але є рушійною силою розвитку людини, джерелом розвитку та збагачення комунікативного потенціалу людини [165].

Психологічну характеристику активності у відносинах у протіканні комунікативної діяльності складають ціннісні орієнтації, пізнавальні можливості, інтелект. Отже, розумові здатності, інтелект, пізнавальні можливості визначають потреби у комунікативній діяльності, а потреби, в свою чергу, детермінуються інтелектом. Рівень розвитку інтелекту впливає на вибір учасників комунікативної діяльності, на побудову поведінки, на планування тощо [301].

За О. Леонт'євим [165], А. Петровським [217] взаємини характеризують внутрішні та зовнішні чинники. До внутрішньої організації активності у взаєминах відносять мотиваційну, цільову та інструментальну складові. Розглянемо їх стосовно комунікативної діяльності.

По-перше, внутрішні переживання людиною стосунків з зовнішнім світом спонукають її до комунікативної діяльності. Також на мотиваційну сторону організації комунікативної діяльності впливають життєві потреби (у їжі, продовженні роду тощо); соціальні інтереси (необхідність комунікативно взаємодіяти з іншими людьми, здобувати певний соціальний статус тощо); екзистенціальні спонукання (потреба бути суб'єктом свого життя, створювати щось нове тощо) [163].

По-друге, цільова основа комунікативної активності спрямована на досягнення певної мети за допомогою міжособистісних контактів. Комунікативна діяльність передбачає наявність в комунікативній активності наміру, який має бути здійсненим. Тобто у комунікативній меті діяльність

постає як те, що необхідно здійснити для реалізації комунікативних мотивів. Комунікативні мотиви не завжди усвідомлюються, проте комунікативна мета є усвідомленою. За А. Петровським [217] слід розрізняти кінцеву і проміжну комунікативну мету. Під проміжною комунікативною метою розуміються умови для досягнення кінцевої комунікативної мети. Наприклад, людина хоче вступити у комунікативний зв'язок з особою, з якою незнайома, але її знає друг цієї людини. Виходячи з цієї ситуації проміжною комунікативною метою будуть переговори з другом для знайомства з особою, що зацікавила людину. Кінцевою метою є знайомство з новою людиною. Найважливішим в комунікативній діяльності є усвідомлення її як мети.

По-третє, інструментальна основа комунікативної активності складається з комунікативних знань, умінь та навичок. Тобто при комунікативній діяльності людина визначає комунікативні стратегії, уявляє, про що зараз вона буде говорити і кому. Отже, сукупність комунікативних уявлень, спрямованих на контакт з іншою людиною у психології визначають як інструментальну основу комунікативної активності (О. Корніяка [140], О. Леонтьєв [163], А. Шинкарьок [350] та ін.).

Засвоєння комунікативної діяльності здійснюється через комунікативні дії. Комунікативні дії частіше є усвідомленими, тому що вони спрямовані на досягнення певної усвідомленої мети. Комунікативні дії пов'язані з конкретною людиною у випадках частого повторення, набувають характеристик комунікативних навичок.

У випадках неправильної взаємодії фіксується так звана комунікативна неадаптивність. Однією з форм проявів зниженої (або відсутньої) комунікативної активності є комунікативна неадаптивність. Інколи людина ставить перед собою комунікативну мету (а в певних випадках, навпаки, її не усвідомлює), досягнення якої є проблематичним (бракує комунікативних знань, умінь, навичок, заважають риси характеру, інтелектуальні здібності або інші обставини). Інколи вибір мети може бути мотивований можливістю

недосягнення цієї мети. У таких випадках успіх у досягненні комунікативної мети не є гарантованим. У цьому сутність комунікативної неадаптованості [303].

Суспільство визначає свої вимоги до комунікативної діяльності індивіда (норми, правила тощо), а людина «виробляє» власні, притаманні тільки їй форми комунікативної активності і впроваджує їх у комунікативну діяльність. Особистісна комунікативна активність формується у випадках, коли у людини виробляється свій стиль комунікативної активності і взаємодії з іншими людьми. Під стилем комунікативної активності розуміються певні комунікативні засоби і прийоми, активно застосовуючи які особистість досягає комунікативної мети і взаємодіє з іншими людьми [163].

Рівень комунікативної активності залежить від узгодженості таких компонентів як емоційного, мотиваційного, операційного; від способу, завдяки якому особистість розв'язує комунікативні завдання, від позиції, яку вона має у комунікативній діяльності [163].

В організацію комунікативної діяльності входить саморегуляція у взаєминах та активності. Саморегуляція у комунікативній діяльності спрямована на активізацію психічних процесів, підтримку їхньої інтенсивності, що забезпечує безперервність психічної активності протягом комунікативної діяльності. Часто високий рівень комунікативної взаємодії та активності спирається на емоційне підкріплення (О. Алтуніна [7], В. Асеев [14], В. Бойко [39], Г. Бреслав [45] та ін.).

Особистість суб'єкта комунікативної діяльності створює підґрунтя для становлення і реалізації міжособистісних якостей і вмінь, які детермінують комунікативну активність, і навпаки.

Міжособистісна взаємодія ґрунтується на дотриманні етичних норм. Висновки О. Корніяки свідчать про те, що зміст «комунікативного ядра» утворюють спільно з комунікативними і моральними якостями особистості і її морально-вольові особливості, на ґрунті чого виробляються відповідні вміння. Все це забезпечує відповідну комунікативну оснащеність людини у

процесі комунікативної діяльності, призводить до вироблення культури комунікативної діяльності. Отже, продуктом комунікативної діяльності є спільний результат комунікантів, який вони отримують в процесі комунікативної взаємодії [140, с. 22].

Вивчення проблеми комунікативної діяльності актуалізує потребу в розмежуванні понять, що характеризують комунікативну взаємодію суб'єктів.

Грунтуючись на дослідженнях В. Кручека комунікативну взаємодію можна інтерпретувати як активність особистостей, що дозволяє детальніше досліджувати форми і види індивідуальних дій, які призводять до взаємних змін поведінки, діяльності, ставлень і установок комунікантів (під комунікантами розуміються люди, що знаходяться в процесі комунікації) [150].

У дослідженнях характеризуються такі характеристики особистості, як комунікативні здібності та риси (А. Брудний [46], Т. Гончар [68], Ю. Жуков [94] та ін.).

У плані здатності до комунікативної діяльності в основному досліджувалися такі комунікативні особливості, як комунікативні здібності, комунікативний потенціал, комунікативні ресурси, комунікативна культура, які обумовлюють характер взаємовідносин (О. Корніяка [141], Р. Максимова [176], Л. Лашкова [161] та ін.).

Комунікативні здібності досліджуються з двох позицій: як потенційні можливості розвитку, від яких залежать швидкість, якість і рівень сформованості комунікативних умінь, або як здатність до комунікативної діяльності, завдяки сформованим комунікативним технікам: знанням, вмінням, вільним оперуванням у ситуації спілкування. Така здатність інтерпретується як комунікативна взаємодія особистості з іншими [140, с. 91].

Т. Пироженко інтерпретує взаємовідносини через «комунікативно-мовленнєву здібність» як комплекс індивідуальних психологічних і

психофізіологічних властивостей, що забезпечують людині швидке та якісне застосування засобів комунікації для успішної взаємодії з партнерами по комунікативній діяльності, й зауважує, що воно є результатом взаємодії двох компонентів: мотиваційного, що виконує організуючу роль у набутті певних навичок, і операційного, який становить форму і зміст застосовуваних невербальних і мовленнєвих засобів. Отже, здібності є підґрунтям набуття учнями комунікативних знань, умінь, навичок – складових комунікативної культури міжособистісних взаємовідносин [220].

На розвиток взаємовідносин у комунікативній діяльності, за дослідженнями О. Бодальова [38], О. Леонтьєва [163], впливають комунікативні якості особистості, під якими розуміють структурні компоненти особистості, що включають у себе психічні процеси, властивості, психічні стани тощо.

Люди між собою обмінюються один з одним інформацією, що вміщує також знання про світ, життєвий досвід, здібності, знання, уміння, навички. Отже, комунікативна діяльність людини є багатопредметною та різною за внутрішнім змістом.

Отже, люди, контактуючи між собою, за допомогою комунікативної діяльності передають та набувають знання про світ, навчання і виховання, сполучення сумісних дій людей у різних видах діяльності, встановлення та визначення особистісних та ділових взаємовідносин. У такій спосіб у людини в процесі комунікативної діяльності задовольняються соціальні, духовні, пізнавальні, творчі, естетичні потреби та потреби інтелектуального зростання, морального розвитку тощо (Л. Лашкова [161], М. Лісіна [166]).

Якщо суб'єкт прагне до реалізації комунікативної діяльності, то є підстави стверджувати, що він мотивований на комунікацію та взаємодію з іншими людьми (О. Бодальов [38], О. Брудний [46], Н. Гончарук [69], В. Кан-Калик [118] та ін.).

Саме через мотиви здійснюється вибір учасників один одного. Тобто це мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають комунікативну поведінку, комунікативну діяльність людини [97].

Саме сформованість мотиваційного компонента комунікативної діяльності детермінує зміст комунікативної діяльності та спрямовує комунікативну поведінку (О. Корніяка [140], О. Леонтьєв [163], Б. Ломов [169] та ін.).

Змістове наповнення взаємовідносин та особливостей особистості в комунікативній діяльності здійснено в працях В. Рибалки [274]. Дослідник визначає, що комунікативна діяльність здійснюється суб'єктом через опанування (набуття) комунікативних умінь, здатностей, які складають зміст усної та писемної комунікації, перцепції та інтеракції. Комунікативні уміння (здібності), за В. Рибалкою, обумовлені потребою в усній або писемній передачі інформації, перцептивні – пов'язані з потребою розуміння іншого суб'єкта, інтерактивні – з потребою взаємодії з оточуючими [274]. Отже, до змісту комунікативної діяльності В. Рибалка відносить: комунікативну складову – як можливість (здатність) передавати та отримувати інформацію (через діалогічне спілкування або за допомогою тексту), її адекватно розуміти; перцептивну складову – можливість (здатність) розуміти причини певної поведінки оточуючих, рефлексію (самоусвідомлення), емпатію, створення образу партнера по комунікативній діяльності; інтерактивну складову – здатності до соціально-комунікативного контролю, контролю поведінки, адекватної комунікативної поведінки [274].

У процесі розвитку взаємовідносин комунікативні здібності трансформуються через комунікативні якості у комунікативні вміння (І. Бгажнокова [25], Н. Буртова [50], А. Гаурилюс [61], Т. Гончар [61], О. Дмитрієва [81] та ін.).

О. Корніяка зазначає, що комунікативні якості перетворюються в певні уміння, які виявляються у процесі комунікативної діяльності завдяки здібностям індивіда до комунікативного діяння [140]. Під комунікативними

якостями розуміються структурні компоненти особистості, що, зокрема, залежать від пізнавальних процесів, психічних станів [140].

Комунікативні здібності до взаємин визначають як уміння і навички, що набуваються в процесі комунікативної діяльності та сприяють її успішності. Комунікативні здібності залежать від психологічних особливостей, рівнів інтелекту, освіти, життєвого досвіду людей [81].

Зарубіжні вчені St. J. Baran [367], R. M. Berko [368], A. D. Wolvin, D. R. Wolvin [368] визначають комунікативні уміння як складову соціальних умінь та умінь взаємодіяти.

Через означене вище розуміння змістової складової комунікативної діяльності стає очевидним необхідність зворотного зв'язку між її суб'єктами [225].

О. Бодальов розкривав зміст зворотного зв'язку через дослідження комунікативної взаємодії. Учений як необхідну умову успішної комунікативної взаємодії визначає такий обмін інформацією між суб'єктами, який викликає зворотний зв'язок [38].

Постійна наявність каналу зворотного зв'язку є необхідною умовою ефективно організації комунікативної діяльності. Досліджуючи зворотний зв'язок у процесі комунікативної діяльності, спілкування членів юнацьких, підліткових колективів, надається аналіз ефективності функціонування групових колективів, звертається увага на місце комуніканта в системі міжособистісних стосунків у групі [89, 306].

Зворотний зв'язок передбачає усвідомлений контроль за комунікативними діями, спостереження за реакціями партнерів по комунікативній діяльності, усвідомлення того, як сприймає комуніканта партнер. Комуніканти з небагатим комунікативним, життєвим досвідом, невисоким рівнем інтелекту частіше у комунікаціях не спираються на зворотний зв'язок (О. Барсеґян [22], Н. Гончарук [69], В. Печерський [219], М. Смульсон [301]).

Л. Петровська класифікує зворотний зв'язок відповідно до засобів передачі інформації (вербальний та невербальний) та за мірою усвідомлення й осмислення комунікативних дій (довільний – той, що є свідомим для комунікатора, та мимовільний – несвідомий для комунікатора) [216].

Механізм зворотного зв'язку передбачає уміння одного з партнерів співвідносити реакції іншого партнера по взаємодії з оцінками власних дій та розуміння причин тих або інших реакцій на певні репліки та висловлювання. Зворотний зв'язок має у своїй структурі корекцію, яка слугує комунікатору планом здійснення змін власної комунікативної поведінки залежно від сприйняття і оцінки дій партнера. Отже, уміння використовувати зворотний зв'язок у міжособистісних контактах у процесі комунікативної діяльності є важливим моментом, який характеризує її змістову наповненість, збагачує її як процес та визначає комунікативні нахили людини [18].

Завдяки зворотному зв'язку реалізується взаємовплив учасників процесу комунікації, тобто здійснюється її інтерактивний аспект. Під час комунікації поєднуються слова з інтонацією, мімікою, жестами, що сприяє ефективності комунікативної діяльності в цілому (М. Лісіна [166], В. Лубовський [170], Є. Прозорова [229]).

Особистість регулює свою поведінку залежно від «сигналів», які йдуть від оточуючих (окремих людей, груп, організацій, суспільства). Тут йдеться про два потоки зворотних зв'язків – позитивний та негативний [225].

Якщо позитивний потік зворотного зв'язку підкріплює, заохочує таку поведінку особистості, то негативний потік зворотного зв'язку вказує на необхідність певних змін. Однак у дослідженнях зазначається, що один із учасників взаємодії такий зв'язок може не прийняти через неправильну оцінку.

Ефективнішою комунікативна діяльність буває під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка реалізується через діалогічну взаємодію. На відміну від монологічної комунікативної діяльності діалогічна активізує та інтегрує

зусилля обох комунікаторів, гуманізує їхню взаємодію (І. Джидарян [79], І. Зачосова [100], Н. Зіменкова [104], А. Іонов [112]).

Міжособистісні взаємини, як свідчать наведені вище дані досліджень, пов'язані з низкою складників комунікативної діяльності. Проте вказані взаємовпливи не носять системного характеру, в той час як стосовно компетентності взагалі й комунікативної зокрема відслідковуються глибинні причинно-наслідкові зв'язки.

Взаємодію між партнерами досліджували у різних контекстах вивчення комунікативної компетентності Ю. Жуков [94], Л. Іюдіна [114], В. Кан-Калик [118], О. Колодич [128], Т. Нікандрова [204], В. Куницина [158], Л. Петровська [215], П. Растянников [94].

За Т. Пироженко «комунікативна компетентність – це здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими, добирати та реалізовувати адекватні форми взаємодії» [220]. Відзначається, що серед компетенцій людини (предметних, професійних, соціальних та ін.), які розглядаються в європейській та вітчизняній літературі, комунікативна посідає особливе місце. Значимість комунікативної компетенції знайшла своє відображення в таких нормативних документах, як «Стратегії модернізації змісту загальної освіти»; матеріалах Ради Європи «Ключові компетенції для Європи» тощо. У матеріалах Ради Європи уміння спілкуватися, в тому числі більше ніж однією мовою, визначено як стратегічний напрямок для всіх молодих людей європейських країн.

Аналізуючи дослідження в рамках загальної, вікової, педагогічної психології з розробки поняття «комунікативна компетентність», можна виокремити декілька підходів щодо його тлумачення. Так, у першому підході розглядається комунікативна компетентність як частина більш складного утворення (Л. Іюдіна [114], В. Куницина [158] та ін.), у другому підході перевага надається самостійності, оригінальності, що визначає комунікативну компетентність як окреме утворення (І. Ємельянова [88], Г. Заблоцький [95] та ін.), у третьому підході є ототожнення понять

комунікативної компетентності та компетентності у спілкуванні (Л. Петровська [215], Ю. Жуков [94] та ін.).

Певною мірою комунікативну компетентність детермінують комунікативні здібності (гностичні, експресивні та інтеракційні). Гностичні визначають здатність людини розуміти інших, її елементами є вміння слухати, спостерігати. Експресивні розуміються як здатність до самовираження, самореалізації особистості через правдивість, культуру мовлення. Інтеракційні – здатність адекватно впливати на партнерів з комунікації, а елементами є вимогливість, тактовність, рішучість, дисциплінованість [163].

Комунікативна компетентність передбачала ступінь володіння особистістю комунікативним інструментарієм. Вивчаючи різні підходи учених до визначення поняття «комунікативна компетентність» В. Куницина дає найбільш розгорнуте його трактування, розуміючи під комунікативною компетентністю володіння складниками, до яких віднесені: навички та уміння, використання адекватних впливів у різних соціальних структурах, знання культурних норм і вимог у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету, дотримання норм поведінки, вихованість, орієнтація в засобах комунікацій [158].

Як головне джерело у формуванні комунікативної компетентності вказується соціонормативний досвід використання народної культури, знання мови, яка використовується у певній етнічній групі тощо, власне комунікативний досвід тощо [93, 191, 203].

Ю. Жуков зазначав, що існують труднощі у визначенні складників комунікативної компетенції, зокрема вказував, що слід орієнтуватись на систему внутрішніх ресурсів людини, які необхідні для здійснення ефективних комунікативних дій у певному колі міжособистісної взаємодії [94].

І. Смелянова основну увагу приділила для пояснення комунікативної компетентності комунікативним умінням, навичкам, які набуті в ході

індивідуального комунікативного досвіду. Разом з тим автор зауважує, що комунікативна компетентність не обмежується лише опануванням вказаних умінь та мовлення, кодами комунікативної діяльності, а й залежить від єдності почуттів учасників, єдності їхніх думок, дій, що розвиваються в певному соціальному контексті. На думку І. Ємельянової на комунікативну компетентність впливає «Я» особистості, що вміщує «Я-образ», самооцінку та ставлення до себе, тенденцію до самопідкріплення [88].

В. Кан-Калик [118] комунікативну компетентність визначав як складову буття людини, що існує в усіх видах людської діяльності.

У дослідженнях підкреслюється про те, що багато людей не уявляють яким саме чином можуть бути реалізовані комунікативні акти. Отже, для того щоб якісно здійснювати комунікативні акти, необхідно мати певні уміння та навички.

Особливо підкреслюється у дослідженнях на необхідності формування комунікативної компетентності ще в період шкільного навчання. У процесі навчальної діяльності повинна бути визначена цільова установка на формування комунікативної компетентності особистості, визначені методи і засоби її формування у шкільному віці (Є. Казанцева [117], О. Колодич [128], Н. Москоленко [196]).

О. Корніяка наголошувала на важливості врахування індивідуально-психологічних особливостей дітей у процесі формування комунікативної компетентності в шкільному віці, розкривала значення впливу на формування мотивації, що позитивно позначиться на формуванні суб'єкт-суб'єктної взаємодії [140].

Комунікативну компетентність деякі автори визначають рівнем сформованості комунікативної культури суб'єкта. Комунікативна культура є системним явищем і характеризує особистість в цілому, тому безпосередньо пов'язана з творчим мисленням, зокрема на перший план виступає така якість як гнучкість, завдяки якій комунікативна діяльність набуває рис соціальної творчості. Виокремлена також мовленнєва культура, до якої

віднесені грамотність побудови фраз, простота та зрозумілість викладення думок, чіткість аргументації, адекватність ситуації, тональність висловлювань, інтонаційне забарвлення, дикція тощо. До культури належить психоемоційна саморегуляція та культура невербальних засобів, серед яких значимими є самоуправління при появі психофізичної напруги, самоактивація. Особливе місце займає культура сприймання дій партнерів з комунікативної взаємодії, культура емоцій, способи вираження емоційно-оцінювальних суджень (В. Лубовський [170], О. Нещерет [203], Б. Паригін [208], Л. Петровська [215]).

Складність комунікативної культури вимагає тривалого часу формування, так як складники не з'являються водночас, вони формуються в онтогенезі, на основу культури впливає досвід комунікативної діяльності, яку людина набуває в процесі свого розвитку. Саме через комунікативну культуру розкривається комунікативний потенціал особистості, який виступає як характеристика можливостей людини, де можливості надалі визначають кількість і якість комунікативних дій у цілісній діяльності (Л. Лашкова [161], Р. Максимова [176]).

О. Корніяка визначала комунікативні здібності як «потенційні можливості, реалізація яких забезпечує ефективність комунікативного дійства» [140, с. 93].

Комунікативні здатності визначались як «уміння здійснювати усну і писемну комунікацію, сприймати та розуміти партнера зі спілкування, а також здатність до міжособистісної взаємодії» [140, с. 93].

У психолого-педагогічній літературі (Т. Гончар [68], Г. Заблоцький [95], Ю. Жуков [94], В. Кан-Калик [118] та ін.) комунікативні уміння пов'язують з інтегративним спілкуванням, зі встановленням гармонійних стосунків з партнерами по комунікативній діяльності, з корегуванням, управлінням своєю комунікативною поведінкою відповідно до завдань комунікативної діяльності.

Виокремлюють також комунікативні навички в рамках діяльнісного (О. Леонтьєв [165], О. Корніяка [140] та ін.), психологічного (С. Максименко [174]), соціально-психологічного (К. Платонов [221], Г. Цукерман [338] та ін.), психолого-педагогічного (Г. Андрєєва [10], Г. Балл [20], В. Кан-Калик [118], О. Коропецька [143], Л. Лашкова [161] та ін.), психолінгвістичного (О. Леонтьєв [163], Т. Пироженко [220] та ін.) підходів.

Поняття «комунікативні навички» тлумачиться (А. Гельбак [63], О. Леонтьєвим [153], Б. Ломовим [169] та ін.) як інтегративна властивість особистості, яка ґрунтується на певних знаннях і проявляється у здатності виконувати ефективну комунікативну діяльність. Комунікативні навички не є незмінним утворенням, вони, навпаки, є динамічною системою, яка, за наявності сприятливих індивідуально-особистісних та соціальних передумов, піддається розвитку й моделюванню [63].

Тісно пов'язаний з міжособистісними взаєминами і комунікативний потенціал, який об'єднує комунікативні якості особистості: потреби у комунікативній діяльності та у комунікативній взаємодії. Особистісні риси впливають на взаємодію та здібності. Комунікативні здібності аналізують через оцінку здатності людини ініціювати та підтримувати комунікативну взаємодію, відчувати та враховувати емоційний стан партнерів з комунікації [163].

Отже, як свідчать дослідження, ефективність комунікативної діяльності визначається рівнем комунікативної компетентності і комунікативної культури, формування яких опосередковано взаємовідносинами між учасниками процесу комунікації.

Тобто показником сформованості комунікативної діяльності певною мірою слугує і загальна вихованість, комунікативна культура. Вищезазначені особистісні якості детермінуються мотивацією як суб'єкта комунікативної діяльності, визначаючи його ставлення до комунікативної дійсності [140].

Тобто комунікативна компетентність тлумачиться як психологічне утворення, яке є результатом розвитку суб'єкта, а саме комунікативних

здібностей, певного запасу комунікативних знань (знання психологічних закономірностей комунікативної діяльності, соціально-етичних норм, комунікативних правил, зразків поведінки, соціальних ролей тощо), сукупністю комунікативних навичок і вмінь; засобів комунікативної діяльності (вербальних і невербальних), комунікативних якостей і емоційно-вольових властивостей (О. Бодальов [38], О. Леонт'єв [163], О. Корніяка [140]).

Доведено, що рівень інтелектуального розвитку, вплив соціального середовища визначають й детермінують комунікативну орієнтованість особистості, систему її поглядів на інших людей і на саму себе, що спонукає її до самоаналізу, самовиховання і саморозвитку.

Окрім того, важливою є комунікативна поведінка, яка в цілому характеризується дотриманням певних норм, серед яких визначають такі напрями: загальнокультурні норми, ситуативні та індивідуальні. Загальнокультурні норми в комунікативній поведінці є залежними від мовленнєвого середовища суспільства, значною мірою у мовленні відбивають прийняті етичні правила, що проявляються в конкретних ситуаціях спілкування. Слід зазначити, що існують загальноприйняті норми стереотипного характеру, до яких можна віднести ті, що часто повторюються, наприклад привітання, прохання, побажання тощо (О. Агавелян [5], І. Алтуніна [7] О. Дмитрієва [81], В. Печерський [219]).

У процесі комунікативної діяльності важливого значення набувають комунікативні установки комунікаторів. Під комунікативною установкою розуміють певну програму поведінки особистості в процесі комунікативної діяльності. Для ефективної комунікативної діяльності слід враховувати комунікативні установки партнерів з комунікації. Такі установки прогноуються за допомогою виявлення предметно-тематичних інтересів, емоційного ставлення до подій, особливостей включеності в систему комунікативної взаємодії (з урахуванням особистісних якостей та емоційних реакцій партнера). Отже, прогноз комунікативної діяльності формується в

процесі аналізу комунікативної ситуації на рівні комунікативних установок (О. Асмолов [15], О. Доценко [85], О. Леонтьєв [163] та ін.).

Враховуючи вищевикладене стосовно категорії дітей, задіяних в експерименті, доцільним у розгляді комунікативної діяльності, виходячи з позицій системності та активності, визначити такі показники:

1. Комунікативно-діагностичний: врахування умов комунікативної діяльності, виявлення можливих соціальних, психологічних та інших протиріч, які можуть ускладнити процес комунікативної взаємодії.

2. Комунікативно-прогностичний: оцінка позитивних і негативних сторін комунікативної діяльності.

3. Комунікативно-програмований: розробка тактики комунікативної діяльності, її стилю, позиції.

4. Комунікативно-організаційний: організація уваги комунікаторів, стимулювання їхньої комунікативної активності, управління процесом комунікативної діяльності тощо.

5. Комунікативно-виконавчий: виконання програми комунікативної діяльності.

Виконання кожної з цих складових потребує від особистості певної комунікативної компетентності, комунікативних навичок та комунікативної майстерності.

Комунікативно-виконавча майстерність особистості розглядається в практичній площині через взаємозалежні але відносно самостійні уміння, а саме: а) уміння знайти адекватну темі комунікативної діяльності структуру, яка відповідає меті комунікативної діяльності та б) уміння реалізувати комунікативний задум в процесі комунікативної діяльності, тобто демонструвати комунікативно-виконавчу техніку комунікативної діяльності.

Досліджуючи процеси комунікативної діяльності, Н. Зіменкова [104], О. Костіна [144], В. Почепцов [225] вводять поняття «комунікативна особистість», яка пояснюється через етапи та типи комунікації.

Комунікативність особистості в контексті теорії комунікації розуміється як один з проявів особистості, який обумовлюється сукупністю її індивідуальних якостей та характеристик. Комунікативна особистість визначається ступенем її комунікативних потреб, наявним когнітивним рівнем, формуються в процесі пізнання та узагальнення досвіду. Для комунікативної компетентності вагомим є вміння добору комунікативного коду, який саме і забезпечує адекватне сприймання інформації та цілеспрямовану її передачу в рамках окресленої ситуації [225].

Вище обговорювалось питання щодо комунікативного досвіду, зазначалось, що психологи відводять йому особливе місце в організації комунікативної діяльності. З одного боку, досвід є соціальним і відображає інтеріоризовані норми та цінності культури, з іншого – є індивідуальним, оскільки ґрунтується на індивідуальних комунікативних особливостях та особистісних проявах (О. Дмитрієва [81], О. Леонтьєв [163], М. Лісіна [167], В. Печерський [219], Т. Пироженко [220]).

Отже, комунікативний досвід є динамічним утворенням, який постійно змінюється, досвід складають процеси соціалізації та індивідуалізації, що реалізуються в комунікативній діяльності та забезпечують у подальшому соціальний розвиток особистості (І. Бгажнокова [25], Н. Єрастов [89], І. Зачесова [100] та ін.).

У дослідженнях показано, що під час комунікативної взаємодії відбувається обмін комунікативними діями, зароджуються спорідненість, координація дій обох суб'єктів, а також стійкість їхніх інтересів, планування спільної діяльності, розподіл функцій тощо. За допомогою дій відбуваються взаємне регулювання, взаємний контроль, взаємовплив, взаємодопомога. Це означає, що участь кожного учасника взаємодії у комунікації пов'язана з вирішенням спільної мети, з відповідним коригуванням до різних завдань своїх дій, урахуванням у реальному процесі попереднього досвіду, активізацією власних здібностей, можливостей, заохоченням партнерів по комунікації (Б. Ломов [169], О. Соковнін [303], Л. Соколова [305]).

Отже, спілкуючись, обмінюючись інформацією, людина виробляє форми і норми спільних дій, організовує та координує їх. Це забезпечує уникнення розриву між комунікацією і взаємодією [163].

Більшість дослідників комунікацій стверджують, що слід мати на увазі такі основні функції комунікативних зв'язків:

- інформаційну (когнітивну, пізнавальну);
- оціночну (вираження особистісних оцінок у комунікативних актах);
- афективну (тобто передача емоцій, відчуттів, вражень тощо).

Б. Ломов виділяв комунікативну, регуляторну та пізнавальну функції, на яких, в свою чергу, ґрунтуються комунікативні, регуляторні та пізнавальні здібності. Разом з тим автор зауважував на умовності такої класифікації, оскільки всі прояви психіки носять системний і цілісний характер [169].

Резюмуючи розглянуті вище дослідження, слід зауважити на тому, що побудова зв'язків між людьми, які можна віднести до розряду комунікативних, вивчалась з філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних позицій, що свідчить про актуальність і значимість проблеми. Не дивлячись на об'єктивні розбіжності у висновках, єдиним є підхід і твердження про те, що комунікативна діяльність найбільшою мірою є соціально зумовленим процесом, тому змінювані соціальні умови безпосередньо позначаються на результативності комунікативної діяльності (О. Бодальов [38], І. Джидар'ян [79], Б. Ломов [169] та ін.).

В одних психологічних дослідженнях продуктивність комунікативної взаємодії розглядається перш за все на основі вивчення контактності та комунікативної сумісності (О. Бодальов [38], І. Джидар'ян [79], І. Зачесова [100], Б. Ломов [169], М. Лісіна [167], В. Кан-Калик [118]).

В інших (М. Каган [115]) у комунікативній діяльності описуються різновиди: перетворююча, пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна. М. Каган підґрунтям для такого розподілу обирає цілі, якими користуються суб'єкти взаємодії. Відомо, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що є в

спілкуванні, комунікативній діяльності, визначається шляхом аналізу ролей і функцій учасників:

- а) комунікатор – той, хто передає зараз інформацію;
- б) реципієнт – той, хто наразі сприймає інформацію, іншими словами той, кому перед цим передана інформація;
- в) повідомлення – вид і форма інформації.

Взаємодія між ними залежить від поведінки кожного, а вибудова такої поведінки, зокрема адекватної, опосередкована рівнем сформованості саморегуляції.

Останнім часом проблема психологічних механізмів саморегуляції поведінки особистості є актуальним предметом вивчення різних галузей психологічної науки. Увагу дослідників привертають такі питання як емоційна (О. Асмолов [15], Н. Астахова [16], Г. Бреслав [45], В. Бойко [39]), вольова (І. Болдонова [41]), мотиваційна (О. Леонтьєв [165], В. Моргун [192]), моральна (О. Корніяка [140], І. Якиманська [361], П, особистісна (К. Абульханова-Славська [1], О. Конопкін [136], В. Моросанова [194], А. Осницький [206]), ціннісної саморегуляції (І. Кон [133], В. Семенов [290]).

Саморегуляція поведінки особистості розглядалася дослідниками в різних аспектах, зокрема, як можливість мобілізації активності (Р. Максимова [176]), як спосіб організації й самодетермінації життєвого часу (Л. Анциферова [11]), як властивість регулювання (Г. Марасанов [180]), як механізм самодетермінації (О. Конопкін [136], В. Моросанова [194]).

Як правило, у віковій психології погодженою є позиція, в якій під саморегуляцією розуміють системно організований процес внутрішньої психічної активності людини стосовно ініціації, побудування, підтримки й керування різними формами активності, що спрямована на досягнення мети [194].

Виявлені й досліджені індивідуальні особливості саморегуляції поведінки характеризуються тим, як саме людина планує досягти комунікативної мети: які обирає засоби, як враховує зовнішні і внутрішні

чинники, як оцінює проміжні результати і відповідно їм корегує власну комунікативну поведінку, активність для досягнення результатів, що і складає, врешті-решт, особистісні взаємовідносини (М. Зелінська [101], Д. Петрова [213], Л. Шипіцина [352]).

Сучасні уявлення про саморегуляцію (зміст і форми цього феномену, його формування та прояви) базуються на загальнонаукових принципах детермінізму і розвитку на основі діяльнісного підходу щодо вивчення закономірностей розвитку психіки (Б. Ананьєв [9], В. Лабунська [159], О. Леонтьєв [165], С. Рубінштейн [280] та ін.).

Як свідчить аналіз, значною мірою розвиток основних положень щодо саморегуляції пов'язаний із системним підходом, виходячи з якого аналізується феномен саморегуляції. Відповідно зазначеному саморегуляцію можна розглядати як систему, що має певні системні якості: ієрархічність, цілісність, взаємозв'язок з середовищем. У відповідності до системного підходу саморегуляція у комунікативній діяльності пов'язана з характером здійсненого кожним учасником вибору власної комунікативної поведінки, зміна поведінки відповідно новим умовам, тобто поведінка має корегуватись відповідно зовнішнім або внутрішнім змінам [101, 213].

Цікавим та продуктивним є підхід О. Конопкіна щодо аналізу саморегуляції, який виявив основні ланцюгові складові саморегуляції та описав регуляторні механізми. На цій основі автор створив оригінальну модель системи саморегуляції людини. Психічна саморегуляція, за О. Конопкіним, є вищим рівнем саморегуляції людиною поведінкової активності, що відбиває якісну специфіку засобів віддзеркалення й моделювання самої себе, власної активності і діяльності [136].

Спираючись на модель О. Конопкіна, саморегуляцію у комунікативній діяльності в рамках суб'єкт-суб'єктних відносин можна надати у низці проявів у такій послідовності: постановка, усвідомлення, прийняття суб'єктом цілей, активність, створення суб'єктивно значимих для комунікативної діяльності умов; формування програм комунікативних дій,

контроль і корекція результатів комунікативної діяльності. Отже, чим вищою є сформованість регуляторних функцій відповідно гармонізації, тим ефективнішою є комунікативна діяльність.

Теоретичний аналіз досліджень саморегуляції поведінки дозволяє визначати її як структурне утворення особистості, яке є єдністю цілеспрямованих дій. Такі дії проявляються у прийнятті рішень; доборі, оцінці засобів реалізації того, що заплановано, осмислено; самоаналізі вчинків; визначенні позицій щодо подій або ситуацій; ціннісному ставленні індивіда до самого себе. Внутрішню сутність саморегуляції поведінки дитини, яка зростає, становить сукупність психологічних механізмів, які визначаються шляхом аналізу динамічності взаємодій індивідів. Саме взаємодія спрямовує рух психічної активності індивідів до узгодження поведінки, досягнення позитивних результатів опанування знаннями про світ та про себе.

Визначальним фактором успішності комунікативної взаємодії є навички саморегуляції, які допомагають людині управляти своїми психічними станами на основі оцінки комунікативної ситуації.

Провідним виступає в такому аспекті емоційна саморегуляція, яка проходить певні зміни:

- спочатку – занурення в проблему та ситуацію комунікативної діяльності;
- далі – емоційну ідентифікацію на стадії розробки моделі власної поведінки (дій) і програми комунікативної діяльності, яку належить реалізувати;
- і наостанок – оперативну емоційну перебудову в ході здійснення комунікативної діяльності [39, 288].

Отже, емоційна саморегуляція набуває характеру самостійності, яка пов'язана з уміннями активно та адекватно реагувати на зміни у комунікативних ситуаціях, перебудовувати комунікативну діяльність у зв'язку зі зміною ситуації та настроями комунікантів. Звідси постає питання

щодо оцінки взаємозв'язків між змістом, результатом комунікативної діяльності та саморегуляцією особистості, в цілому та її емоційним компонентом зокрема.

Тобто, вміння управляти своїм сприйняттям іншої людини, організувати його і спрямовувати сприймання, вірно оцінювати соціально-психологічний настрій комунікантів, розуміти та враховувати зміни у виразі обличчя, тембрі голосу, жестикулюванні партнерів по комунікативній діяльності дають можливість зрозуміти підтекст, спричинений мімічними рухами, визначити причину тону комуніканта тощо. Отже, йдеться про процедуру встановлення міжособистісного контакту, про прогнозування, хід та передбачення результатів комунікативної діяльності [39].

Саморегуляція та самоуправління як сфера практичного втілення проявляється через конкретні уміння, що охоплюють всі прояви поведінки людини.

Л. Виготський в рамках обговорюваних проблем зазначав, що всі почуття і поведінка людини супроводжуються певними мімікою та жестами, які, як правило, є виразниками цих почуттів. Такі прояви забезпечують зовнішню діагностику комунікативної поведінки партнера та дозволяють особистості в процесі комунікативної діяльності адекватно реагувати [57].

Експресивні прояви особистості виявляються також у саморегуляції через культуру мовлення, зафіксовані у мовленнєвих висловлюваннях, жестах, поглядах, мімічному супроводі, інтонації, тоні, гучності.

Теоретичний аналіз досліджень взаємовідносин у комунікативній діяльності дозволяє визначити її як самостійну складову, яка являє собою єдність взаємокоординованих цілеспрямованих дій. Внутрішню сутність поведінки учасників особливо на етапі становлення особистості складає сукупність психологічних чинників, які висвітлюють динамічний бік взаємодій індивідуальностей.

Висновки до розділу 1

Аналіз розвитку наукової діяльності щодо розуміння комунікативної діяльності засвідчив, що, незважаючи на тривалу традицію вивчення сутності цього феномена, він залишається одним з найменш досліджених і найбільш суперечливих явищ.

Узагальнення психологічних досліджень про природу комунікативної діяльності дало змогу встановити, що комунікативна діяльність підпорядковується загальним закономірностям стосовно формування з метою розвитку комунікативної діяльності. Розвиток характеризується нерівномірністю та гетерохронністю, що властиво для системогенеза діяльності взагалі. У комунікативній простежується нерівномірний характер удосконалення комунікативних навичок; удосконалення окремих навичок у загальній структурі діяльності носить гетерохронний характер; спостерігається відмінність на початковому рівні формування між різними комунікативними навичками в однієї і тієї ж людини; по-четверте, спостерігається розмежування в обсязі і темпі набуття комунікативних навичок у різних людей. Дані явища спричинені особистісними якостями, характером, темпераментом, соціальним оточенням і, особливо, рівнем інтелекту.

Комунікативна діяльність складається з окремих дій, які детерміновані певними мотивами та спрямовані на досягнення мети, вони функціонально підпорядковані та динамічно організовані. Структурні одиниці діяльності складають: особлива діяльність, яка може бути визначена згідно критеріям мотивів, що її спонукають; дії; процеси, які підпорядковуються комунікативній меті; операції як засоби здійснення комунікативних дій, що залежать від умов досягнення конкретних дій. Комунікативна діяльність проявляється в різних ситуаціях: у побуті, практичній діяльності, в практичній діяльності, міжособистісних контактах, вона має певні структурні складники.

Комунікативна діяльність проявляється в різних ситуаціях комунікативної взаємодії, їй притаманні певні структурні складові; атрибутивність; передумовою реалізації комунікативної діяльності виступає комунікативна культура; комунікативна діяльність виявляється у комунікативних діях, поведінки, адекватність яких визначається рівнем самоконтролю, особистісними якостями, інтелектом.

Сутність комунікативної діяльності визначено через блоки: спонукально-ціннісний (мотиви, цілі); прогностично-проективний (прогнозування, вибір, планування); виконавчо-реалізуючий (способи, засоби, результат); оцінно-порівняльний (аналіз, виявлення неузгодженості в результатах і процесі їхнього досягнення). Однією з рис комунікативної діяльності є комунікативна активність, її джерелом є комунікативні потреби, а їхнім регулятором є усвідомлена мета.

Діяльнісний підхід трактує комунікативну діяльність як організацію та управління системою соціальних позицій. Дослідження комунікативної діяльності особистості з позиції системного підходу передбачає: розгляд комунікативної діяльності як динамічної системи, що постійно розвивається, визначення чинників впливу на комунікативну діяльність суб'єкта, виокремлення індивідуальних властивостей, розгляд їх у певній залежності; вивчення механізмів полісистемної взаємодії у комунікативній діяльності суб'єктів на різних рівнях в різних середовищах; визначення умов, що оптимізують формування комунікативної діяльності. Особистісний підхід у вивченні комунікативної діяльності особистості передбачає індивідуальний підхід до вивчення психологічних, вікових та індивідуальних особливостей в процесі вивчення комунікативної діяльності; індивідуальне спрямування при активізації комунікативної діяльності осіб з інтелектуальними порушеннями; ґрунтування дослідження на позиції розуміння внутрішнього світу особистості (психічних явищ, психічних станів, психічних властивостей, психічних процесів), прийняття її та визнання.

На розвиток комунікативної діяльності суб'єкта впливає його соціальне оточення: родина, освітнє середовище, засоби масових комунікацій тощо. Отже, для оптимізації розвитку комунікативної діяльності людини важливим є корегування її соціального оточення, робота з ним, що зумовлює доцільність використання середовищного підходу в контексті дослідження.

Результати I розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях: [230],[240],[243], [246],[261].

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НОРМІ ОНТОГЕНЕЗУ ТА У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Дослідження дизонтогенетичного розвитку в психології набули активності в 30-х роках минулого століття. Незважаючи на теоретичний та емпіричний матеріал, що існує, недостатньо висвітленими у дослідженнях залишаються питання, що стосуються комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю.

Залишається нез'ясованою специфіка порушень міжфункціональних зв'язків та взаємодій різних соціальних систем (когнітивних, регуляторних, комунікативних та ін.) при порушеннях у дітей розумового розвитку.

Багаторівнева ієрархічна організація психічних процесів і функцій при порушенні розумового розвитку потребує системно-структурного аналізу закономірностей і порушень онтогенетичного розвитку.

У даній дисертації теоретичний аналіз виконаних досліджень, присвячених вивченню комунікативної діяльності розумово відсталих дітей проводився з урахуванням культурно-історичної теорії Л.Виготського – про фактори й закономірності психічного розвитку, особливу роль навчання та виховання при аномальному розвитку та механізми його корекції; щодо дизонтогенезу та його діагностики значимими орієнтирними рамками є положення К.Лебединської [162].

В контексті даного дослідження виникла необхідність вивчення у порівняльному плані досліджень структури, форм, механізмів комунікативної діяльності в нормі онтогенезу та у дітей з порушеннями інтелекту.

2.1. Дослідження комунікативної діяльності розумово відсталих дітей

Проблемам вивчення різних аспектів розвитку та корекції мовлення, мовленнєвих порушень у розумово відсталих дітей приділялась увага у

значній кількості досліджень, аналіз результатів яких важливий у зв'язку з тим, що мовлення виступає складовою комунікативної діяльності: Е.Альбрехт [8], В.Бондар [43], І.Бгажнокова [25], Ю.Бистрова [32], Т.Вісковатова [53], С.Геращенко [64], Н.Гончарук [69], С.Горбенко [70], Л.Даргевичене [76], Т.Дегтяренко [77], І.Дмитрієва [82], Г.Дульнев [87], Л.Занков [96], О.Інденбаум [110], С.Конопляста [138], Н.Кравець [146], В.Певзнер [209], В.Петрова [212], В.Печерський [219], Т.Сак [287], О.Хохліна [335], М.Шеремет [348], Д.Шульженко [357], L.Abbeduto [363], L. Bridgette [370], D.H.Dallaire [373], K.Donna [375], J.H.Flavell [378], L.Hahn [382], S.Holley [384] та ін.

Вивчення комунікативної діяльності розумово відсталих дітей в цілому і підлітків, зокрема, пов'язано з вивченням причин дизонтогенезу, аналізом середовища, яке їх оточує, насамперед, комунікативного. В нашій країні підлітки з інтелектуальними вадами, в основному, навчаються у спеціальних освітніх закладах, де створені умови для їхнього навчання, в яких діють спеціальні освітні програми, застосовуються відповідні методи навчання. Досліджено засоби життєдіяльності; педагогічні, медичні, соціальні та інші послуги, без яких неможливе опанування дітьми загальноосвітніми предметами. Важливими є і допрофесійні освітні програми, які певною мірою забезпечують успішність розумово відсталих дітей соціалізації. Характер впливу на формування комунікативної діяльності розумово відсталих учнів визначається не лише позитивними чи негативними установками, спрямованістю дій, а й активністю суб'єкта, його самостійністю, ініціативністю.

З іншого боку, навчання, виховання і розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається в школах інтернатного типу, що спричиняє певне звуження кола спілкування, зменшення часу контакту з сім'єю. Водночас, однолітки зі збереженим інтелектом мають більш широкий соціум в якому може здійснюватись комунікативна діяльність. Іншими словами, розумово відстала дитина виявляється в порівнянні з нормою онтогенезу у звуженому

колі контактів з однолітками, що стримує формування міжособистісних стосунків, соціалізаційних навичок та набуття досвіду взаємостосунків між дітьми, розвиток соціального потенціалу, удосконалення можливостей кожної особистості (їх здібностей, знань, навичок, потреб, мотивів). Окрім вітальних потреб, які безпосередньо позначаються на поведінці дітей за межами школи-інтернату, виникають потреби, пов'язані з соціалізаційними навичками і соціальним досвідом, які у подальшому регулюють поведінку і взаємини з оточуючими.

Специфічна ситуація соціального розвитку, низький рівень самоусвідомлення, саморегуляції визначають напрямок впливу на розвиток комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Як відомо, розумова відсталість не виступає окремим діагнозом, ізольованим від психічних процесів, а, навпаки, позначається на ступені розвитку особистості в цілому. До причин відносять комплекс факторів екзогенного та ендогенного походження. Розумова відсталість навіть легкого ступеня спричиняє появу порушень у становленні емоційно-вольової сфери, мовлення, моторики [192].

Л. Виготський [57], стосовно аномального розвитку, зауважував, що кожний наступний етап знаходиться в прямій залежності від попереднього, а власне спосіб реагування пов'язаний з тим, що саме було набуто раніше дитиною, чи здатна вона до культурного розвитку. Саме тому, відповідно поглядам Л. Виготського, комунікативну діяльність розумово відсталих підлітків слід розглядати в безпосередній єдності з соціально-культурним оточенням, яка формується під впливом даного оточення.

М. Певзнер [209] та інші дослідники, доводять, що психологічний інфантилізм є особливістю дітей з інтелектуальними порушеннями, який зберігається у них протягом тривалого часу. Наводяться дані у підтвердження даної позиції, які свідчать, що в учбових ситуаціях такі діти здатні виконувати лише такі навчальні завдання, які пов'язані зі сформованими інтересами.

Відомо, що більшість розумово відсталих підлітків має функціональні або органічні порушення центрального або периферичного відділів нервової системи. Внаслідок існуючих уражень нервової системи у комунікативній взаємодії такі школярі ведуть себе необґрунтовано по-різному: замкнено, мляво, пасивно, або розгальмовано, їхню комунікативну діяльність супроводжують розгальмовані рухи.

Одним із напрямків виходу із замкненого кола взаємозалежностей між характером порушень та властивостями комунікативної діяльності вчені (М. Пезнер [210], Г. Дульнєв [87], О. Дмитрієва [81], С. Геращенко [64], Н. Гончарук [69], М. А. Ronski [400], S. Sores[401], В. Robenson [399] та ін.) вбачають цілеспрямований розвиток комунікативної діяльності, яка базувалась би на механізмах, що, врешті решт, є необхідною умовою для успішної адаптації, соціалізації дитини.

Психолого-педагогічні дослідження вчених (О. Богданова [36], Т. Вісковатова [53], Г. Дульнєв [87], С. Єросова [90], О. Інденбаум [110], Т. Колосова [131], В. Петрова [212], М. Певзнер [209], В. Печерський [219], К. Nihira [396], Е. Polloway [397]) доводять, що навіть у період спеціального шкільного навчання діти з інтелектуальними порушеннями не мають належного рівня розвитку комунікативної діяльності: бракує досвіду в сфері міжособистісної комунікативної взаємодії, у них недостатньо сформовані уявлення про інших членів суспільства. Все вище зазначене негативно впливає на комунікативну взаємодію з оточуючими, породжує низьку регуляцію в емоційній сфері, яка призводить до сполохів агресії або замкненості щодо пропонованих ситуацій комунікативних контактів, тому соціальні стосунки формуються зі значною затримкою.

Порушення усвідомлення себе в системі комунікативних міжособистісних стосунків суттєво ускладнює соціальне життя таких дітей. Невміння порівнювати власні емоційні стани, аналізувати їх виступає причиною емоційної байдужості до оточуючих, зниженню емпатії, труднощів

у формуванні адекватної комунікативної поведінки та характеру проявів реакцій в оточуючому середовищі [219].

Наступним показником комунікативної діяльності виступають потреби. Задля розуміння динаміки розвитку комунікативних потреб розумово відсталих підлітків слід порівняти їх з розвитком комунікативних потреб у підлітків без порушень у розумовому розвитку. Так, Л. Божович [40] висунула твердження про те, що провідною в розвитку потреб є потреба у нових враженнях, які є рушійною силою розвитку. Стосовно розумово відсталих підлітків Г. Сухарева [313] зазначала, що у розумово відсталих дітей та підлітків цілком відсутнє або значно знижене намагання пізнати оточуючий світ. Тобто, те що є характерним для їх здорових однолітків і детермінує розвиток комунікативної діяльності, у розумово відсталих підлітків характеризується значним відставанням.

З іншого боку, важливим для набуття комунікативного досвіду є різні комунікативні ситуації, через які підлітки засвоюють комунікативні правила та стратегії комунікативної поведінки. Л. Виготський описав факти того, як під впливом вкрай низьких оцінок дорослими, підлітки з розумовою відсталістю починали усвідомлювати власну малоцінність, що позначалося впродовж тривалого часу на їхній комунікативній поведінці, яка супроводжувалася невротичними проявами [57].

Саме тому визначення можливостей невілювання факторів, що негативно впливають на формування комунікативної діяльності розумово відсталих учнів підліткового віку забезпечать розвиток соціально-комунікативної активності, відновить динаміку розвитку комунікативності.

Як зазначено вище, в комунікативній діяльності розумово відсталі підлітки частіше за однолітків без порушень у розвитку демонструють негативізм, впертість, агресію, що є їх емоційною реакцією на зовнішні і внутрішні подразники, зокрема, пов'язано з невпевненістю в собі. Такі діти відрізняються від здорових однолітків підвищеною емоційною лабільністю, а

показники вікових характеристик є змінюваними, нестабільними, що не може не позначитись на розвитку комунікативної діяльності.

Доведено, що параметри, які засвідчують вікові зрушення психічного розвитку розумово відсталих підлітків, відрізняються від виявлених у здорових дітей вікових норм інфантилізмом, несформованістю довільної поведінки та орієнтації на зовнішній локус-контроль, характеризуються високою мірою залежності від думок оточуючих без їхнього аналізу, споживчим ставленням до оточуючих та ін. Несприятливими факторами як загального, так і комунікативного розвитку виступає слабка допитливість та низький рівень інтересу до нового. Вище наведені факти і положення, які існують у дослідженнях із загальної, вікової, педагогічної психології свідчать про необхідність реалізовувати спеціальне дослідження становлення комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків у зв'язку з тим, що значний обсяг показників, пов'язаних з протіканням комунікативної діяльності у розумово відсталих підлітків характеризується затримкою у формуванні і протікає видозмінено.

У підлітковому віці в умовах дизонтогенезу набуває значення вивчення не лише порушень, а й встановлення підходів з використанням здорових сил і можливостей дитини, що забезпечить оптимістичний прогноз розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

О. Інденбаум [110], В. Печерський [219], С. Ставицька [308], С. Чаплинська [339], Н. Чуприкова [343], А. Шамне [345], К. Donna [375], L. Hahn [382], D.C. Harper [383], I. Kumar [391], С. Vanitha [406] вказують на такі психічні особливості характеру як толерантність, що впливає на рівномірність емоційної забарвленості комунікативної діяльності.

Разом з тим формується комунікативна діяльність підлітків та особистісні риси дітей з розумовим недорозвиненням у більшості випадків в умовах освітнього закладу, в якому вихідними стосунками, на яких ґрунтується освітня та комунікативна діяльність, є стосунки між учнями та вчителями [219]. Саме через цю взаємодію учні набувають знань з

комунікативної культури та через них стають комунікативно компетентними [219]. Тому постає питання про знаходження додаткових психологічних детермінантів, пов'язаних з напрямком взаємин вчитель-учень.

Однак процеси опосередкування такої взаємодії та набуті через нього особистісні новоутворення дитини необхідно співвіднести між собою задля визначення їхнього взаємозв'язку.

З цього приводу комунікативна взаємодія, яка здійснюється в освітньому процесі розглядається В. Печерським [219] за функціональним змістом та ситуаціями. Ситуації у дослідженнях можуть аналізуватись як суспільно-освітні, так і чисто освітні. У зв'язку з виокремленням освітньої складової у ситуації, яка спонукає появу комунікативної діяльності, автор вказує на три можливих аспекти аналізу. Суб'єктний аспект аналізу дозволяє визначити особистісні цінності, ролі, статусні позиції суб'єктів, а інший, так званий, проблемний аспект окреслює особливості саморозвитку підлітків, протиріччя, які виникають у різних компонентах комунікативної діяльності: мотиваційному, когнітивно-змістовому, поведінковому. Комунікативний аспект визначає дії суб'єктів, що пов'язані з взаєморозумінням, взаємостосунками. Особистісний аспект визначає становлення особистості в контексті комунікативної діяльності, динаміку розвитку самооцінки, активність у комунікативній взаємодії. Наступний, трансцендентний аспект характеризує емпатійність, рефлексивність, вміння комунікативно взаємодіяти з урахуванням інтересів групи [219].

Вищезазначене дозволяє стверджувати, що в контексті завдань розвитку комунікативної діяльності підлітків з розумовим дизонтогенезом важливим є створення освітнього середовища, що забезпечить розвиток провідних компонентів комунікативної діяльності, важливих психологічних рис, саморегуляції. Це передбачає вивчення індивідуальних рис суб'єктів комунікативного середовища, вивчення особливостей особистості підлітків з розумовою відсталістю як таких, що є визначальними і зумовлюють комунікативну активність, комунікативну поведінку, адекватність

комунікативних реакцій, розробку технологій проведення психолого-педагогічних заходів, спрямованих на реалізацію розвитку комунікативної діяльності в умовах освітнього середовища, структурування комунікативного досвіду суб'єктів; створення психолого-педагогічних умов для оптимального розкриття комунікативного потенціалу підлітків з розумовою відсталістю.

Внаслідок того, що у розумово відсталих підлітків психічне недорозвинення пов'язується з порушеннями пізнавальної сфери, корекційна робота в освітніх закладах має бути також спрямована на розвиток пізнавальної діяльності в цілому. Обґрунтуванням даного висновку виступають дослідження в галузі спеціальної психології, відповідно яким порушення комунікативного розвитку, комунікативної поведінки підлітків пов'язане з низькою здатністю мислення, мовленнєвого опосередкування, що знижують закріплення соціально цінних комунікативно-поведінкових актів (О. Агавелян [5], Е. Альбрехт [8], Г. Мозгова [190], Т. Вісковатова [54], С. Геращенко [64], О. Гордієнко [71], Ю. Приходько [227]).

Тобто, визначені в різних дослідженнях описані виявлені недоліки в психічному розвитку підлітків з легким ступенем розумової відсталості, які безпосередньо позначаються на формуванні комунікативної діяльності, комунікативної культури, утруднюючи процес формування і націлюючи його на використання механізмів.

Отже, особливо важливою у підлітковому віці є комунікативна діяльність, тому що вже на початку підліткового віку вона стає провідною, а для розумово відсталих підлітків комунікативний розвиток стає основним засобом їх особистісного становлення, формування їхнього характеру. Якщо комунікативний простір (а це здебільшого освітнє середовище), в якому розвивається підліток з розумовою відсталістю, не забезпечує корекційних умов для реалізації успішної комунікативної діяльності, то у формуванні особистості дитини є порушення, негативні тенденції у проявах поведінки, емоцій розбалансовують цілісність розвитку.

Набутий дитиною негативний досвід міжособистісних стосунків у підлітковому віці призводить до того, що в подальшому діти з розумовою відсталістю рідше, ніж однолітки без порушень у розвитку, здійснюють комунікативну діяльність, намагаються уникати включення у різні мовленнєві ситуації, «відмовчуються», у них починає знижуватися самооцінка, посилюється пасивність у самоствердженні в процесі комунікативної діяльності, а побоювання комунікативних контактів призводить до проявів вербальної агресії.

Слід зазначити, що, в цілому, розгляд особливостей становлення особистості розумово відсталих підлітків дозволяє дійти висновків, що розвиток комунікативної діяльності можливо розглядати як основний фактор особистісного розвитку та як фактор їх успішної інтеграції у соціум дітей з інтелектуальними порушеннями.

Саме в ракурсі становлення особистості у значній кількості досліджень визначається комунікабельність [342, 347]. Комунікабельність як стійка система комунікативних рис особистості дозволяє розглядати її через психологічні складники особистості (характер, темперамент, внутрішній світ). Діяльність взагалі, а комунікативна, зокрема, детермінує розвиток особистості.

Аналіз теоретичних передумов проблеми дозволяє передбачити можливий взаємозв'язок між темпераментом розумово відсталих підлітків і особливостями становлення комунікативної діяльності та поведінковими проявами.

Застосування психологічних знань про розвиток комунікативної діяльності у здорових та розумово відсталих підлітків надасть можливість, на нашу думку, розробити системний підхід до діагностики різних компонентів комунікативної діяльності, надалі у певній єдності їх оцінити в залежності від індивідуально-психологічних особливостей дитини. Такий підхід у дослідженні особливостей комунікативного розвитку цієї категорії підлітків

надасть можливість за складниками визначити найбільш слабкі місця у структурі комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

У концепції особистості, як особистісна риса, розглядається комунікабельність А. Крупновою. Автор обговорює єдність цільового, мотиваційного, когнітивного, регуляторного, динамічного та рефлексивно-оціночного компонентів [149]. Отже, комунікабельність суб'єкта виражається у стосунках та намаганнях.

Аналіз досліджень особистості підлітків з розумово відсталістю дає підстави дійти висновків, що незважаючи на отримані дані в галузі психології спілкування, питання формування комунікативної діяльності на корекційних психологічних засадах є недостатньо висвітлені і тому потребують системного цілеспрямованого вивчення.

За дослідженнями Ю. Бистрової [31], Г. Запрягаєва [98], О. Землянкіної [103], О. Інденбаум [110], О. Казанцевої [117], О. Колодич [128], В. Певзнер [209], В. Печерського [219] та ін. розумово відсталі підлітки, як і їх здорові однолітки у комунікативній взаємодії відпрацьовують способи взаємостосунків. У своєму середовищі, взаємодіючи один з одним, підлітки певною мірою опановують аналізом здійсненої комунікативної діяльності. Взаємне зацікавлення, сумісне опанування оточуючим світом зближують розумово відсталих підлітків між собою. Розумово відсталі підлітки, як і однолітки, повільно надають перевагу контактам з однолітками у порівнянні з навчальним процесом, взаємодією з батьками, спостерігається, що їхні зв'язки з однолітками стають міцнішими. Разом з тим, судження розумово відсталих підлітків стають переважно категоричнішими, з характерним для них конформізмом (О. Агавелян [5], Є. Альбрехт [8], Н. Гончарук [69], Т. Колосова [131] та ін.).

У міжособистісних стосунках розумово відсталим підліткам складно самостійно визначити свої можливості, у тому числі, комунікативні. Задля самореалізації у комунікативній діяльності у них, за свідченнями експериментаторів, має сформуватися відповідальність двох напрямків:

особистісна та соціальна. Як відомо, у підлітків з порушеннями розумового розвитку формування відповідальності ускладнене та потребує спеціального психологічного впливу [219].

Дослідження вказують на те, що успіх розумово відсталих підлітків в реальному середовищі є для них дуже важливим (Ю. Бистрова [31], Г. Запрягаєв [98], Є. Іванов [107], А. Московкіна [195]). Основні правила комунікативної поведінки виносяться ними з найближчого соціального оточення, зокрема, світу дорослих (І. Багдасарян [18]). У комунікативній взаємодії розумово відсталі підлітки часто не можуть відстоювати власну точку зору, захищати свої інтереси, оцінки поведінки інших осіб у них є полярними та залежать від позиції групи (І. Бгажнокова [25], О. Інденбаум [110]). Група формує у них почуття «Ми» та внутрішнє налаштування на контакти з іншими. Дуже часто задля закріплення себе в групі вони використовують невербальні знаки, іноді не розуміючи їхнього значення [110].

Також, як і здорові однолітки, у групах розумово відсталих учнів у процесі спілкування використовується певний «сленг», який на думку фахівців, скорочує дистанцію між тими, хто спілкується через ідентифікацію всіх членів групи через застосування спільних знаків у комунікації (О. Барсегян [22], О. Гордієнко [71], О. Діанова [80] та ін.).

Для розумово відсталих підлітків використання сленгових слів посилює почуття розслаблення в діалозі. Вони використовують такі слова у формальних колективах (класах) та у неформальних об'єднаннях. Також підлітки можуть використовувати сленг та жести в розмові з дорослими, що пояснюється несформованістю у них критичності та низьким рівнем самоконтролю [219].

Сленг та жести розумово відсталих підлітків часто мають цинічний, агресивний тон та характер (Ю.Бистрова [31]). Слід зауважити, що розумово відсталі підлітки не аналізують своє мовлення та жести. Вони майже не цікавляться смислом жестів, слів у комунікативній діяльності, підхвачують та

використовують будь-які відомі їм форми експресії, навіть у випадках, коли такі жести є відомими для всіх оточуючих як образливі. Вони не звертають на це уваги, а використовують їх «тому що хочуть бути як всі» [219].

Спілкування розумово відсталих підлітків часто є егоїстичним, потреба у розкритті власних переживань домінує над інтересами та почуттями інших.

Ґрунтуючись на вище наведених даних стосовно дослідження комунікативної діяльності підлітків з легким ступенем розумової відсталості можна сформулювати певний попередній висновок: виходячи з теоретичних положень, механізмів, структури, комунікативна діяльність означеної категорії дітей має враховувати параметри: у підлітковому віці зростає необхідність у міжособистісній комунікативній взаємодії, основною тенденцією є переорієнтація на комунікативну діяльність з однолітками, тому контакти з однолітками у дослідженнях мають відстежуватись і аналізуватись.

В даний віковий період самоцінним стає сам процес комунікативної діяльності, через який підліток реалізується як особистість, у нього формуються судження про себе та оточуючий світ на основі порівняння себе з оточуючими. Саме тому зазначені параметри мають бути в центрі уваги дослідників.

Комунікативна діяльність потенційно детермінує становлення особистості підлітків не тільки з точки зору обміну інформацією, але й в процесі безпосередньої взаємодії та взаємовпливу.

Окрім того, підлітки включаються у спілкування через інтелектуальний потенціал та фізіологічні та емоційні прояви.

Важливий вплив на розвиток вербальної та невербальної форм комунікативної діяльності відіграє середовище, загальна культура якого, оточуючи розумово відсталих підлітків, активно детермінує формування їхньої внутрішньої позиції щодо мотивації та процесу комунікативної діяльності.

Встановлено, що діапазон орієнтацій підлітків у смислових характеристиках комунікативної діяльності є досить різноманітним. Різний напрямок орієнтації активізує потреби у комунікативній взаємодії, актуалізує страх перед можливою самотністю. Розумово відсталі підлітки починають комплексувати, відчувати тривожність. Однак, коли комунікативна взаємодія приносить їм позитивні емоції, вони відчують себе впевненими, виражають більшу задоволеність (О. Інденбаум [110]).

Комунікативна діяльність підлітків з розумовою відсталістю разом з дорослими є відмінною від комунікативної діяльності, в якій учасниками виступають діти. Як правило діти не сприймають зауважень дорослих позитивно, у репліках посилаються на позицію або твердження кого-небудь, хто на їхню думку є авторитетним, тобто виступає значимим для них як одноліток. Тобто, у випадках, коли орієнтація з дорослих зміщується на орієнтацію на дітей, висновки є необґрунтованими, розумово відсталі діти не аналізують вчинки своїх ровесників та їхню позицію. У випадках, коли зразок однолітка є негативним, це викликає погіршення міжособистісних стосунків з батьками та учителями (В. Печерський [219]).

Однак, незважаючи на протидію дорослим, розумово відсталі підлітки відчують потребу в підтримці з їхнього боку дорослих. Так встановлено: якщо дорослий спілкується з ними на партнерській основі, допомагає підліткам пізнати себе, розкрити свої можливості, залучає підлітків до сумісної діяльності, то у розумово відсталих дітей виникають міцні емоційні, духовні контакти, які надалі підтримують їх у житті [219].

Розумово відсталі підлітки, як і їх здорові однолітки, в комунікативній поведінці часто бувають нестриманими, вони ображають інших. У зв'язку з особливостями розвитку їхньої пізнавальної сфери у них виникають труднощі в комунікативних контактах, вони часто відчують потребу в комунікативній взаємодії, але їм складно розпочати комунікативний контакт. Тому це викликає загальні зміни у поведінці [31].

У багатьох випадках у них спостерігається змінюваність настрою. За невеликий проміжок часу в підлітків цієї категорії настрій може змінюватися на протилежний дуже швидко, що призводить до неадекватності дитини в комунікативних реакціях (Ю. Бистрова [31], В. Печерський [219]).

Нестійкість почуттів, як і потреб, мотивів, невміння відстоювати власну точку зору часто призводять до таких дитячих реакцій як уникання складних ситуацій [81].

Для розумово відсталих підлітків характерним є сліпе наслідування комунікативної поведінки оточуючих (Г. Дульнев [87], О. Інденбаум [110], О. Мамічева [], А. Московкина [195], М. Певзнер [209], В. Печерський [219] та ін.), як правило, частіше всього повторюється поведінка прихильних до них людей. При цьому увага, здебільшого, акцентується на зовнішніх проявах. Іноді невивіреним взірцем може негативно впливати на становлення і розвиток комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю.

Іноді розумово відсталі підлітки виявляють у спілкуванні агресивність та зухвалість, приховуючи тим самим невпевненість або застосовують вербальну агресію у якості доведення особистісної незалежності (С. Горбенко [70], О. Дозорцева [83], Л. Руденко [284] та ін.).

В якості важливої умови формування особистості розумово відсталого підлітка є набуття ними соціально-комунікативних навичок, насамперед, міжособистісної комунікативної взаємодії у межах спеціально організованого середовища, що сприятиме розширенню сфери їхньої комунікативної діяльності [219].

Умови освітнього середовища, до якої включають не тільки середовище освітнього закладу, але й сім'ю, найближче соціальне оточення, в якому перебувають розумово відсталі учні, відіграють важливу роль у формуванні якостей їх особистості, зумовлюючи процеси особистісної, середовищної ідентифікації, інтеріоризації особистісних смислів, значимих інших, диференціацію системи цінностей [219]. Саме умови середовища, у яких відбувається процес становлення особистості розумово відсталого дитини,

можуть посилити (або нейтралізувати) проблеми, що пов'язані з дисгармонійним розвитком, низькою емоційністю у стосунках, комунікативною обмеженістю.

Розглядаючи умови освітнього середовища з метою формування комунікативної діяльності у розумово відсталих підлітків, слід розглянути складові, які зумовлюють успішну комунікативну взаємодію суб'єктів, визначають особливості саморозвитку особистості. Серед таких складників вагомими є комунікативні навички та комунікативна толерантність, а також соціально-комунікативна компетентність (Н. Гончарук [69], С. Геращенко [70], Л. Шипіцина [351]).

У розумово відсталих підлітків комунікативні якості розвиваються повільніше ніж у здорових однолітків і у більшості випадків потребують корекційного впливу. Однією з таких якостей є комунікативна толерантність.

В.Бойко було визначено такі види комунікативної толерантності:

1) Ситуативна комунікативна толерантність, що виявляється у ставленні людини до певної особистості. У розумово відсталих підлітків низький рівень цієї толерантності виявляється у висловлюваннях: «Я його ненавиджу», «Він мене дратує», «Терпіти не можу» тощо.

2) Типологічна комунікативна толерантність зафіксована у ставленні особистості до певної групи людей (представників раси, національності, соціального прошарку).

3) Професійна комунікативна толерантність, що пов'язана з процесом здійснення професійної діяльності (у комунікативній взаємодії лікаря з хворим, учителя з учнем тощо).

4) Загальна комунікативна толерантність, що характеризує тенденцію ставлення до людей та зумовлюється особливостями темпераменту, характеру, моральними принципами, рівнем психічного здоров'я. Загальна комунікативна толерантність також залежить від виховного середовища [39].

Наведені види толерантності дають змогу оцінювати спрямованість сприймання однолітками один одного у різних вікових групах.

Механізм виникнення і проявів комунікативної толерантності у розумово відсталих учнів пов'язаний з їхнім особистим сприйманням [219]. Відомо, що свідомо або несвідомо вони реагують на те, що саме є відмінним по комунікативній взаємодії від них. Виявлені несхожості можуть сприйматися ними неадекватно та викликати неприємні почуття, що виявляється у вербальній агресії. На відміну від «здорових» однолітків, розумово відсталі підлітки майже не можуть контролювати у комунікативній діяльності ставлення до партнерів, приховувати негатив (Л. Прохоренко [266], Л. Руденко [285]).

Чим більше негативних переживань є в розумово відсталого підлітка стосовно іншої людини, тим, очевидно, нижчим є рівень його толерантності. Тому розумово відсталим підліткам складніше у комунікативній взаємодії демонструвати доброзичливість, складніше адаптуватися у соціумі [285].

Особлива увага в дослідженнях була звернена на аналіз розвитку толерантності саме у підлітковому віці, коли інтенсивно набуваються комунікативні навички, спілкування посідає провідне місце, формується особистісна ідентичність (І. Бгажнокова [25], Н. Гончарук [69], М. Лісіна [167]).

Саме в підлітковому віці закладаються основи подальшої соціально-комунікативної поведінки, у тому числі: здатність до емпатії або конфліктність, соціальна ізольованість, позитивне або заздалегідь негативне необґрунтоване ставлення до інших, формується соціально-комунікативна компетентність [219].

Оцінка партнерів по комунікативній діяльності є залежною від сформованості соціально-комунікативної компетентності, яка тлумачиться дефектологами (О. Дмитрієва [81], Л. Іюдина [114], І. Мартиненко [182], К. Лебединська [162], Н. Москоленко [196]) як здатність встановлювати та підтримувати комунікативні контакти з іншими людьми. До складу комунікативної компетентності включають сукупність знань, умінь, навичок, що забезпечують ефективність комунікативної діяльності. Соціально-

комунікативна компетентність передбачає вміння змінювати коло спілкування, розуміти та бути зрозумілими партнерами по комунікативній діяльності [81]. Соціально-комунікативну компетентність розумово відсталих підлітків можна визначити як динамічний досвід спілкування їх з оточуючими.

Прояви недостатнього рівня розвитку соціально-комунікативної компетентності мають психологічні передумови. Її становлення підпорядковується закону диференціації, що виявляється у розмежуванні ділового та особистісного спілкування [110]. Для першого важливим є досягнення сумісної цілі у комунікативній діяльності, адекватне позиціонування, врахування інтересів партнерів. Ділове спілкування не співвідноситься у стосунках з однолітками та батьками, воно повинне здійснюватися згідно інших правил, опанування якими потребує певних вмінь. При нормальному розвитку у середньому та старшому підлітковому віці остаточно здійснюється диференціація ділового та особистісного спілкування. Однак, як зауважує О. Інденбаум, порушення пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей перешкоджає такому становленню, утруднює формування комунікативної взаємодії з однолітками: дитячі та підліткові об'єднання розумово відсталих школярів є нестійкими, провідні мотиви несформовані, оскільки розумово відсталі підлітки єднаються переважно для виконання зовнішньо заданої сумісної діяльності, а особистісне спілкування посідає останнє місце. Навички ділової комунікативної взаємодії у дослідженнях не зафіксовані у даній віковій групі. Недостатня диференційованість залишається типовою характеристикою сфери соціально-комунікативних стосунків розумово відсталих підлітків [110].

Слід зауважити, що у розумово відсталих підлітків також, як і у їхніх здорових однолітків набуття комунікативного досвіду відбувається не тільки і не стільки через взаємодію. Опосередковано, із літературних творів, фільмів, театру, вони отримують знання: а) про характер комунікативних ситуацій, б) про проблеми у комунікативних взаємодіях в) про засоби їх розв'язання,

тобто, підлітки з комунікативних ситуацій ніби позичають зразки комунікативної поведінки і сміло їх наслідують [82].

Соціально-комунікативна компетентність пов'язана також із соціальними ролями [80]. Дана компетентність передбачає адаптивність та свободу володіння вербальними та невербальними засобами комунікативної діяльності. За М. Смульсон, мовлення, як і кожна дія, є відбитком індивідуальних особливостей, інтелекту людини [301]. У розумово відсталих підлітків, компетентність можна розглядати, як категорію, що регулює систему стосунків людини до самої себе та соціального оточення [110].

Отже, соціально-комунікативний досвід та індивідуально-особистісні якості дитини визначають розвиток комунікативної діяльності, особливості формування комунікативної компетентності.

У розумово відсталих підлітків коли, як і у здорових однолітків, превалює міжособистісна взаємодія, комунікативна діяльність має низький із-за несформованості рівень комунікативних вмінь (М. Певзнер [209], В. Печерській [219] та ін.).

Комунікативні вміння є складником комунікативної діяльності, комунікативної культури, компетентності, які обумовлюють можливість або неможливість реального здійснення комунікативної діяльності [140]. До комунікативних вмінь відносять: а) емпатію – як вміння бачити світ очима співрозмовника; б) доброзичливість – як повагу, вміння по доброму ставитися до людей, які можуть і не викликати особистісну симпатію; в) автентичність – вміння бути собою, зберігати власну індивідуальність у спілкуванні з оточуючими; г) конкретність – вміння передавати свої переживання, відповідати на запитання; д) ініціативність – вміння заводити, розпочинати комунікативні контакти; е) відвертість – готовність відкрити іншим свій внутрішній світ, вміння через експресію виражати свої почуття та розуміти міміку інших; є) самопізнання – аналітичне рефлексивне ставлення до власної комунікативної поведінки, готовність сприймати від оточуючих оцінку

власної комунікативної поведінки та вміння оцінювати комунікативні дії інших [140].

М.Певзнер [209], В.Петрова [212], В.Печерський [219] вказують на те, що комунікативні здатності розумово відсталих підлітків розвинені недостатньо, комунікативні уміння у них лише зароджуються, необхідних комунікативних навичок такі діти ще лише набувають. Несформовані комунікативні уміння розумово відсталих підлітків безумовно негативно позначаються на спілкуванні з оточуючими однолітками, дорослими, батьками, вчителями, ускладнюючи його протікання.

Також, як і їхні однолітки без порушень розумового розвитку, підлітки з легким і середнім ступенем розумової відсталості є залежними від оцінок їх однолітками, оскільки формування у них самооцінки здійснюється на основі порівняння власного враження та оточуючих [110].

Тобто, комунікативні вміння потрібні розумово відсталим підліткам задля ефективної комунікативної взаємодії з однолітками, дорослими, для розвитку їхньої індивідуальності, подолання кризи підліткового віку, нейтралізації негативних переживань [219].

Отже, вище наведені дані щодо підлітків з розумовою відсталістю та здорових свідчать про те, що підлітки з розумовою відсталістю мають порушення всіх складників комунікативної сфери у порівнянні з їхніми здоровими однолітками. Всі труднощі підліткового віку загострюються через властиві їм особливості розумового розвитку, оскільки зниження рівня інтелекту затримує використання у даний віковий період переваг комунікативної діяльності та не сприяє опорі на комунікативну діяльність при формуванні особистості.

Слід зазначити, що для розумово відсталих учнів важливим є спеціальна організація освітнього середовища, тому що вони мають менші можливості усвідомлювати, зберігати та використовувати інформацію, яку отримують з оточуючого середовища. Навіть у спеціально організованих умовах темп їхнього загального розвитку має уповільнений характер, вони швидко

втрачають знання та набуті навички, необхідно створювати умови для реалізації постійності у закріпленні набутих ними знань.

Навчання у спеціальних закладах позитивно впливає на їхній загальний розвиток, формує особистість та пізнавальні процеси, підвищує цілеспрямованість діяльності. Розумово відсталі підлітки вчать підпорядковувати свою діяльність мовним інструкціям, у них послідовно формуються довільні процеси, які виявляються у вмінні контролювати та фіксувати свою увагу. Вище зазначене дає підстави прогнозувати, що поліпшення розуміння мовлення оточуючих, покращення власного мовлення, розвиток психічних процесів, надасть можливість формувати і окремі складники комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Наступний підрозділ присвячений таким складникам комунікативної діяльності, які у психологічних дослідженнях, як правило, розцінюють і з позиції засобів. Саме аналіз засобів комунікативної діяльності наданий у підрозділі 2.2.

2.2. Розвиток засобів комунікативної діяльності розумово відсталих школярів

Одним із провідних засобів не лише комунікативної діяльності, а й в цілому детермінації розвитку в онтогенезі у психології вважається мовлення (Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Дмитрієва, М. Певзнер, В. Петрова та ін.).

Вивчення мовленнєвої діяльності дітей різних вікових періодів є одним із важливих напрямів досліджень у сучасній психології. Згідно психологічним дослідженням у нормі онтогенезу перший рік життя дитини розглядається як передумова до опанування мовленням [220]. У кінці першого – на початку другого року життя дитина починає сама проголошувати звукокомплекси, які є подібними до слів. Найбільш швидким темпом розвивається мовлення у дітей на другому-третьому роках життя. У цей період не тільки збільшується словниковий запас, розширюється діапазон слів, значення яких розуміється

дитиною, хоч активно і не використовується, у дітей формується граматична будова мови [220].

У дошкільному віці (від трьох до шести років) продовжується збільшення активного словника (до 3000-4000 слів), уточнюється й збагачуються смисли. В процесі накопичення мовленнєвого досвіду у дитини починає формуватися відчуття мовлення. Дитина починає не тільки сама розмовляти, але й часто помічає помилки в мовленні інших. Завдяки опануванню граматичною будовою мовлення, а також формуванню мислення, діти переходять до все більш складних форм речень у висловлюваннях. Вони використовують зв'язне мовлення для самостійних повідомлень. Вміють промовляти декілька фраз у певній послідовності, виражаючи причинно-наслідкові і цільові взаємовідносини між предметами і явищами. Завдяки цьому діти на початок навчання в школі вже свідомо опановують мовленням не тільки як засобом спілкування, а й способом вираження певної думки. Мовлення виступає в даний віковий період засобом розвитку не тільки мислення але й всіх інших психічних процесів і якостей, без достатнього розвитку яких складно забезпечити ефективну навчальну діяльність [220].

Особливості розвитку мовлення дітей різних нозологій досліджувалися в різних аспектах (О.Агавелян [5], Е.Альбрехт [8], Н.Астахова [16], О.Барсегян [22], І.Бгажнокова [25], Ю.Бистрова [33], О.Богданова [36], Віт.Бондар [44], Т.Вісковатова [53], О.Гаврилов [58], А.Гаурілюс [61], С.Геращенко [64], Н.Гончарук [69], С.Горбенко [70], О.Гордієнко [71], Л.Гречко [73], О.Дмитрієва [81], І.Дмитрієва [82], О.Дзорцева [83], Л.Долгих [84], Г.Дульнєв [87], О.Землянкіна [103], Є.Іванов [107], О.Інденбаум [110], О.Казанцева [117], І.Колесник [127], Н.Коломинський [129], Т.Колосова [131], С.Конопляста [138], Т.Кузьміна [157], Р.Лалаєва [160], О. Мамічева [178], І.Мартиненко [183], С.Миронова [188], Ж.Намазбаєва [199], О.Омелянович [205], М.Певзнер [209], В.Петрова [212], В.Печерський [219], Г.Поппе [224], О.Романенко [276], С.Рубінштейн [281], Л.Руденко [285], Т.Сак [287], В.Синьов [295], Є.Синьова [297], В.Тарасун [315], Л.Фомічова [329],

О.Хохліна [334], М.Шеремет [348], Л.Шипиціна [351], Ж.Шиф [353], Д.Шульженко [357]).

Вивчення розвитку мовлення розумово відсталих учнів постійно спирається на відповідні дані вікової та педагогічної психології. У спеціальній психологічній літературі достатньо досліджені питання, які висвітлюють особливості мовлення розумово відсталих учнів. Втім є ще немало аспектів, які потребують подальшого вивчення. Так, В.Петрова свого часу зауважувала, що бракувало досліджень стосовно своєрідності спілкування розумово відсталих дітей. У письмовому мовленні більш вивченим є процес засвоєння грамоти, а у проблемі взаємовідношень мови та діяльності на достатньому рівні вивчена мовленнєва регуляція діяльності розумово відсталих школярів [212].

Були виявлені складнощі у засвоєнні синтаксичних норм розумово відсталими учнями, опанування ними і використання простих та складних речень (Н. Гончарук [69], Л.Савчук [286]), порушення становлення діалогічного та монологічного мовлення розумово відсталих учнів (О.Гордієнко [71], Р.Лалаєва [160], Ж.Намазбаєва [199], В.Петрова [212], В.Печерський [219], С. Степанюк [310] та ін.).

В.Петрова [212], М.Певзнер [209], С.Рубінштейн [281]) визначали, що активний словниковий запас розумово відсталих учнів значно менший, ніж у однолітків без відхилень у розвитку. Діти з розумовою відсталістю значно менше у розмові використовують займенники, прийменники.

О.Інденбаум [110], В.Петрова [212], М.Певзнер [209], С.Рубінштейн [281] та ін. зауважують, що навіть той словниковий запас, що вже є засвоєним учнями, не завжди використовується відповідно до значень слів, тому що використані дитиною слова не співпадали з ситуацією.

В.Петрова [212], аналізуючи граматичний склад мови в розумово відсталих дітей зауважувала, що навіть у дітей молодшого шкільного віку відзначається недосконаленістю, фрази є дуже простими, діти майже не використовують складносурядні, складнопідрядні речення, їм дуже важко

дібрати слова, щоб передати думку. Тобто, навіть у молодшому шкільному віці, при систематичному корекційному впливі у розумово відсталих учнів зберігаються такі форми мовлення, які і є характерними для дітей трьох років норми онтогенезу (ситуативне мовлення, яке не розкриває зміст думок і зрозумілою лише для близьких).

У дітей з інтелектуальними порушеннями, мовлення характеризується своїми особливостями, які пов'язані з певними чинниками [212]. Так, затримка інтелектуального розвитку обмежує виникнення у таких дітей потреб і бажання до ігрової, навчальної, трудової діяльності [212]. Також пізнавальна діяльність розумово відсталих дітей характеризується низкою особливостей. Сприймання у них уповільнене, неповне і нерозчленоване, діти погано пристосовуються до умов, які змінюються. У перші роки навчання діти майже не запам'ятовують як прочитане так і почуте. Мовлення у таких дітей починає розвиватися пізніше, ніж у дітей без порушень у розвитку, часто ушкоджене мовлення, пасивний і активний словник обмежені, граматичні конструкції характеризуються бідністю і одноманітністю. Внаслідок цього розмовне діалогічне мовлення недостатньо розвинене. Через недоліки мислення страждає послідовність описово-розповідного мовлення. Звернене до таких дітей мовлення у вигляді інструкцій, вказівок, пояснень не регулює і не спрямовує їхню практичну діяльність [212].

Значна частина досліджень, присвячених вивченню особливостей мовленнєвого розвитку дітей та підлітків з порушеннями інтелекту, стосується питань логіко-змістової складової усного та писемного мовлення (Р.Гладушкіна [65], О.Гордієнко [71], О.Дмитрієва [81], Р.Лалаєва [160], В.Петрова [212]); виявлення та формування лексичної сторони мовлення (Г.Дульнєв [87], Р.Лалаєва [160]); визначення шляхів корекції граматичної складової мовлення (І.Мартиненко [182], В.Тарасун [315], С.Чаплинська [339]); методик удосконалення усного та писемного мовлення (Н.Кравець [146] та ін.).

У психологічних дослідженнях встановлено, що тоді як у дошкільному віці у дітей із нормальним інтелектом продовжується швидке збільшення активного словникового запасу, у розумово відсталих дітей такого збільшення не зафіксовано, а, навпаки, виявлені показники, що вказують на уповільнення у формуванні словникового запасу [220; 286].

Як зазначала свого часу С.Рубінштейн, неповноцінний розвиток аналізаторів при олігофренії, як правило, викликає недорозвинення мислення. У зв'язку з цим перші окремі слова з'являються у 2-3 роки, а перші короткі фрази є аграматичними і з'являються з великим запізненням – у шестирічному віці. На момент шкільного навчання у дітей з розумовою відсталістю є значний недорозвиток мовленнєвої діяльності [281].

Ж. Шиф акцентувала увагу на тому, що побутове мовлення олігофренів-дошкільнят є слаборозвиненим у порівнянні з однолітками без відхилень у розумовому розвитку, що ускладнює спілкування не тільки з оточуючими дорослими, але із іншими дітьми. Такі діти не часто беруть участь у бесідах, відповіді їх є переважно простими [353].

Недорозвинення звукової сторони мовлення розумово відсталих дошкільнят пов'язане з недорозвитком моторики. Змінена вимова та порушення процесів знайомства з предметами, гальмує набуття дитиною такого соціального досвіду [353].

Порушення моторики впливає на комунікативну функцію мовлення. Існує довільне відтворення звуків, координування рухів артикуляційних органів у розумово відсталих дітей є утрудненим [353].

Розвиток мовленнєвої моторики у розумово відсталих учнів здійснюється повільно, недиференційовано, утрудненою є координація дихальних, фонаторних, та артикуляційних рухів у процесі мовлення. Несформованими у розумово відсталих учнів молодшого шкільного віку є контроль (слуховий та кінестетичний) за правильністю звуків.

Недостатній розвиток фонематичного слуху, дефекти звуковідтворення, складнощі у розмежуванні у словах окремих звуків призводить до написання

тексту з великими помилками. Окрім того, часто зустрічається дисграфія або дислексія, коли діти пишуть або дзеркально, втрачають з поля зору порядок рядків при читанні та при писанні текстів.

У розумово відсталих дітей розвиток мовлення є більш залежним їхнім життєвим досвідом та спілкуванням з оточуючими, ніж в нормі розвитку, але внаслідок недорозвинення психічних процесів зазначений процес відбувається уповільнено. Практична та пізнавальна діяльності, які розвиваються на видозміненій основі у подальшому не слугують достатнім підґрунтям для швидкого накопичення більшої кількості уявлень і не сприяють проявам у розумово відсталих дітей нових потреб та інтересів. Тому розумово відсталі діти менше, ніж нормальні однолітки відчують потребу в мовленнєвій взаємодії з оточуючими та менше спілкуються, є пасивними у комунікативній діяльності (В.Петрова [212], Ж.Шиф [353]). В цілому, комунікативна діяльність розумово відсталих дітей формується із запізненням та характеризується порушеннями пов'язаними із затримкою у формуванні мовлення [212].

І надалі спонтанне формування є тривалим, тому діти з розумовою відсталістю потребують спеціального корекційного психологічного впливу.

У процесі формування зв'язних висловлювань розумово відсталим школярам потрібна постійна стимуляція з боку дорослого, яка виявляється у вигляді підказок, додаткових питань та ін. Особливі складнощі такі діти відчують у мовленні, яке потребує виділення значення на основі врахування і орієнтації на контекст. Разом з тим, ситуативне мовлення, що базується на наочних ситуаціях, засвоюється ними краще [160].

Зниження аналітико-синтетичного мислення призводить до труднощів у засвоєнні узагальнень [212].

Одним з показників затримки формування зв'язного мовлення у дітей з розумовим недорозвиненням є низька мовленнєва активність, але її прояви не є постійними. Це пов'язано з порушеннями у формуванні емоційно-вольової

сфери, які гальмують як загальний розвиток таких дітей, так і мовленнєву активність [81].

Порушення мовлення у дітей з розумовою відсталістю характеризуються складністю патогенезу та симптоматики. Вони можуть зумовлюватися як недорозвиненням пізнавальної діяльності так і іншими факторами (слух, моторика, артикуляційний апарат) [81].

Специфіка порушень мовленнєвого розвитку та його корекція у розумово відсталих дітей та підлітків визначаються складною взаємодією біологічних та соціальних факторів [81].

У цих дітей знижена регулятивна функція мовлення, яка при нормальному розвитку вже на перших роках онтогенезу починає відігравати провідну роль у їхній поведінці. В процесі опанування знаннями та навичками, розумово відсталі діти більше орієнтуються на наочний матеріал, тому що не розуміють мовленнєву, словесну інструкцію (Г.Дульнев [87], Л.Лалаєва [160], Н.[146], М.Певзнер [210], В.Петрова [212] та ін.).

У збудливих дітей спостерігається надмірно прискорене мовлення, яке являє собою потік слів та звуків переплутаних, незакінчених, проковтнутих. У загальмованих, сором'язливих або слабких – мовлення буває патологічно уповільненим. Вони говорять тихо, мляво, розтягуючи слова [58].

Порушення темпу мовлення ускладнює його сприймання і знижує можливості спілкування. Невміння дітей з легкою розумовою відсталістю користуватися інтонацією позбавляє їхнє мовлення емоційності [58].

Характерні для дітей з легкою розумовою відсталістю мовленнєва замкненість, а намагання на цьому тлі ухилятися від спілкування значно ускладнюють процес розвитку та корекції їхнього зв'язного мовлення [58].

Однією з причин, що ускладнює ці прояви є інтелектуальні порушення, недостатня мотивація мовлення, зафіксовані факти орієнтації дитини на знайомі їм мовленнєві ситуації. Так, якщо діти відчують сенс і потребу розповісти про щось, відповісти на запитання, попросити про послугу, пояснити свої бажання, якщо вони зайняті активною практичною діяльністю,

а діяльність і висловлювання за своїм змістом близькі до повсякденного побуту, мотиви до застосування усного мовлення виникають легше, ніж в умовах словесних вправ [58].

Позитивні емоції, нові враження сприяють появі висловлювань у розумово відсталих учнів [82].

Доведено, що створення мовного середовища, спеціальна організація мовленнєвих ситуацій у спеціальній школі є запорукою ефективності розвитку та корекції зв'язного мовлення (С. Кузенко [153], М. Певзнер [209], В. Петрова [212]).

Отже, складний взаємозв'язок існуючих різних відхилень у розвитку стосовно анатомо-фізіологічних, психологічних та соціальних факторів визначають особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними вадами, обумовлюють значну кількість порушень у мовленні розумово відсталих дітей [220].

Корекція вимови, правильна диференціація звуків на слух сприяє правильності вимовляння, яке допомагає оптимальному розрізненню звуків на слух. Патологія коркової діяльності і повільне утворення міжаналізаторних зв'язків гальмує якість вимовляння [160].

Дефекти мовлення перешкоджають появі правильної комунікативної взаємодії з оточуючими. Відсутність повноцінних контактів з оточуючими позначається на емоційному розвитку дітей та підлітків, а негативні емоції стимулюють агресивність у комунікативній діяльності розумово відсталих підлітків [110].

Отже, недоліки мовлення негативно впливають також на загальний розвиток особистості. У розумово відсталих учнів з'являється замкненість, невпевненість у своїх комунікативних можливостях, що також знижує інтерес до оточуючий дійсності [8].

Навіть після проведення корекційної роботи з удосконалення та розвитку мовлення, розумово відсталі учні часто у активному мовленні не використовують набутих мовленнєвих умінь, що пояснюється інертністю

нервових процесів, порушеннями у переносі набутих умінь в інші життєві, суспільні, комунікативні ситуації [212].

В умовах спеціальної організації навчання розумово відсталі учні розширюють словниковий запас і вже наприкінці навчання у молодшій школі вони можуть використовувати різні частини мови [212].

Тривалість часу необхідна для навчання дітей з розумовою відсталістю є значно більшою і потребує спеціальних психологічно вивіренних корекційних заходів (Віт. Бондар [44], В. Кузьміна [156], Ж. Намабаєва [199]).

Отже, психологічний аналіз мовлення розумово відсталих дітей та підлітків у дослідженнях здійснювався через такі показники: словниковий запас, граматичний склад, адекватність слів, що використовуються, потреба у мовленні як у засобі комунікативної діяльності та мислення.

Так, зокрема, оцінка словникового запасу проводилась по різному: пасивний словниковий запас у дітей молодшого віку виявлявся через показ дітям певної кількості предметів або об'єктів, які вони називали, потім враховувався процент правильних висловлювань [81].

Активний словниковий запас, на думку дослідників, виявити складніше. Для цього з дітьми проводили бесіди на визначені завчасно теми, а потім підраховували кількість слів, які діти використовували [69].

Аналіз граматичної будови мови вивчався через надання зразків висловлювань та проводився на матеріалі дослідження записів висловлювань дітей. Враховувались, зокрема, особливості мовлення у конкретній ситуації, складність висловлювань, їх правильність (Р.Лалаєва [160], В. Петрова [212]).

Зверталась увага на активність учнів у бесідах: чи намагалися вони ставити запитання, чи лише відповідали на них: чи давали прості, чи розгорнуті відповіді. Прості відповіді, на думку фахівців, не завжди свідчать про недорозвинення мовлення дітей, іноді вони можуть виступати ознакою поганого настрою або негативного ставлення до співрозмовника [212].

Спостерігається диспропорція в розвитку експресивного та імпресивного мовлення. Виявлено, що розумово відсталі діти вже у молодшому шкільному віці можуть без явних зусиль повторити за педагогом певне слово, при цьому не розуміючи його зміст [81].

Р.Лалаєва через статистичні методи показала кореляційні залежності між ступенем зниження інтелекту та рівнем розвитку мовлення. Так, серед молодших школярів з легким ступенем розумової відсталості певна частина дітей мала достатній рівень імпресивного та експресивного мовлення, а серед дітей з помірною розумовою відсталістю спостерігався більш низький рівень мовленнєвого розвитку, в якому поєднувались в комплексі різнопланові порушення. Рівень мовленнєвого смислового недорозвинення є більшим у розумово відсталих дітей, ніж кількість слів, якими вони користуються. Іншими словами, розумово відсталі діти наслідують мовленнєві зразки і використовують їх у подальшому як штампи, не орієнтуючись на зміст висловлювань і на семантичні особливості [160].

Отже, у більшості розумово відсталих дітей спостерігається порушення мовлення, мовлення за формальними ознаками має динаміку, але за використаним мовленням не стоять смислові значення [81].

В учнів спеціальних шкіл мають місце всі форми порушення мовлення: дислалія, дизартрія, ринолалія, дисфонія, дислексія, дисграфія тощо. Р.Лалаєва доходить висновків, що переважним у структурі системних мовленнєвих порушень є семантичний дефект [160, с. 29].

Отже, розлади мовлення у розумово відсталих школярів спричинені порушенням мовленнєвої діяльності в цілому. Мовленнєва діяльність характеризується певною структурою, вмотивованістю, цілеспрямованістю. Основними етапами мовленнєвої діяльності є етап виникнення мотиву та потреби у мовленнєвій діяльності, етап створення програми, етап реалізації програми та співвідношення результату з попереднім образом результату дії [160].

До характерних для розумово відсталих дітей порушень можна віднести слабкість мотивації щодо комунікативної діяльності, порушення процесу програмування мовленнєвої діяльності, створення програм мовленнєвих дій. Р.Лалаєва зауважувала, що внаслідок низки причин у дітей цієї категорії порушується реалізація мовленнєвої програми та контроль за мовленням, порушується також співвідношення отриманого результату з попереднім задумом, з мотивом та метою мовленнєвої діяльності [160, с. 30].

Також необхідно зазначити, що емоційні мовленнєві реакції при олігофренії є викривленими і обумовлені патологічними процесами. В одних випадках мовлення є патологічно прискореним з проковтуванням складів, що пояснюються слабкістю процесів гальмування та контролю за мовленням. В інших випадках мовлення характеризується патологічним уповільненням з наявністю тривалих пауз по середині слів і фраз, монотонністю, невиразністю, «виключенням» таких учнів з розмови, а потім раптовим продовженням спілкування на тему, яка вже давно закінчилась обговорюватись. Порушення темпу мовлення ускладнює його сприймання іншими дітьми і знижує можливості спілкування, утруднює роботу спеціалістів з його формування [58].

За даними досліджень О.Інденбаум [110], В.Козирєвої [126], Н.Кравець [146], В.Петрової [212], В.Печерського [219] та ін., вже наприкінці навчання у спеціальній школі в учнів з легким та помірним ступенем розумової відсталості коригуються порушення сенсорно-перцептивного та моторного рівня мовлення, долаються порушення фонетичної складової мовлення, однак змістовий рівень розвитку мовлення не досягає норми, як і не досягає її активний словниковий запас.

Отже, підсумовуючи вище зазначені особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей та підлітків слід вказати на певні загальні особливості.

По-перше, комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів з розумовою відсталістю характеризується порушеннями фонематичної, синтаксичної,

граматичної складових, низьким рівнем пасивного та активного словникового запасу.

По-друге, у розумово відсталих дітей фіксується зниження мотивації щодо комунікативної діяльності.

По-третє, недоліки мовленнєвого розвитку негативно впливають на загальний психічний стан особистості розумово відсталих дітей та підлітків, і, водночас, на процеси, в яких реалізуються ситуативні переживання людини, що нерідко призводить до замкненої або агресивної поведінки.

По-четверте, в умовах спеціальних навчальних закладів в учнів з легкою та помірною ступенями розумової відсталості недоліки розвитку мовлення певною мірою коригуються.

2.3. Становлення комунікативної діяльності в онтогенезі

У контексті даного дослідження цікавими є психологічні характеристики вікових та індивідуальних досягнень дітей різних вікових груп в онтогенезі стосовно комунікативної діяльності, зокрема, значимими є відповідно поставленій у дисертаційному дослідженні меті та завданням, відомості про результати вивчення дослідниками впливу особистісних особливостей, якостей, рівня розвитку емоційних, когнітивних, вольових процесів на формування комунікативної діяльності. У процесі аналізу теоретичних досліджень, присвячених формуванню комунікативної діяльності важливими є отримані вченими результати вивчення дитини як суб'єкта комунікативної діяльності, його вмінь зав'язувати міцні та гармонійні міжособистісні стосунки.

Вивчення комунікативної діяльності в процесі формування особистості доводить, що підґрунтям розвитку виступають стосунки індивіда і соціуму (Л. Виготський [56], С. Горбенко [70], Т. Кузьміна [157] та ін.). Відповідно до вікових закономірностей, в основному, переважають спільні форми взаємодії дитини і дорослого, які поступово замінюються на самостійну діяльність дитини. За переконливими позиціями вчених Л.Божович [40] Л.Виготського

[56], Д.Ельконіна [358], Н.Коломинського [130], М.Лісіної [187], L.Abbeduto [363], S. Frani [381], S. Hymel[386] онтогенетичний розвиток здійснюється в системі «дитина-дорослий».

Вивчення комунікативної діяльності зосереджувалось, перш за все, на характеристиці вікових періодів. Так, вивченню комунікативної діяльності дошкільників присвячені дослідження О.Дмитрієвої [81], М.Лісіної [167], Т.Пироженко [220], D.H.Dallaire [373] та ін. Зокрема, Т.Пироженко простежувала аспект комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини від народження до семи років, аналізуючи такі складники як фонетика, граматики, лексична сторона мовлення. В умовах норми інтелектуального розвитку, як зауважують Д.Ельконін [358], Т.Пироженко [220], у дітей старшого дошкільного віку розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності досягає достатнього рівня для забезпечення повноцінної комунікативної діяльності. Так, більшість дітей правильно відтворюють звуки рідної мови, можуть регулювати силу голосу, темп мовлення, передають інтонацію (здивування, радість, гнів тощо). У старшому дошкільному віці продовжується розширення словникового запасу (є 5-6 тисяч слів), фіксується їхня різноманітність. Зафіксовано, що в процесі мовлення дитина починає вживати більшу кількість складних речень, критичніше оцінювати та контролювати свої висловлювання, аналізує граматичні помилки. У діалогічному мовленні діти дошкільного віку дають як короткі так і розгорнуті адекватні відповіді в нормі онтогенезу на запитання дорослого. У більшості випадків дошкільники не обмежуються тільки назвою предмета, явища, а надають розгорнутий аналіз, визначають головні ознаки, узагальнюють і зв'язано розповідають про події (О.Дмитрієва [81], В.Лубовський [170], Н.Першина [211]).

Т.Пироженко аналізує комунікативно-особистісний розвиток дитини в онтогенезі [220]. М.Лісіна [167], Т.Пироженко [220] у дослідженнях визначають, що психічний розвиток дитини починається з комунікативної взаємодії з оточуючими, розглядають її як форму соціальної активності, завдяки якій дитина отримує необхідну для її розвитку інформацію [220].

Дитина в цьому віці виявляє здатність до емоційних комунікацій з оточуючими вже на третьому місяці життя, до першої річниці народження її експресія є дуже багатого, що дозволяє засвоювати вербальну мову [81].

Спеціальна психологія відзначає існування спотвореного вимовляння окремих звуків, діти дошкільного віку не завжди адекватно використовують інтонацію, темп мовлення, гучність. Разом з тим, у дослідженнях зафіксовані певні граматичні неточності (С. Геращенко, Н. Гончарук, О. Дмитрієва, О. Інденбаум, Р. Лалаєва, М. Певзнер, В. Петрова та ін.).

Фахівці в галузі дошкільної психології визначають також групу так званих «мовнопасивних» дітей, до якої відносять дітей, які неточно використовують сформовані мовленнєві навички [170].

Тобто, мовленнєвий розвиток здатен забезпечувати у дошкільному віці комунікативну діяльність, але мотиви, мета, повноцінна діяльність проходять стадію інтенсивного формування, як і взаємовідносини, чим, переважно, і пояснюються труднощі дитини даної вікової групи у комунікативній взаємодії дитини з оточуючими [330].

Т. Пироженко, узагальнюючи психолого-педагогічні аспекти мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку, зауважувала, що вчені дотримуються висновків, що основним механізмом розвитку мовлення є наслідування дитиною дій дорослих [330].

Відомо, що теоретичні узагальнення з питань взаємозв'язку мовлення та мислення належать Л.Виготському і вище наведені дані певним чином насичують його теорію узагальненням фактичного матеріалу. Але в контексті комунікативної діяльності визначальної ваги набуває інтелектуальна складова мовлення, пов'язана зі значенням слова віднесеності вербальної інформації до реальних предметів, дій та суспільних явищ (Н.Єрчак [91], Н.Жинкін [93], Л.Засекіна [99], Ф.Моїсєєва [191], М.Смульсон [301]). Засвоюючи психолінгвістично закономірності, оволодіваючи фонетичними, граматичними, лексичними знаннями, збагачуючи словник, активізуючи

використання різних частин мови та синтаксичних конструкцій, дитина починає опановувати навичками кодування та декодування інформації.

У наступному віковому періоді – у молодшому шкільному віці потреба дитини у комунікативно-мовленнєвій діяльності зумовлюється відповідними мотивами і навчальними завданнями, орієнтованими на опанування школярами «комунікативною функцією мови» [141]. У школі, як у навчальному закладі, в соціальних ситуаціях, мовлення виступає провідним засобом передачі інформації у комунікативній діяльності. Так, у навчальній діяльності здійснюється зовнішньо організована вчителем комунікативна мовленнєва взаємодія між учнями та учителями, яка, з одного боку, виступає умовою засвоєння учнями навчального матеріалу, з іншого – сприяє набуттю ними комунікативних знань, умінь, навичок [140]. Учні в таких випадках виступають суб'єктами навчально-мовленнєвої комунікації, що активно впливає на набуття ними комунікативного досвіду. Завдяки зразкам використання мовлення в комунікації виникають уміння адекватно взаємодіяти з оточуючими, тобто, мовленнєві кліше стимулюють розвиток комунікативної діяльності.

Окрім того, через навчально-пізнавальну діяльність, яка домінує в даний віковий період, діти розширюють форми міжособистісного спілкування. Б.Ананьєв [9], Л.Божович [40], Д.Ельконін [358] зауважують, що учні молодшого шкільного віку, у порівнянні з дітьми дошкільного віку, більш активно взаємодіють у системі «учень-учитель». Через такі стосунки діти прилучаються до суспільних норм, засвоєння яких позитивно впливає на формування комунікативної діяльності. Навчальна діяльність в даний віковий період стимулює формування навчального спілкування. У навчальній діяльності відбувається накопичення інформаційного, мовленнєвого, пізнавального досвіду. Фактичний матеріал, висвітлений у дослідженні О.Корніяки, обґрунтовує позицію, відповідно якій мовленнєва взаємодія в процесі навчальної діяльності учнів молодших класів виступає умовою та засобом формування комунікативних вмінь [140].

У переважній більшості молодші школярі в нормі онтогенезу характеризуються достатньо сформованими, на думку О. Корніяки, вміннями: формулювати думки та логічно їх висловлювати, адекватно використовувати вербальні та невербальні засоби у комунікативній діяльності тощо [140].

У молодшому шкільному віці учні опановують навички коректного ведення розмови, у них активно формується культура мовлення, а мовленнєва активність свідчить про засвоєння знань та вмінь. Учні засвоюють правила ведення розмови, постановки питань, що, в свою чергу, стимулює розвиток психологічного аспекту мовлення як засобу комунікативної діяльності [35, 90]. У процесі навчального спілкування в учнів молодших класів розвиваються також нахили до реалізації комунікативної діяльності.

Отже, комунікативна діяльність молодших школярів стає результативною за умови, коли учні опанували вміннями: формулювати думки через механізм мовленнєвого мислення; розуміти мовлення, спираючись на знання з вербальної та невербальної взаємодії; переносити засвоєнні мовленнєві зразки на інші комунікативні ситуації; оформляти власні думки у правильні конкретні вербальні тексти; логічно і зв'язано висловлювати свої думки, мотивувати і зацікавлювати співрозмовника; активно слухати учасника комунікативної діяльності, аналізувати та узагальнювати інформацію, ставити запитання, робити висновки; варіювати мовленнєвими засобами відповідно індивідуальним особливостям інших учасників діалогу. Окрім того, молодші школярі вміють визначати та формулювати головну думку з того, що вони почули або висловили [141].

У початковій школі діти удосконалюють уміння підтримувати розмову, набувають знань з комунікативної культури, правил діалогу, розширюють свій словниковий запас. Мовлення у молодших школярів виступає як основний засіб комунікативної діяльності. Важливим для молодших школярів є також опанування умінням слухати: не перериваючи співрозмовника, не відволікаючись, зосереджуючись на змісті діалогу [140].

В свою чергу, через різні ситуації комунікативної взаємодії молодші школярі набувають комунікативної тактовності, яка полягає у вмінні дотримуватися норм і правил, що існують в комунікативній діяльності.

Провідним мотивом у комунікативній діяльності підлітків стає потреба знайти своє місце та реалізуватися у колективі однолітків, серед дорослих, у суспільстві (Н.Астахова [16], Л. [40], Г.Бреслав [45], М.Бильченко [51], А.Гаурілюс [61], Л.Горбенко [70], І.Джидарян [78], Х.Ремшмидт [273], Н.Рождественська [275], Є. Пятніцька [270]).

Л.Виготський [56], Л.Божович [40], І.Кон [133] та інші одним з головних мотивів комунікативної діяльності визначають бажання підлітків мати серед однолітків статус, який їх задовольнятиме. У комунікативній взаємодії вони шукають підтвердження поваги, підкріплення своєї людської цінності, емоційний комфорт, єдність з групою, задоволення потреби самоствердження та отримання нової інформації, удосконалювання комунікативних навичок.

Зміст мотивів віддзеркалює світопогляд підлітків, який формується, розбудову планів на майбутнє. Потреба більшості сучасних підлітків знайти «себе у світі», реалізувати мрії, цілеспрямованість, вольові якості, здатність аналізувати свої дії та партнерів по комунікативній діяльності мотивують їхню комунікативну активність[140].

У процесі навчального спілкування здійснюються формально і особистісно обумовлені контакти між суб'єктами навчальної діяльності (між вчителями і учнями). Формалізований характер навчального спілкування зумовлює рамки комунікативної діяльності його суб'єктів: існує певна запрограмованість функцій – розподіл ролей; підпорядкованість комунікативних дій предметному змісту матеріалу, що вивчається; окресленість організаційних вимог та правил поведінки у взаємодії формують спочатку орієнтацію на дотримання групових норм учнівського колективу, а вже потім, з роками, у випадках цільових і мотиваційних відповідностей

гуманістичним цінностям, набуті вміння комунікативної діяльності розповсюджуються на міжособистісні стосунки в цілому [140, с.147].

Комунікативна діяльність школярів в оточуючому світі виступає передумовою динамічного розвитку дитини, зокрема, це стосується мислення та формування особистості (Л.Божович [40], Л.Виготський [56], О.Дмитрієва [81], В.Козирева [126], О.Корніяка [220], М.Лісіна [167], А.Мудрик [197], Т.Пироженко [330] та ін.).

На період закінчення початкової школи у комунікативних взаєминах учнів починає переважати спілкування з однолітками. Комунікативні потреби розширюються, актуалізуються потреби в емоційному контакті та отримання задоволення від комунікативної взаємодії. Отже, наприкінці навчання у початковій школі в учнів підвищується контактність, комунікабельність, розширюється коло міжособистісного спілкування, з'являються друзі поза межами школи [140].

Також у молодшому шкільному віці розширюється коло міжособистісної взаємодії, під впливом зовнішніх умов виникають емоційні переживання, формуються ідеї, мрії, які дитина намагається передати за допомогою мовлення. В процесі перебування в навчальному закладі у молодших школярів удосконалюються комунікативно-мовленнєві вміння, розвивається здатність до пізнання та розуміння партнерів до комунікативної діяльності [90].

Як вже зазначалося, розвиток комунікативної діяльності молодших школярів, їхніх комунікативних умінь та навичок тісно пов'язаний з особистісним розвитком (О. Дмитрієва [81], І. Мартиненко [183], Т. Нікандрова [204]).

З кожним роком навчання в учнів вже у молодших школярів норми онтогенезу збільшується словниковий запас, вони вживають мовно-лексичні засоби, що були засвоєні у школі. Разом з тим розумово відсталі підлітки не завжди адекватно використовують певні слова, іноді не повністю розуміючи

їх значення (І. Бгажнокова [25], Н. Гончарук [69], О Дмитрієва [81], І. Ємельянова [88], О. Інденбаум [110], С. Конопляста [138] та ін.).

Порівняно з дошкільним періодом, у молодших школярів норми розвитку самоконтроль розвивається, перш за все, у процесі комунікативної діяльності, тому висловлювання стають все більш виваженими та обміркованими. Мовленнєві засоби молодші школярі контролюють краще, намагаються контролювати емоції у висловлюваннях (О Дмитрієва [81], Н. Кравець [146]). Однак такі уміння не забезпечуються у розумово відсталих підлітків, тому що комунікативна поведінка залишається не зовсім врівноваженою (І. Крижановська [151], М. Певзнер [209], В. Печерський [219]).

Словниковий запас підлітків продовжує збагачуватися, розширюватися, але іноді під впливом оточуючих мовлення їх набуває «молодіжного сленгу». Його використання, на думку підлітків, допомагає їм вільно почуватися у колі ровесників, бути «своїм». Підлітки активно застосовують і невербальні засоби спілкування, які продовжують збагачуватися. Вони не завжди цікавляться смислом жестів, які застосовуються у комунікативній діяльності. Вони засвоюють невербальні форми експресії і інтенсивно їх використовують (В. Мухіна [198], В. Ткачук [319], Д. Фельдштейн [325] та ін.).

Комунікативна діяльність пов'язана з емоційним станом суб'єкта. Так, В. Бойко прямо вказує на те, що поведінка в процесі спілкування за емоційним станом можна визначити принаймні три різновиди поведінки: резонювання, відсторонення, диссонювання [39]. Для розумово відсталих підлітків, як правило, прояви емпатії не властиві, так як розрізнення емоційних станів вимагає високого рівня інтелектуального розвитку, що невластиве розумово відсталим підліткам.

Емоційна відчуженість є наслідком емоційної ригідності розумово відсталих підлітків (А. Московкіна [195], Ж. Намазбаєва [199], Т. Нікандрова [204]).

Проте, емоційне диссоніювання, за визначенням В.Бойко, є демонстративним виключенням особистості з емоційної складової комунікативної діяльності або виявлення емоцій, що є протилежними сенсу ситуації [39]. Тому порівняння розвитку розумово відсталих підлітків та дітей норми онтогенезу свідчить про те, що у розумово відсталих підлітків порушено вказані складники.

В нормі розвитку молодший шкільний вік є сензитивним періодом розвитку самосвідомості, формуються нові компоненти структури самосвідомості особистості, що пов'язано з розвитком здатності до спілкування, яке визначає взаємостосунки в дитячому колективі [111].

Недостатній рівень розвитку вказаних характеристик у розумово відсталих підлітків ставить завдання цілеспрямованого формування у них здібностей до спілкування, потребує забезпечення певних психологічних умов і вимагає спеціального керівництва процесом з боку дорослих(О. Інденбаум 110, М. Певзнер [209], В. Печерський [219]).

Формування і розвиток комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків може здійснюватися шляхом розвитку у них здатності до комунікації в процесі спеціально організованих занять, включаючи прийоми і методи активної психологічної дії (І. Омелянович [205], В. Петрова [212]).

Починаючи з молодшого шкільного віку в комунікативну діяльність все більшою мірою починає включатися процес управління поведінкою. Безпосереднім компонентом цілісної системи управління поведінкою виступає саморегуляція, яка разом з процесом спілкування в колективі розцінюється як новоутворення. Так, комунікативна діяльність, виникаючи під впливом різноманітних форм взаємодії з людьми, починає регулювати поведінку учня в спілкуванні з іншими людьми. Більшість дослідників відзначають важливу роль спілкування з однолітками і дорослими у формуванні "Я-образа". Мотив спілкування з іншими людьми виражає прагнення розуміти інших людей з метою успішного здійснення спільно вчинку або діяльності. Образ іншого набуває у суб'єкта комунікативної

діяльності мотиваційного забарвлення, визначає спонуки до контактів. Становлення і розвиток особистості пов'язане зі спільною діяльністю ровесників, комунікативна діяльність з якими для учнів наприкінці навчання у молодшій школі набуває особливого значення [204].

Закінчуючи початкову школу учні вступають у нову фазу свого розвитку – підлітковий вік. Окрім того, що у них відбуваються зміни у психофізіологічному розвитку (Г.Бекетова [27], В.Ткачук [319], Д.Фельдштейн [325] та ін.), здійснюється зміна пріоритетів: перше місце займають міжособистісні стосунки з однолітками, в яких реалізується комунікативна діяльність. Тобто, комунікативний розвиток характеризується набуттям дитиною нового змісту.

В нормі онтогенезу діти підліткового періоду характеризуються тим, що в повному обсязі розуміють зміст текстових висловлювань, тому такі вміння у комунікацій забезпечують розуміння висловлювань великого обсягу, в процесі реальної комунікативної діяльності дитина отримує досвід у побудові вербальних повідомлень. О.Корніяка зазначав, що показники комунікативної активності, які сформовані на основі знання правил і закономірностей комунікативної діяльності, комунікативних вмінь, ґрунтуються на здатності логічно мислити та висловлюватися, оперувати вербальним матеріалом та структурувати [141].

Корекційні впливи з метою формування комунікативної діяльності у розумово відсталих підлітків можуть базуватись на висновках О.Божович [40], Л.Виготського [56], І.Крижановської [151], Г.Костюка [145], N.A.Fox [381], які підкреслювали роль соціального оточення та виховного впливу на комунікативний розвиток підлітків.

Щодо підліткового віку та особливості розвитку дітей у даний період є вичерпні дані різних дослідників:

– Д. Ельконін [358], М. Каган [116], Г.Чернякова [341] визначали, у комунікативній діяльності є особистісна складова, спрямована комунікативна

діяльність частіше всього буває на контакти з однолітками, а метою виступає підтримка з ними особистісних відносин.

– Д.Фельдштейн [325] в якості провідної діяльності підлітків визначав суспільно-значиму діяльність. А наслідком соціально-значимої діяльності є комунікація, у процесі якої здійснюється засвоєння різних форм контактів з однолітками, дорослими.

І.Кон [133], Д.Фельдштейн [325] у дослідженні психологічних особливостей підлітків зазначають, що саме в цьому віці здійснюється переорієнтація комунікативної діяльності з батьків, учителів, дорослих на ровесників.

Така потреба у спілкуванні з однолітками зароджується ще в ігровій діяльності, з віком підсилюючись і набуваючи нових рис. За А.Мудриком, поведінка підлітків за вказаною ознакою є колективно-груповою [197]. Такі поведінкові прояви автор пояснює тим, що комунікативна діяльність з однолітками є важливим каналом інформації, через нього підлітки отримують таку інформацію, яку дорослі з ними не обговорюють. Також через комунікативну діяльність на основі усвідомлення власного «Я», підлітки набувають навичок соціальної взаємодії, тренуються в реалізації вмінь дотримуватися з одного боку – колективної дисципліни, з іншого – відстоювати власні права. Усвідомлення приналежності до групи в цьому віці дає підліткам відчуття захищеності, комфорту [197]. Однак таке усвідомлення не властиве розумово відсталим підліткам (М. Певзнер [210], В. Печерський [219], С. Чаплинська [339]).

На перший план у підлітків виступають стосунки з товаришами, які в подальшому впливають на їхню поведінку та діяльність. Як зазначає Л.Божович [40], у підлітковий вік діти приходять з різним рівнем досвіду комунікативної взаємодії як з оточуючими дорослими, так і з однолітками. При цьому, у одних дітей цей досвід обмежується лише рамками школи, а у інших коло спілкування значно ширше. З часом, комунікативна взаємодія з товаришами виходить за межі школи, доповнюється новими знайомствами,

інтересами та стає самостійною і важливою для підлітків сферою. Комунікативна діяльність починає посідати чільне місце у житті підлітків, комунікативна взаємодія з однолітками стає настільки соціально важливою для них, що навчання поступається їй місцем, а спілкування з дорослими, особливо батьками приваблює все менше [40].

Л. Божович [40], Т. Пироженко [330], Ю. Чмутова [342], D. Eddery [376], D.C. Harper [383] стверджували, що комунікативні риси та комунікативна поведінка у дівчат та хлопчиків певною мірою є відмінними. Гендерна відмінність у комунікативній діяльності є кількісною та якісною. Зміст сумісної діяльності та домінування в неї для хлопчиків є більш важливим, ніж індивідуальна симпатія.

Комунікативна діяльність дівчат на перший погляд, є менш активною, але більш емоційною та відрізняється вибірковістю. D. Eddery [376], R. Halligen [376] зауважували, що хлопці спочатку вступають у комунікативну взаємодію один з одним, а лише потім, у процесі сумісної діяльності у них виникає позитивне або негативне ставлення до партнерів з комунікативної діяльності. Дівчата, насамперед, починають спілкуватися з тими, хто їм подобається, а зміст відходить на другий план. До того ж, спілкування дівчат є інтенсивним (спілкуються невеликими групами), а спілкування хлопців – екстенсивним (спілкуються численними групами) [376].

І. Кон вважав, що комунікативна діяльність у підлітковому віці переплітається з двома потребами – виокремлення та включеності у групу (афіліації) [133]. Виокремлення частіше виявляється в намаганні вийти з-під контролю дорослих.

У підлітків активізується комунікація, бажання спілкуватися з однолітками, мати групові взаємини. У таких групах діти намагаються знайти нові емоції, визнання себе як особистості, визнання власної гідності [325].

У комунікативній діяльності, у міжособистісних стосунках підліткам важливо не лише знаходитись серед однолітків, але й мати соціальну роль, яка його задовольняє. У комунікативних стосунках для одних дітей на перший план висувається бажання бути лідером в групі, для інших – бути авторитетом у певній діяльності або бути тими, кого просто люблять оточуючі. Зайняти певну бажану позицію серед однолітків виступає як мотив у комунікативній діяльності та поведінці підлітка [325]. У розумово відсталих підлітків бажання зайняти лідерські позиції не є на першому місці, комунікативна взаємодія мотивується, перш за все, вітальними потребами (Ж. Намазбаєва [199], В. Печерський [219], Л. Шипіцина [352]).

У комунікативній діяльності підлітків Д.Фельдштейн визначає три форми спілкування: інтимно-особистісну, стихійно-групову, соціально-орієнтовану [325]. Зупинимось на їхній характеристиці більш детально.

Інтимно-особистісна діяльність спілкування визначається автором як взаємодія, що ґрунтується на особистісних симпатіях. Змістом такої комунікативної діяльності є участь дітей в проблемах один одного. Такий стан виникає за умови існування єдиних цінностей у партнерів, розуміння думок один одного, почуттів, намірів співрозмовника. Вищими формами інтимно-особистісного спілкування виступає дружба і любов [325]. Така форма не повною мірою виявляється у розумово відсталих підлітків (О. Інденбаум [110]).

Інша, друга форма, а саме, стихійно-групова, характеризується як взаємодія, яка ґрунтується на випадкових контактах, на окремому розумінні «я» та «вони». Стихійно-групова комунікативна діяльність підлітків домінує в тих випадках, якщо їхня суспільно-корисна діяльність є неорганізованою. Такий вид комунікативної взаємодії призводить до виникнення різного роду підліткових груп, неформальних об'єднань. Саме на стихійно-групове спілкування вчені вказують як на причину появи і тенденцію закріплення агресивності, жорсткості, підвищеної тривожності, замкненості [325].

Третя форма спілкування, соціально-орієнтована комунікативна взаємодія, базується на сумісному виконанні дій, розумінні значень «я» та «суспільство». Вона задовольняє суспільні потреби підлітків та слугує фактором, що сприяє розвитку форм суспільного життя груп, колективів, організацій тощо [325].

Дані досліджень Д. Фельдштейна свідчать про те, що комунікативна діяльність підлітків переважно має інтимно-особистісну та стихійно-групову форми, якщо в оточенні відсутня суспільно-корисна діяльність. Наслідком незадієності підлітків у суспільному житті, стає відсутність можливості задовольнити потребу у ствердженні своєї соціальної позиції, що забезпечується за допомогою соціально-орієнтованої форми комунікативної взаємодії та призводить до активізації інтимно-особистісного, а також стихійно групового спілкування. За результатами досліджень Д. Фельдштейна, при інтимно-особистісній формі комунікативної діяльності підлітків партнерами по комунікативній взаємодії переважно є однокласники, друзі за місцем проживання, товариші по спільному гуртку, а потім вже ті, що є старшими за віком. Дорослі та молодші діти майже не виступають партнерами по спілкуванню. Це пояснюється тим, що вони не мають особистісної значимості у якості суб'єктів спілкування [325].

При стихійно-груповій формі комунікативної взаємодії ієрархія партнерів за комунікаціями дещо інша [325]. Перше місце посідають товариші по двору, потім старші за віком підлітки, надалі молодші та випадкові дорослі. Д. Фельдштейн відмічає відсутність у такій ієрархії батьків та вчителів [325]. У розумово відсталих підлітків ієрархія комунікативної взаємодії з партнерами дещо інша: на першому місці однокласники, на другому – учителі і вихователі, потім батьки і однолітки за місцем проживання. Така специфічна ієрархія пов'язана з тим, що більшість часу вони проводять у школі (Е. Альбрехт [8], О. Богданова [36], Ж. Намазбаєва [199]).

Отже, у підлітковому віці змінюються психологічні структури, які вже склалися, з'являються нові утворення, базис усвідомленої поведінки, визначаються моральні та соціальні установки (Ю. Бистрова [31], Т. Кузьміна [156], В. Печерський [219]).

Ю.Бистрова [31], Г.Бекетова [26], Л.Божович [40], Г.Бурменська [49], О.Глушко [66], І.Джидарян [79], Н.Макарчук [172], Г.Мозгова [189], В.Мухіна [189], J.H.Flavell [378], A.Newcomb [396] у зв'язку з віковими особливостями відзначають те, що спілкування з однолітками набуває абсолютно іншої значимості. В цьому віці підлітки проходять особливу школу соціальних відносин. У своєму середовищі, взаємодіючи один з одним, вони вчаться рефлексії. Взаємна зацікавленість, схоже розуміння навколишнього світу і один одного стає для них цінним. Учені зазначають, що спілкування виявляється настільки привабливим, що діти забувають про уроки і домашні обов'язки.

Однак, у розумово відсталих підлітків коло комунікативної взаємодії часто є обмеженим, що пов'язано з їх перебуванням в спеціальних навчальних школах-інтернатах. Найбільш важливим стає для них спілкування з однолітками, яке перетворюється на самостійну і дуже важливу для підлітка сферу життя (О. Агавелян [5], Е. Альбрехт [8], А. Гаурилюс [61], Г. Запрягаєв [98] та ін.).

А. Мудрик вважав, що існує діапазон тематики та змісту, називаючи, насамперед:

- ідейно-моральну проблематику (сенс життя, труднощі, актуальні плани, стосунки між людьми);
- життєві події (життя класу, родини, знайомих, вчинки власні та оточуючих, плани на майбутнє);
- почуття (спогади, ставлення до чогось, реакції, переживання, настрої тощо);
- предметну сферу буття (зміст їхньої життєдіяльності, методи реалізації, предметно-естетичне оточення) [197].

У підлітковому віці розширюються та доповнюються засоби комунікативної діяльності: а) невербальні (міміка, жести), тактильні засоби та б) вербальні. Жаргонні вирази змінюються під впливом позитивного соціального оточення [159].

Разом з тим, деякі прояви комунікативної поведінки підлітків пов'язують з гормональними змінами, до них віднесені: імпульсивність, нелітературні вислови, непередбачуваність. Окрім того, деякі дослідники вказують на те, що спостерігаються демонстративні манери у спілкуванні, відмови дотримуватись норм комунікативної культури, негативні афективні прояви (О. Барсегян [22], Ю. Бистрова [31], Н. Гончарук[69], Л. Руденко [285]).

Кардинальні зміни відбуваються і в мотиваційній складовій комунікативної діяльності підлітків. У підлітковому віці актуалізуються мотиви аффіліації, які позначаються у потребі контактувати з оточуючими, бути членом референтної групи, взаємодіяти з іншими. В цей час підвищується очікування взаєморозуміння від спілкування з однолітками. У мотиваційній складовій комунікативної діяльності здійснюється переорієнтація спілкування з батьками та вчителями на однолітків. Тобто, стосунки з дорослими втрачають актуальність, на перший план виходять стосунки з однолітками [140]. Зміна пріоритетів у спілкуванні характерна й для розумово відсталих підлітків.

На фоні розвитку дітей підліткового віку здійснюються якісні трансформації у змістовій сфері комунікації, що визначається їхньою соціалізацією на новому рівні, формуванням «Я-концепції», самопізнанням. Внутрішній світ та індивідуально-сміслові орієнтації в нормі розвитку набувають самодостатності, що не спостерігається у підлітків з розумовою відсталістю (Віт. Бондар [43], В. Печерський [219], В. Синьов [294], О. Хохліна [334]).

Для формування саморегуляції підлітковий вік є особливо важливим. Сучасні психологічні дослідження доводять, що в ході розвитку особистості

роль зовнішньої регуляції поведінки поступово зменшується завдяки розвитку саморегуляції (Л.Виготський [56], В.Мухіна [198], Д.Фельдштейн [325]). Л.Виготський заважував, що удосконалення вольової регуляції, довільності поведінки відбувається переважно у підлітковому віці. Підліток від реактивної поведінки переходить до усвідомлених дій у зв'язку з тим, що стає реальним суб'єктом свого розвитку [57].

Д.Ельконін [358] вказував на соціальну ситуацію, яка визначає розвиток на провідний тип діяльності та на основні психічні новоутворення, які, певною мірою, впливають на саморегуляцію [358].

Підліток потребує визнання своєї самостійності, рівності з іншими, не дивлячись на те, що можуть бути відсутні реальні умови для реалізації такої рівності, зокрема, це стосується фізичних, інтелектуальних, соціальних умов. У даному віковому періоді здійснюється поступова інтеграція особистості підлітка у різні соціальні групи, що супроводжується удосконаленням саморегуляції його поведінки.

Ю. Чмутова зазначала, що в підлітковому віці мають місце чотири типи комунікативних бар'єрів: учбово-пізнавальний, мотиваційно-смісловий, бар'єри міжособистісної та мовленнєвої взаємодії [342]. Означені проблеми викликають порушення у комунікативній діяльності підлітків з розумовою відсталістю (О. Барсегян [22], Ю. Бистрова [31], Н. Гончарук [69], Л. Руденко [285]).

К. Пижова зауважувала, що труднощі в комунікативній діяльності підлітків проявляються по різному: одні не можуть слухати, інші – адекватно висловити думки, треті недостатньо комунікабельні, четверті мають низький рівень комунікативних здібностей [269].

За дослідженнями О. Карунної [122], В. Мухіної [198], Д. Фельдштейна [325] та ін., виникнення стосунків з дорослими ґрунтуються на повазі, на обговоренні важливих питань, на потребі у довірі спілкування. Але більшість розумово відсталих підлітків не мають досвіду такого спілкування (О. Барсегян [22], В. Печерський [219], В. Синьов [294] та ін.).

Підлітки, орієнтовані на комунікативну взаємодію, схильні удосконалювати культуру поведінки, зокрема комунікативну поведінку та комунікативні навички [140].

Когнітивні показники норми онтогенезу в підлітковому віці характеризуються удосконаленням абстрактного мислення, пам'яті, логіки, що сприяє активізації інтелектуальної діяльності, розширенню кола знань, формуванню творчого мислення (Л. Божович [40], І. Кон [133], Ф. Райс [271]), тобто тих якостей, які сприяють ефективності комунікативної діяльності. Саме вказані ознаки є основними показниками у розумово відсталих дітей (Н. Гончарук [69], В. Печерський [219], Л. Руденко [285]).

У 14-15 років у підлітків виникає «оперативна самооцінка», яка визначає ставлення підлітків до себе. Ця самооцінка ґрунтується на співвідношенні між своїми особистісними особливостями, комунікативною поведінкою та спілкуванням за певними нормами [325]. З розвитком інтересу до якостей та взаєностосунків людей, формуються зразки комунікативної поведінки, які вони застосовують у спілкуванні (О. Костіна [144], І. Кон [214], Ф. Райс [385]).

У старшому підлітковому віці відбувається перехід самоусвідомлення на новий рівень – відкриття свого внутрішнього світу, що виявляється у намаганні бути самими собою, у розвитку особистісної рефлексії, усвідомленні життєвих планів та перспектив, що сприяє пошуку спілкування з референтними групами. Особистісна рефлексія, усвідомлення власних особливостей та особливостей інших, формують готовність до подальшої конструктивної комунікативної діяльності (О. Карунна [122], О. Костіна [144], В. Мухіна [198], Д. Фельдштейн [325]).

Д. Фельдштейн [325] стверджує, що сучасні підлітки намагаються визначити свою соціальну позицію, самоутвердитися, реалізуватися у світі, усвідомлюють власну соціальну значимість, що активізує їх мотивацію на комунікативну діяльність. Сучасні підлітки відрізняються прагматичною

спрямованістю, а їх соціально значима діяльність задовольняє потреби у активному спілкуванні, хоча й не завжди мають достатній досвід [325].

Слід зауважити на те положення у дослідженнях, відповідно якому взірцем комунікативної культури у молодшому шкільному віці слугують вчителі, батьки, а у підлітковому віці активно копіюються комунікативні дії значимих ровесників. Саме тому середовище, у якому спілкуються підлітки набуває особливого значення [140]. Така тенденція спостерігається й підлітків з порушеннями розумового розвитку (О. Інденбаум [110], В. Петрова [212], В. Печерський [219] та ін.).

Підсумовуючи вищевикладене, слід зазначити, що складники комунікативної діяльності у дітей в нормі онтогенезу та у розумово відсталих підлітків мають суттєві відмінності. Встановлені закономірності дозволяють припустити, що для діагностики, формування, корекції стосовно розумово відсталих підлітків слід розробляти нові теоретичні підходи та психологічні технології її реалізації. Саме вирішенню даної мети і присвячений розділ 3, в якому надана авторська розробка теоретичної концепції діагностики, формування, розвитку і корекції комунікативної діяльності у розумово відсталих підлітків.

Висновки до розділу 2

Аналіз досліджень дозволив визначити особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей та підлітків слід вказати на певні загальні особливості: по-перше, комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів з розумовою відсталістю характеризується порушеннями фонематичної, синтаксичної, граматичної складових, низьким рівнем пасивного та активного словникового запасу; по-друге, у розумово відсталих дітей фіксується зниження мотивації щодо комунікативної діяльності; по-третє, недоліки мовленнєвого розвитку негативно впливають на загальний психічний стан особистості розумово відсталих дітей та підлітків, і, водночас, на процеси, в яких реалізуються ситуативні переживання людини, що нерідко призводить до

замкненої або агресивної поведінки; по-четверте, в умовах спеціальних навчальних закладів в учнів з легкою та помірною ступенями розумової відсталості недоліки розвитку мовлення певною мірою коригуються.

Разом з тим розумово відсталі підлітки не завжди адекватно використовують певні слова, іноді не повністю розуміючи їх значення, комунікативні уміння не забезпечуються у розумово відсталих підлітків, тому що комунікативна поведінка залишається не зовсім врівноваженою, для розумово відсталих підлітків, як правило, прояви емпатії не властиві, так як розрізнення емоційних станів вимагає високого рівня інтелектуального розвитку. Недостатній рівень розвитку вказаних характеристик у розумово відсталих підлітків ставить завдання цілеспрямованого формування у них здібностей до спілкування, потребує забезпечення певних психологічних умов і вимагає спеціального керівництва процесом з боку дорослих.

Комунікативна діяльність у підлітків з розумовою відсталістю має певні особливості: негативне реагування на зауваження, посилення у висловлюваннях на позицію значимих однолітків, мінливість комунікативної поведінки, імітаційне наслідування комунікативної поведінки оточуючих, нездатність аналізувати поведінку оточуючих, їх висловлювання, агресивність (вербальна і невербальна) і зухвалість у спілкуванні.

Незважаючи на численні дослідження особливостей розвитку дітей і підлітків з різними ступенями розумової відсталості, окремі аспекти вивчення комунікативної діяльності, на сьогодні не існує цілісного, комплексного дослідження з формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків. Отже, вирішенню цієї проблеми присвячені наступні розділи.

Дослідження II розділу висвітлено у таких публікаціях автора:

[233], [234], [237], [238], [245], [247], [248], [251].

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПЦІЯ ДІАГНОСТИКИ ТА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

3.1. Вихідні теоретичні позиції розробки концепції діагностики та формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків

Комунікативна діяльність розумово відсталих підлітків зумовлена сформованістю мотиваційної сфери, інтелекту та поведінки.

У процесі здійснення дослідження на теоретичному та експериментальному рівнях розроблена, апробована і експериментально перевірена концепція функціонування, розвитку та діагностики комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Теоретичні підходи у вигляді моделі комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків розкривають її трикомпонентну цілісну структуру (мотиваційний компонент, когнітивно-змістовий, операційно-поведінковий). Мотиваційний компонент визначається комунікативною активністю, яку складають потреби та мотиви: соціально-орієнтовані і особистісно-орієнтовані. Когнітивно-змістовий компонент комунікативної діяльності містить комунікативні знання, уміння, навички, які розкривають комунікативний репертуар особистості: вербальний та невербальний. Операційно-поведінковий компонент комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків пов'язаний з саморегуляцією особистості, яка впливає на адекватність комунікативної поведінки та проявляється у комунікативних реакціях.

Грунтуючись на положенні, відповідно якому формування особистості відбувається не стихійно, а в процесі цілеспрямованої діяльності, важливого значення набуває системність і неперервність психологічного впливу на розвиток всіх компонентів комунікативної діяльності: мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-поведінкового.

Виходячи зі з'ясованих у дослідженні закономірностей, відповідно яким комунікативна діяльність особистості розумово відсталих дітей розвивається під впливом внутрішніх та зовнішніх чинників, у дослідженні розмежовано за вказаними ознаками психологічні показники: до внутрішніх чинників розвитку комунікативної діяльності віднесені пізнавальні можливості, особливості характеру, що впливають на потреби у спілкуванні, до зовнішніх – середовище, суспільство, спеціальний корекційний вплив.

Комунікативна діяльність розумово відсталих школярів визначається у дослідженні як система комунікативної взаємодії дітей з оточуючими, завдяки якій забезпечується обмін інформацією, взаєморозуміння, виникнення міжособистісних стосунків.

Психолого-педагогічна робота у спеціальному освітньому закладі передбачає також моделювання освітньо-комунікативного середовища з урахуванням специфіки розвитку розумово відсталих учнів, що дозволяє виявити особливості комунікативної діяльності, визначити її структуру, зміст, функції.

Розробка структурно-функціональної моделі формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів передбачає розкриття її структури і функціональних компонентів (функції, принципи, методи, критерії, рівні розвитку). Цілісність моделі забезпечується сукупністю структурних і функціональних блоків. В структурі формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів визначено концептуально-цільовий, організаційно-діагностичний, змістовно-реалізаційний блоки.

Концептуально-цільовий, організаційно-діагностичний, змістовно-реалізаційний блоки базуються на вихідних науково-методологічних підходах: діяльнісному, особистісному, середовищному, корекційно-розвивальному, системному.

Грунтуючись на системному підході, процес формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків розглядався як

система спеціально організованих заходів, в яких задіяні педагоги, психологи, учні – учасники навчально-виховного процесу, батьки.

З позиції середовищного підходу комунікативне середовище навчально-виховного закладу розглядається як один з основних зовнішніх чинників впливу на формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів.

Застосування особистісно-орієнтованого підходу в процесі формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків передбачає розвиток особистості таких школярів, урахування індивідуально-психологічних особливостей в процесі корекційно-розвивального впливу.

Діяльнісний підхід у процесі формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків орієнтує на формування усіх її компонентів: мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-поведінкового.

Корекційно-розвивальний підхід є основою для визначення основних позицій розробки, організації і реалізації технологій формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів, передбачає активний розвиток комунікативного потенціалу і репертуару розумово відсталих школярів з урахуванням закономірностей і особливостей онтогенетичного розвитку.

У рамках концепції виокремлені і сформульовані принципи формування комунікативної діяльності:

1) знакового опосередкування (наскрізного знакового впливу на інтенсифікацію формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів).

2) моделювання (варіативності моделей психологічного впливу на формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків).

3) оптимальності (вибору оптимальної моделі як еталонного напрямку формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків).

4) взаємопроникнення (передбачає розвиток всіх складників комунікативної діяльності).

5) комплексності (корекційно-розвивальний вплив ґрунтується на комплексному застосуванні психологічних технологій).

Відповідно виділеним принципам розроблена і в експерименті перевірена структура формування комунікативної діяльності, яка містить концептуально-цільовий, організаційно-діагностичний, змістовно-реалізаційний та результативний блоки.

У концептуально-цільовому блоці визначено науково-методологічні підходи, мету, завдання та загальні принципи розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

В організаційно-діагностичному блоці надано принципи діагностики рівнів розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, форми діагностики (індивідуальна або групова), сформульовані вимоги до відбору технологій, методик діагностики.

Змістовно-реалізаційний блок включав організацію і реалізацію психологічних підходів розвитку та корекції комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, які базуються на вимогах щодо реалізації, мають напрями (мотиваційний, комунікативно-діяльнісний, соціально-комунікативний), методи і форми реалізації психологічних розробок.

Результативний блок був спрямований на проведення діагностичних процедур для визначення ефективності технологій, які передбачали перехід на вищий рівень розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Реалізація розробленої структури формування комунікативної діяльності пов'язана з дотриманням наступних вимог:

а) добровільної участі в психологічних тренінгах, спрямованих на недопущення виникнення психологічних бар'єрів у комунікативній діяльності розумово відсталих учнів;

б) забезпечення наявності зворотного зв'язку: в процесі корекційно-психологічного впливу мають створюватися спеціальні умови, спрямовані на

формування готовності учнів до визначеного вище зв'язку з учасниками комунікативної діяльності;

в) рівноправність учасників: взаємодія всіх учасників комунікативного процесу має ґрунтуватись на одних і тих же засадах;

г) забезпечення саморозвитку: формування комунікативної діяльності слід спрямовувати на отримання віддаленого результату досягнення основної мети – формування особистості.

У проведеному дослідженні застосовано системний підхід, як вихідна позиція теоретичної концепції, що дозволило на теоретичному рівні дослідити комунікативну діяльність розумово відсталих підлітків як багаторівневу та поліфункціональну систему, процес розвитку комунікативної діяльності проаналізувати як цілісне утворення. Використання вказаного підходу забезпечує трансформацію теоретичних позицій у психологічні технології та практику навчально-виховного процесу спеціальних закладів для дітей з розумовими порушеннями.

Розглянемо дану концепцію більш детально.

Розгляд та обґрунтування ключових позицій концепції розвитку комунікативної діяльності підлітків з легким ступенем розумової відсталості є неможливим без певного методологічного підґрунтя.

Визначаючи методологічне підґрунтя психолого-педагогічної концепції, у дослідженні виходили з необхідності визначення сутнісного значення кожного наукового підходу в рамках конкретних завдань дослідження, предмету, об'єкту, обґрунтування підходів щодо опори на них у даному вивченні комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю. У зв'язку з цим слід зазначити, що методологічні підходи умовно можна класифікувати за двома рівнями, а саме: загальнонаукові вимоги, що визначають теоретико-методологічну стратегію дослідження та конкретно-наукові вихідні позиції, які зумовлюють практично-орієнтовану тактику. В дослідженні комунікативної діяльності розумово відсталих дітей теоретико-методологічну стратегію визначають системний та діяльнісний підходи.

Практико-орієнтовані розробки спираються на особистісно-орієнтований, середовищний теоретичні позиції, завдяки яким є можливість розкрити зміст, умови, напрямки практичної реалізації теоретичної концепції комунікативної діяльності, визначаючи оптимальність психологічних підходів у формуванні комунікативної діяльності у дітей з розумовими вадами.

Дане дослідження, спираючись на системний підхід, трактує і вивчає комунікативну діяльність розумово відсталих підлітків як багаторівневу та поліфункціональну систему, процес розвитку комунікативної діяльності як цілісне утворення, ознаками якого є: розгляд даного процесу як системи високого рівня, яка має складники, що утворюють цілісність. Використання вказаного підходу дозволило забезпечити вивчення як цілісності, так і структурні компоненти процесу комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, аналізувати взаємозв'язок окремих його компонентів.

Опора на діяльнісний підхід у дослідженні визначалася необхідністю окреслення в процесі, що досліджується, соціально та особистісно значимих смислів, які представлені через ієрархію мотивів, мету, потреби, зміст комунікативної діяльності.

У зв'язку з тим, що основним поняттям діялісного підходу, як вже зазначалося в розділі 1, є поняття «діяльність», теоретична концепція даного дослідження ґрунтувалася з урахуванням способів засвоєння і відтворення соціальних процесів в онтогенезі, самореалізації розумово відсталого дитини, її зв'язків з оточуючим світом.

Як специфічна форма стосунків розумово відсталого дитини з оточуючим світом, діяльність аналізується через мотиви, цілі, дії, умови, засоби, результат. У зв'язку з цим у дослідженні взяте за основу положення, відповідно якому суб'єкт діяльності матиме певний результат у випадках, коли комунікативна діяльність розумово відсталого підлітків детермінується мотивами, має мету, а дії, засоби забезпечені сформованими вміннями, комунікативна діяльність буде виступати результативною.

Отже, діяльнісний підхід, визначений нами як методологічне підґрунтя, дозволив виявити структуру комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, виокремити умови для її оптимального розвитку. Ідея діяльнісного підходу пов'язана також із діяльністю як засобом становлення суб'єктності в комунікативній діяльності розумово відсталих підлітків.

Відповідно завданням, поставленим у вивченні комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків виокремлено позицію, в якій зазначено, що в основі особистісно-орієнтованого підходу закладена ідея переходу від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних стосунків, які визначені через надання характеристик основних положень О.Баллом [20], І.Бехом [30], І.Зимньою [105], С.Максименком [173], В.Рибалкою [274], М.Смульсон [301], Н.Чепелевою [340], І.Якиманською [361]. Важливо зазначити, що вказаний підхід базується на новій освітній парадигмі, втілює гуманістичні принципи, має концептуальні засади для переорієнтації мети на мотив, розкриває обрії змін у змісті взаємодії суб'єктів, пояснює шляхи активізації діяльності через активність. Реалізація в експерименті змісту особистісно-орієнтованого впливу допомагає визначити у розумово відсталих підлітків цінності, проаналізувати процес оволодіння ними системою комунікативних знань та керування власною комунікативною поведінкою.

Отже, особистісно орієнтований підхід надав можливість спиратись на індивідуальні особливості розумово відсталих підлітків. Його реалізація знайшла своє віддзеркалення у забезпеченні особистісно-орієнтованої спрямованості процесу розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, він надав можливість підтримати та активізувати у розумово відсталих дітей процеси самопізнання, самореалізації, розвитку їхніх особистісних якостей.

На основі теоретичного аналізу доведено, що вплив середовища на розвиток особистості розумово відсталих підлітків визначає детермінацію становлення розвитку діагностики комунікативної діяльності, основні засади

якої визначені у висновках Ю.Гільбуха [62], О.Доценко [85], Л.Лашкової [161], Ю.Мануйлова [179], В.Маркова [181], В.Мудрика[197]. Так, зазначено, зокрема, що діяльнісно опосередковане управління розвитком розумово відсталого підлітка є неефективним, якщо не створює потрібні для цього умови. Ю.Мануйлов [179] наголошував на тому, що виховна система дає збої або руйнується у випадках наявності протиріччя виховної системи з існуючим реальним соціальним середовищем. Тому, не дивлячись на значимість і дієвість вище зазначених теоретичних підходів, вони можуть бути знівельованими у випадках, коли не враховувати у формуванні чинники середовища. Отже, особистісний, діяльнісний, системний підходи втрачають свою цінність, якщо не враховуються соціокультурне і вітальне оточення розумово відсталого дитини. Вказані позиції спричинили необхідність застосування середовищного підходу в розробці теоретичної концепції розвитку та корекції комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Наступний, корекційно-розвивальний підхід використано відповідно завданням вивчення комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, зокрема, у даному напрямі увагу сконцентровано на вивченні і реалізації різних психологічних засад, спрямованих на оптимізацію розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків. Такий процес, як роз'яснюється у підході, здійснюється, щонайменше, у двох взаємопов'язаних напрямках – виправлення наслідків, спричинених вадами в тій чи іншій сфері психічного розвитку дитини та правильне сприяння подальшому розвитку дитини з психофізичними вадами як цілісної особистості. Саме у зазначеному вище полягає сутність комплексного впливу на різні сторони розвитку розумово відсталого підлітка, оскільки наявність певного дефекту не означає ізольованого випадіння окремо взятої функції, а створює комплексну картину онтогенезу, видозміненого вадою, що охоплює різні сфери особистості.

Вище названі підходи слугували основою створення теоретичної концепції та наступної розробки психологічних технологій її втілення. В

схематичному вигляді вище викладені позиції, як вихідні, надано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Порівняння методологічних підходів, використаних у дослідженні комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків

Назва підходів	Провідні представники теорій	Рамки використання у дослідженні
Системний	А. Аверьянов, В. Афанасьєв, В. Беспалько, І. Блауберг, В. Садовський, В. Сластьонін, В. Якунін та ін.	Дозволяє вивчати комунікативну діяльність як багаторівневу та поліфункціональну систему, а процес розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків – як цілісне утворення, ознаками якого дозволяють трактування процесу як системи більш високого підпорядкування, здатність процесу розподілятися на складові. Використання системного підходу забезпечує уявлення про процес, що досліджується, як про цілісну структуровану систему.
Діяльнісний	О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Лурія та ін.	Сприяє виокремленню структурних компонентів комунікативної діяльності, виявленню умов для покращення її розвитку у розумово відсталих підлітків. Сутність процесу розвитку комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю з точки зору діяльнісного підходу визначає закономірності становлення суб'єктності підлітків з розумовою відсталістю.
Особистісно-орієнтований	С.Максименко, І.Бех, І. Зимня, В.Рибалка, І.Якиманська та ін.	Особистісно-орієнтований підхід надає можливості для визначення особливостей розвитку комунікативної діяльності підлітків, визначення рівнів її розвитку. Зміст особистісно-орієнтованого впливу допомагає розробити для розумово відсталих підлітків ефективні системи формування комунікативних знань, умінь, навичок, керуванню комунікативною поведінкою.
Середовищний	Ю.Гільбух, Д.Доценко, Л.Лашкова, Ю.Мануйлов, В.Марков, В. Мудрик	Середовищний підхід в контексті дослідження, спираючись на провідну роль середовища у розвитку комунікативної діяльності особистості, сприяє моделюванню розроблених у дослідженні спеціальних умов впливу.

Продовження таблиці 3.1		
Назва підходів	Провідні представники теорій	Рамки використання у дослідженні
Корекційно-розвивальний	Віт. Бондар, Л. Виготський, І. Дмитрієва, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Фомічова, О. Хохліна, Д. Шульженко	Корекційно-розвивальний підхід дозволяє реалізовувати сукупність психологічних засобів, спрямованих на розробку цілісності впливу на процес психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

Сукупність і взаємообумовленість застосування у дослідженні описаних вище методичних засад визначено у зв'язку з існуванням двох вагомих причин: 1) порушенням онтогенезу, пов'язаного з системністю і стійкістю психологічних характеристик у дітей з інтелектуальними вадами; 2) складністю власне комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Виходячи із визначених теорій та методологій, у даному дослідженні розроблена теорія комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків. Створення теоретичного підґрунтя дослідження пов'язано, перш за все, з деякими вагомими як виявилось у дослідженні трактуваннями.

Так, по-перше, розглядаючи комунікативну діяльність розумово відсталих школярів, є необхідним визначення їх комунікативної активності, яка детермінується мотивацією комунікативної діяльності та комунікативними потребами.

По-друге, комунікативна активність підлітків з розумовою відсталістю розвивається за умови зовнішнього стимулювання. Якщо є потреба у реалізації вітальних потреб: їжі, розвагах, то розумово відсталі школярі виявляють ініціативність у контакті: попросити їжі тощо. В разі отримання задоволення (смачна їжа, цікаві розваги), діляться емоціями з оточуючими, можуть розповідати про свої враження, але їх, як виявилось в експерименті не дуже цікавила реакція співрозмовника, вони, як правило, висловлювались у формі одноосібного коментаря. Такий стан розвитку не відповідає складникам комунікативної діяльності. Виходячи із виявлених закономірностей формування психічних процесів у розумово відсталих дітей,

стоять і нові завдання перед діагностикою комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

По-третє, у розробці плану діагностики комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків важливим є визначення оптимальних ситуацій, в яких вони в більшій мірі в змозі виявити комунікативну активність, визначити міру такої активності.

По-четверте, значимим виступає діапазон комунікативних потреб: чи наявні в них потреби у комунікативній діяльності з однолітками, дітьми молодшими чи старшими за віком, дорослими (батьками, вчителями), чи виявляють вони комунікативну активність у навчально-виховному процесі та поза межами навчального закладу, чи є в них потреби у збільшенні комунікативних контактів, нових знайомствах. Отже, одним з напрямів діагностики комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків є визначення специфіки їх комунікативних потреб, активності.

По-п'яте, доведено, що розумово відсталі підлітки мають специфіку засвоєння знань. Вочевидь це стосується і комунікативної діяльності, зокрема, застосування знань і перетворення їх в комунікативні уміння та навички.

Зрозуміло, що прогнозована своєрідність комунікативної діяльності пов'язана, безпосередньо з рівнем розумової відсталості підлітків.

З метою дослідження рівня сформованості комунікативної діяльності виокремлені окремі вагомні напрями. Так, важливим є діагностування стану сформованості тих комунікативних навичок, які саме і допомагають розумово відсталим підліткам орієнтуватися в нових ситуаціях, безконфліктно взаємодіяти з оточуючими; виявити уміння підтримувати діалог, співчувати співрозмовнику та самому приймати співчуття, відчувати його настрій (за допомогою експресивних засобів), говорити спокійно, не агресивно оточуючим, дотримуватись норм комунікативної культури (вміння вітатися, прощатися, прохати, тактовно відмовляти, сприймати критику тощо). Отже, у діагностиці комунікативних умінь розумово відсталих

школярів важливими є визначення таких умінь і навичок, які необхідні для того, щоб вони й самі відчували себе комфортно у середовищі, і з ними без перешкод комунікативно взаємодіяли інші оточуючі.

Для здійснення вербальної комунікативної діяльності важливим є визначення словникового запасу, як пасивного, так і активного. Саме активний словниковий запас забезпечує якість комунікативної діяльності. Окреслення необхідного для комунікативної діяльності активного словникового запасу розумово відсталих підлітків має в подальшому спрямовувати набуття ними вербального матеріалу в цілому, в навчально-виховному процесі спеціальної школи, зокрема.

Важливим для організації роботи з формування комунікативної діяльності є діагностування актуального рівня комунікативних здібностей підлітків. Встановлено, що в розумово відсталих підлітків, у порівнянні з однолітками норми онтогенезу, комунікативні здібності знижені, але важливим завданням виступає з'ясування того, чи є серед них учні, в яких комунікабельність є вищою або нижчою, ніж у однокласників, і чим саме вони відрізняються між собою. Такі дані важливі для того, щоб у процесі корекційно-розвивальної роботи здійснювати індивідуальний підхід, тобто приділяти увагу учням, в яких низькі комунікативні здібності з формування умінь, а тим учням, в яких зафіксовані вищі показники комунікабельності, комунікативних, організаторських здібностей у проведенні корекційних занять розширювати діапазон умінь, зокрема, наприклад, через виконання провідних ролей у допомозі іншим, в груповій та підгруповій роботі.

Важливим для розробки концепції корекційного впливу є встановлення фактів, пов'язаних з тим, наскільки комфортними є розумово відсталі школярі, зокрема, чи є для них важливою думка оточуючих дітей та дорослих (однокласників, учителів), чи впливають на їхню поведінку оточуючі та якщо впливають, то хто саме, що лежить в основі вибору учасників комунікативної діяльності.

Розробляючи модель комунікативної діяльності, ми виходили з позиції відповідно якій розумово відсталі школярі мають певні особливості у формуванні вольової сфери, саморегуляції. Тому, в комунікативній взаємодії вони можуть бути нав'язливими, агресивними, замкненими. У зв'язку з цим особливої ваги набуває визначення особливостей комунікативних реакцій (неадекватність комунікативних реакцій, контроль за власними емоціями, висока дратівливість, агресивні прояви, небажання комунікативно взаємодіяти тощо) під час різних комунікативних ситуацій (ситуацій на уроках (відповідає на запитання, реагує на зауваження, виявляє активність, пасивність), позаурочний час (чи виявляє ввічливість або дратівливість, уникає конфліктних ситуацій або провокує їх).

Забезпечення спеціальних умов щодо оптимізації формування комунікативної діяльності має ґрунтуватись на виявлених закономірностях індивідуально-психологічних особливостях розумово відсталих школярів підліткового віку, зокрема, врахуванні становлення характеру, дослідження типу темпераменту.

Зафіксовано, що учні-екстраверти з більшим задоволенням, ніж інші, сприймають комунікативний контакт, іноді можуть його ініціювати. Разом з тим їм складно підтримувати діалог через негативний вплив зниження інтелекту, порушення протікання пізнавальних процесів, зокрема, мислення. Вочевидь, вони швидше включаються у корекційно-розвивальні заходи. Такі підлітки є «балакучими», але не завжди їхня вербальна поведінка та відповіді є адекватними комунікативній ситуації.

Учні-інтраверти не завжди орієнтовані на комунікативну взаємодію, їм потрібно більше часу, щоб адаптуватися до нової комунікативної ситуації, розумово відсталі підлітки, охарактеризовані як інтроверти, часто поведуться замкнено як у шкільному колективі, так і поза його межами, «розкриваються», як показало дослідження, в комунікативній діяльності тільки переважно у партнерському спілкуванні.

Розумово відсталі підлітки мають очевидні труднощі у вербальному позначенні обставин, ситуації, намірів. Виявлені певні відмінності: якщо учні-екстраверти не відчують дискомфорту при публічних виступах (біля дошки або на святкових заходах), вони активно відповідають (але не завжди за темою, часто непослідовно), то розумово відсталі школярі-інтроверти не виходять відповідати, навіть якщо готувалися до заняття і знають матеріал.

Виявлені зазначені відмінності в комунікативній поведінці розумово відсталих екстравертів та інтровертів у зв'язку з індивідуально-психологічними особливостями зумовлюють необхідність визначення заходів з формування комунікативної діяльності, які стимулюватимуть комунікативну активність розумово відсталих школярів-інтровертів, коригуватимуть комунікативну діяльність екстравертів та, в цілому, стимулюватимуть формування комунікативної діяльності учнів обох типів.

Рівень розвитку інтелекту, особливості темпераменту, характеру впливає й на тривалість проведення заходів з формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів. Зрозумілим є виявлена закономірність, яка полягає в тому, що школярі з більш низькими показниками IQ потребують тривалого психологічного впливу на засвоєння комунікативних умінь та навичок, як і школярі-інтроверти. Ці особливості впливатимуть на терміни, кількість школярів у підгрупах при проведенні експериментальних занять з формування комунікативної діяльності.

Отже, особистісно-орієнтований підхід є методологічним підґрунтям як для діагностики, так і для формування корекційного спрямування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів.

В цілому, на комунікативну діяльність розумово відсталих підлітків впливає комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених зовнішніх і внутрішніх факторів.

Задля вивірення ефективних засобів формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків доцільно мати об'єктивні дані про закономірності впливу зовнішніх факторів. Виявлено, до провідних факторів

належить соціально-комунікативне оточення: родина, засоби масових комунікацій, комунікативне середовище навчально-виховного закладу.

Виходячи з того, що розумово відсталі підлітки значну частину часу проводять в навчально-виховних закладах, психологічний вплив слід орієнтувати з урахуванням особливостей функціонування спеціального освітнього закладу. Комунікативне середовище спеціального навчального закладу виступає провідним зовнішнім фактором розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих школярів.

Середовищний підхід є основою вивчення зовнішніх факторів формування комунікативної діяльності школярів; дозволяє визначити основи його моделювання і створення в ньому таких умов, які сприятимуть ефективному формуванню комунікативної діяльності.

На рівні предметного пізнання середовищний підхід розглядається як ставлення дитини до середовища та середовища до нього. У науковому плані воно являє собою теорію і технологію опосередкованого управління (через середовище) процесами формування та розвитку особистості.

Середовищний підхід у даному дослідженні допомагає визначити ключові позиції комунікативного середовища спеціального навчального закладу, спрямувати їх на досягнення результату, що очікується. Концептуальною основою застосування середовищного підходу в контексті дослідження комунікативної діяльності розумово відсталих учнів є виявлення системи стосунків в оточуючій дійсності:

- середовище створює можливості для здійснення певних подій, набуття розумово відсталими школярами комунікативних знань і умінь;
- середовище може виступати засобом гармонізації комунікативної діяльності розумово відсталих школярів;
- середовище стимулює розумово відсталих школярів до виявлення комунікативної активності, активізує їхні комунікативні потреби;
- середовище визначає певною мірою комунікативні реакції, комунікативну поведінку розумово відсталих школярів.

Отже, середовищний підхід є важливим як на теоретичному рівні вивчення комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю, так і практичному.

Корекційно-розвивальний підхід з позиції дисертаційного дослідження виступає провідним і дозволяє враховувати особливості пізнавальної сфери розумово відсталих школярів і на цій основі розробити відповідні психологічні технології, які в подальшому при їхній реалізації сприятимуть оптимізації формування комунікативної діяльності та задіють внутрішні та зовнішні ресурси.

3.2. Модель комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків

Вище надане теоретичне обґрунтування дозволило на науково вивірених позиціях розробити теоретичну модель комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків. Моделювання ґрунтувалось на існуючих у загальній, віковій, педагогічній, спеціальній психології рекомендаціях.

Відомо, що поза комунікативною діяльністю складно проаналізувати процес становлення особистості розумово відсталих школярів, простежити закономірності їхнього психічного розвитку. Саме через комунікативну діяльність розумово відсталі школярі набувають загальнолюдського досвіду, вчаться дотримуватись норм поведінки, засвоюють цінності, набувають знань, знайомляться з видами і засобами діяльності.

Різні аспекти комунікативної діяльності розроблялися в працях вітчизняних та зарубіжних психологів, а саме – спілкування, його роль у становленні особистості, механізми і функції, мотиви, соціальні установки, особливості психічних процесів при комунікаціях, сприймання та розуміння людьми один одного, проблеми комунікативної культури, комунікативної компетентності тощо (Б.Ананьєв [9], А.Асмолов [15], О.Бодальов [37], Л.Божович [40], Л.Виготський [56], О.Корніяка [140], О.Леонтьєв [163],

М.Лісіна [166], Б.Ломов [169], А.Петровський [218], Л.Петровська [216], К.Платонов [221], С.Рубінштейн[280] та ін.).

Природа виникнення комунікативної діяльності, сутності комунікативних процесів, спілкування, його різновиди, особливості спілкування у різні вікові періоди, виникнення на її основі міжособистісних стосунків, міжособистісний взаємовплив, інформаційний обмін між партнерами вивчалися як на теоретичному, так і практичному рівнях(К.Абульханова-Славська [1], Б.Ананьєв [9], Л.Анциферова [11], О.Бодальов [37], Л.Божович [40], Л.Виготський [56], О.Леонтьєв [165], Б.Ломов [168], М.Лісіна [167], А.Мудрик [197], Л.Петровська [215], В.Печерський [219], С.Рубінштейн [280] ін.). Однак, незважаючи на чисельні дослідження залишаються не чітко описаними показники та критерії оцінки рівня її комунікативної діяльності. В той же час комунікативна діяльність розумово відсталих підлітків вимагає свого вивчення в діяльнісній, когнітивній парадигмах, в контексті становлення дитини як суб'єкта взаємодії.

Комунікативна діяльність є продуктом культурно-історичного розвитку суспільства, але , водночас, вона є індивідуальною та неповторною у кожній особистості, залежить від інтелекту, особливостей пізнавальної та емоційної сфер індивіда, його соціального оточення та виступає як результат його соціально-комунікативного розвитку.

Особливості розвитку особистості школярів з різним рівнем порушень розумового розвитку вивчали Віт. Бондар [44], С.Герашенко [64], Н.Гончарук [69], Л.Руденко [283], М.Певзнер [209], В.Петрова [212], В. Синьов [295], О.Хохліна [335] та ін.

В контексті дослідження необхідним детальне вивчення компонентів комунікативної діяльності розумово відсталих школярів, характеристика особистості з позиції її комунікативних якостей, комунікативних умінь, досвіду для забезпечення оптимальних умов розвитку комунікативних здібностей, поведінки.

Дослідженням встановлено, що комунікативна діяльність ґрунтується на трьох складниках: мотивації, інтелекті, поведінці. У описі і аналізі складники позначені як «мотиваційний компонент», «когнітивно-змістовий компонент», «поведінковий компонент».

Зупинимось на описі кожного із складників комунікативної діяльності.

Узагальнення експериментальних даних свідчать про те, що підлітки з розумовою відсталістю активність у комунікативній діяльності виявляють у відповідь на зовнішні детермінанти предметного та вербального характеру. Мотивація у комунікативній діяльності підліткового віку пов'язана з предметом комунікацій, ситуацію комунікації, які виходять на вітальні інтереси та потреби. Потреби розумово відсталих школярів впливають на мотиви, які зумовлюють протікання комунікативної діяльності, визначають її зміст.

Розумово відсталі підлітки становляться активними учасниками комунікативної діяльності, коли вони задовольняють свої побутові потреби. Розумово відсталі школярі мотивовані на смачну їжу, веселе проведення дозвілля, розваги, нові позитивні емоції. Потреби у пізнанні себе та оточуючих, самореалізації для них не є характерними.

Формування мотивації щодо комунікативної діяльності у розумово відсталих підлітків певною мірою розвивається під впливом життєвих вражень та виховання, ідентифікація власного «Я» постає як настанова щодо себе і має такі компоненти: пізнавальний – «Я – реальне» уявлення розумово відсталого підлітка про себе та «Я – ідеальне» – коли він уявляє, яким хоче бути, цей компонент у розумово відсталих підлітків формується із значним запізненням. Емоційний складник у таких підлітків частіше має полярні характеристики (або завищене оцінювання, коли значно підвищена самооцінка, що частіше є притаманне школярам з низькими показниками інтелекту. Зафіксовано також занижене «сприймання себе», низький рівень самоповаги, прояви самоприниження, що частіше зустрічаються у підлітків з показниками інтелекту легкого ступеню розумової відсталості, первинні

прояви рефлексії. Оцінно-вольовий – прагнення завоювати авторитет, повагу (для чого потрібні вольові зусилля), які розумово відсталим підліткам здійснювати складно, тому що є порушення вольової сфери. Отже, у мотиваційній спрямованості на комунікативну діяльність розумово відсталих школярів значну роль відіграє Я-система.

Структуру мотиваційного компонента комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків надано на рис. 3.1.

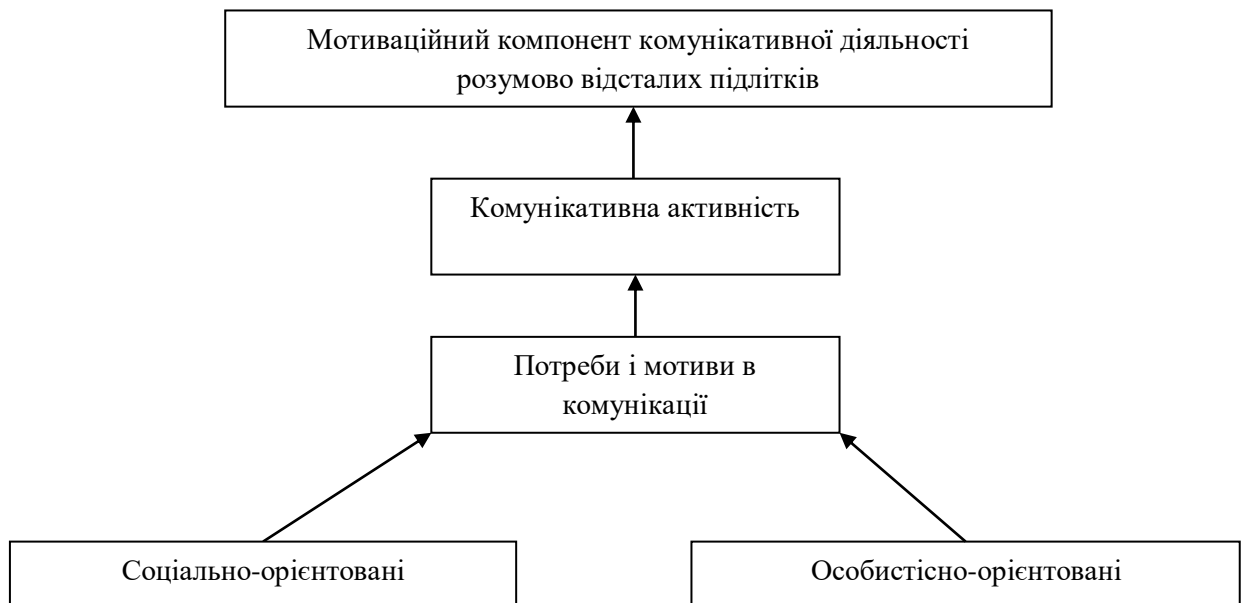


Рис. 3.1. Мотиваційний компонент комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків

З рис. 3.1 бачимо, що комунікативну діяльність розумово відсталих підлітків визначає комунікативна діяльність, яку детермінують потреби і мотиви на комунікацію: соціально-орієнтовані та особистісно орієнтовані.

Мотиваційна спрямованість розумово відсталих школярів підліткового віку характеризується орієнтацію на задоволення своїх інтересів, потреб без урахування інтересів та потреб оточуючих і мети спільної діяльності, їхня увага сконцетрована на власних почуттях, вони практично не реагують на

потреби оточуючих, намагаються задовольнити власні бажання, що пов'язано з низьким рівнем емпатії.

Результативна комунікативна установка (коли підліток усвідомлює її (наприклад, домовитися з другом, зустрітись тощо)) має провідну роль як у мотивації, так і результаті комунікативної діяльності.

Спрямованість на комунікативний контакт у розумово відсталих підлітків виникає під впливом бажання отримати позитивні емоції, однак їх діяльність не детермінується орієнтацією на спільні дії, потребою у міжособистісних стосунках.

Під впливом оточуючих у комунікативній діяльності розумово відсталих підлітків формуються комунікативні уміння, навички, вони отримують комунікативні знання. На комунікативні знання, уміння, навички впливає інтелект, пізнавальні можливості. У даному дослідженні, у зв'язку з вище названим, виділено «когнітивно-змістовий компонент».

Змістова характеристика комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків передбачає комунікативну взаємодію, яка пов'язана з процесом обміну інформацією, розуміння партнерів по комунікативній діяльності у розумово відсталих школярів певним чином порушене. Так, вони не завжди усвідомлюють зміст висловлювань, особливо тих, в яких є скритий підтекст. Це зумовлює особливості їхньої комунікативної діяльності, яка залежить від індивідуально-психологічних особливостей, рівня інтелекту, соціального досвіду.

Відомо, що структуру комунікативних здатностей складають гностичні, експресивні та інтеракційні здібності. У розумово відсталих школярів підліткового віку знижені гностичні здібності: вони не вміють слухати, не перебиваючи співрозмовника, не завжди розуміють те, що саме до них хоче донести співрозмовник. Експресивні здібності розумово відсталих школярів теж мають свої особливості: у них знижена здатність розуміти експресивні реакції оточуючих, низька культура мовлення, їм складно висловлювати свої думки. Інтеракційні здібності розумово відсталих школярів теж відстають у

розвитку у порівнянні з нормою онтогенезу і є зниженими: вони не завжди адекватно сприймають партнера по комунікації, нетактовні, нав'язливі (або замкнені), діалог підтримувати їм складно. Отже, всі складники комунікативних здібностей у розумово відсталих школярів мають певні особливості, зумовлені зниженими інтелектуальними можливостями. Можна припустити, що розвиток комунікативних здібностей розумово відсталих школярів детермінує їх комунікативні здатності – здатності здійснювати усну і писемну комунікацію, сприймати та розуміти партнера, здатність до міжособистісної взаємодії.

Комунікативна діяльність розумово відсталих школярів здійснюється шляхом опанування ними комунікативними знаннями. Однак виявлено, що у розумово відсталих школярів підліткового віку при наявності достатніх комунікативних знань (щодо правил ведення комунікативної діяльності, комунікативного етикету тощо) вони не можуть їх використати у практиці комунікативної діяльності. Такі діти виявляють свої знання переважно при додатковому стимулюванні з боку оточуючих. Наприклад, якщо учень зайшов до класу й не привітався, то учитель спитав: «Ти зайшов до класу і не привітався, що треба сказати?»; учень відповідає: «Доброго дня!»; учитель: «А ще що ти не зробив?», учень: «Вибачте, що не привітався!» – це один з елементарних прикладів, коли розумово відсталі підлітки мають комунікативні знання, але не застосовують їх на практиці.

Комунікативні уміння і навички у розумово відсталих школярів формуються повільно: тільки до кінця навчання в освітньому закладі вони можуть підтримувати діалогічне спілкування. Діапазон теми є обмеженим, тривалість діалогу коротка. При цьому вони охоче ведуть монолог, часто розповідають, що саме їм цікаво у даний момент, але й монологічне спілкування часто переривається, вони втрачають послідовність і смисл своїх висловлювань. Діалог розумово відсталих школярів характеризується тим, що вони часто перескакують з однієї теми на іншу. Якщо увага перейшла на сторонні зовнішні звуки, предмети, дії дітям вже складно повернутися до

теми діалогу. Адекватно розуміють висловлювання партнерів по комунікативній діяльності в обмежених ситуаціях: коли висловлювання є нескладними, містять широко вживані знайомі слова. В поодиноких випадках розумово відсталі підлітки аналізують висловлювання інших учасників діалогу та свої власні. Починає розвиватись рефлексія, виокремлення комунікативних умінь відповідно комунікативній ситуації.

Однак, навіть у період закінчення навчального закладу розумово відсталі підлітки не повною мірою оволодівають уміннями вести діалог, конструктивно використовувати комунікативні знання, уміння та навички.

Дослідження довело, що комунікативні навички розумово відсталих школярів не мають сталої динаміки позитивного становлення, але за умов зовнішньо орієнтованої корекції психологічного змісту видозмінюються. Віддалені показники отримані в рамках даного дослідження свідчать про те, що по закінченню школи у розумово відсталих підлітків продовжується набуття ними комунікативних навичок, але показники розвитку залежать від характеру впливу на них соціального оточення.

В процесі розвитку розумово відсталі школярі набувають таких навичок комунікативної діяльності: слухати оточуючих, не перебивати, розмовляти зв'язно, змістовно, використовувати слова відповідно до змісту розмови, прохати, відмовляти, вибачатися, уникати конфронтації тощо. Однак ці навички набуваються повільно, є залежними від індивідуально-психологічних особливостей, стану розвитку інтелекту.

Виходячи із структури комунікативної діяльності, доведено, що розумово відсталі підлітки набувають таких умінь в процесі її формування:

- комунікативні уміння, в основному, складають використання дитиною вербальних та невербальних засобів;
- перцептивні уміння ґрунтуються на орієнтації дитини на партнерів (учасників) комунікативної діяльності.

– інтерактивні уміння – пов’язані з характером прямого або опосередкованого впливу один на одного між партнерами у комунікативній діяльності.

Для подальшої соціалізації й інтеграції розумово відсталих підлітків у соціум їм необхідно набути умінь орієнтуватися у незнайомій ситуації, сприймати її адекватно: розуміти настрій людей, експресію їхньої поведінки, встановлювати комунікативні контакти, співпрацювати через комунікацію у різних видах діяльності.

Концепція ґрунтується на віднайдених закономірностях, відповідно яким для здійснення комунікативної діяльності розумово відсталими підлітками важливим є підтримання зворотного зв’язку в процесі комунікативної взаємодії, що є запорукою ефективної організації комунікативної діяльності. Однак виявилось, що низький рівень інтелекту, неусвідомлені комунікативний, життєвий досвід; невміння спостерігати за настроєм партнера по комунікації, низька рефлексія не сприяють підтриманню розумово відсталими підлітками зворотного зв’язку у комунікативній діяльності. Окрім того, розумово відсталі підлітки не вміють співвідносити реакції тих, з ким вони здійснюють комунікативний контакт зі своїми діями, не можуть зрозуміти, чому саме так реагує співрозмовник, розумово відсталі підлітки не змінюють до змісту комунікативної діяльності власні комунікативні дії, у них рідко слова пов’язуються з мімікою, їм складно ідентифікувати міміку зі смисловим компонентом співрозмовника. Тобто розумово відсталим підліткам складно підтримувати зворотній зв’язок як за допомогою вербальних, так і невербальних засобів.

Прийняття і дотримання розумово відсталими підлітками норм комунікативної діяльності потребує формування у них відповідних знань, до еталонних віднесені такі:

- знання і вміння ефективного говоріння та слухання;
- знання про: послідовність дій у комунікативній діяльності; комунікативні тактики, набір мовних засобів;

- знання про: способи орієнтування на партнера по комунікативній діяльності, види емоційних проявів партнерів про поведінку;
- знання про види комунікативної взаємодії та вміння їх ефективно використовувати;
- знання про комунікативні потреби та форми комунікативної активності;
- знання про види і форми комунікативної взаємодії між учасниками комунікативної діяльності;
- знання про культуру поведінки у комунікативній діяльності та види взаємодії у різних ситуаціях: види звернень з проханням, мовні форми відмов, види вітань тощо;
- знання з видів орієнтування в різних комунікативних ситуаціях.

У концепції відображені інші складники когнітивно-змістового компоненту. Одним з важливих складників когнітивно-змістового компонента комунікативної діяльності розумово відсталих школярів є мовлення. Завдяки навчанню в спеціальних освітніх закладах до підліткового віку у розумово відсталих дітей практично зникають види вимови. Водночас, зберігається тенденція переваги пасивного словникового запасу над активним. Разом з тим, розумово відсталі підлітки часто є «балакучими», але їх мовлення є стереотипним, вони повторюють висловлення інших, однак іноді ці повтори є недоречними і такими, що не відповідають ситуації. У підлітковому віці порівняно з молодшим шкільним віком розумово відсталі школярі інтенсивніше спілкуються з однолітками. Однак частіше вони комунікативно взаємодіють з підлітками зі свого шкільного оточення, котрі мають ідентичну затримку у формуванні комунікативної діяльності. Це не завжди позитивно впливає на динаміку мовлення. Отже, в процесі становлення комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків постають завдання стосовно активізації мовлення, його збагачення, шляхом розширення активної лексики та еталонних мовленнєвих форм.

Розумово відсталі підлітки часто говорять забагато, але побудова і зміст фраз є одноманітними. У процесі діалогу, вони ставлять прості питання. У відповідях, при наявності невивіреного потоку речень не розкривають для співрозмовника сутність, пов'язану з поставленим перед цим питанням. Іноді розумово відсталі діти розповідають те, що цікаво їм, або перше, що прийдеться. Невивіреність за смислом мовленнєвий «потік» з точки зору правильності конструювання речень є кращим, ніж речення у діалозі. У діалозі їм складно дібрати слова, відповіді їх є спрощеними, односкладними. Якщо у самотійному мовленні розумово відсталі підлітки можуть багато розповісти про себе (однак слід зауважити, що ця інформація не завжди відповідає дійсності, вони мають схильності до фантазування, видавати бажане за дійсне), то у діалозі вони часто, за їхнім висловом, «не знають, що відповісти». Особливо розумово відсталим школярам складно переказати те, що вони почули(побачили на уроці або по телевізору, прочитали у підручниках тощо), що пояснюється загальним недорозвитком інтелекту, низькими можливостями в концентрації уваги, станом довготривалої пам'яті. Разом з тим, коли ситуація справила на них незабутнє емоційне враження мовленнєвий переказ є більш точним. Це стосується, зокрема, дій та сюжетів яскравих художніх і літературних творів.

Отже, мовлення у розумово відсталих підлітків, при наявності позитивної динаміки, не відповідає в повній мірі структурі комунікативної діяльності.

Окремо зупинимось на комунікативних якостях розумово відсталих школярів.

Проаналізуємо комунікативні якості розумово відсталих підлітків за реалізацією функцій: управлінських (здатність впливати на оточуючих, стимулювати власні сили і здібності) інформативних (відповідає за безпосередньо передані знання, емотивних (емпатійність, чуйність, тактовність, делікатність) та фактичних (якості, які відповідають за встановлення або підтримку взаємодії).

Встановлено, що управлінські комунікативні якості у розумово відсталих школярів сформовані недостатньо. Недостатність вольових процесів, рефлексії робить їх «беззахисними» до зовнішніх впливів, вони частіше піддаються впливу оточуючих, ніж впливають на інших. При цьому, підлітки не диференціюють, який саме вплив на них здійснюється (позитивний чи негативний), не усвідомлюють того, що вони підпали під негативний вплив. Отже, дослідження показало, що однією з якостей розумово відсталих школярів є комунікативний конформізм. Гальмування вольових процесів негативно позначається на розвитку власних комунікативних можливостей. Так, більшість розумово відсталих школярів не здатні самостійно активізувати власні комунікативні ресурси.

Інформативний аспект комунікативних якостей у розумово відсталих школярів має певні особливості: недостатність пам'яті негативно впливає на адекватність передачі інформації, фантазування змінює смисл комунікативної діяльності. Отже, для розумово відсталих підлітків характерним є фантазування у ситуаціях комунікативної взаємодії, нечіткість у передачі інформації, певна «інформаційна викривленість».

Емоційна складова комунікативних якостей розумово відсталих підлітків теж відзначається особливостями: нездатністю фіксувати настрій партнера з комунікативної взаємодії, нерозвиненість емпатії, егоїстична концентрація у комунікативній взаємодії на власних інтересах.

Фактичні комунікативні якості розумово відсталих школярів характеризується низькою якістю комунікативної взаємодії, а саме: короткотривалістю, конфліктами, що часто виникають під час комунікативної взаємодії, некомунікательністю та нав'язливістю.

Комунікативні якості, знання, уміння, навички, мовлення складають комунікативний репертуар розумово відсталих школярів, особливості становлення і прояву яких визначають у подальшому видозмінність комунікативної діяльності.

На основі теоретичного та експериментального дослідження визначено особливості комунікативного репертуару розумово відсталих школярів підліткового віку:

- комунікативні знання не завжди використовуються дитиною в повному обсязі та відповідно до ситуації;

- комунікативні уміння та навички актуалізуються і проявляються при наявності зовнішніх стимулів;

- комунікативні уміння та навички достатньою мірою використовуються у повсякденних, повторюваних соціально-побутових ситуаціях, але нові і незвичні ситуації підлітками не діагностуються, у дітей виникають труднощі в орієнтуванні в зовнішніх змінах, що відбуваються;

- у діалогічній комунікативній взаємодії мають складнощі у підтримці діалогу;

- мовлення є стереотипним, активний словниковий запас не задовольняє вимоги щодо здійснення комунікативної діяльності;

- мають складнощі у переказі текстів, подій, не вистачає навичок передання інформації;

- міміка і жести не завжди адекватні висловлюванням, низька експресивна грамотність.

Розглянувши вище зазначену структуру, виділену в моделі комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, зупинимось на комунікативній культурі.

Як було зазначено вище, на основі проведеного дослідження, когнітивно-змістовий компонент комунікативної діяльності розумово відсталих школярів детермінується їх індивідуально-психологічними особливостями та визначається через комунікативні знання, уміння, навички, мовлення.

У дослідженні було проаналізовано особливості комунікативних умінь, навичок розумово відсталих школярів підліткового віку, особливості використання комунікативних знань. Встановлено, що комунікативні знання

детермінують комунікативні уміння та навички, мовленнєву компетентність розумово відсталих школярів і навпаки. Сформованість когнітивно-комунікативної підструктури комунікативної діяльності визначає комунікативна культура комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Особистісно-поведінкова та когнітивно-комунікативні підструктури комунікативної діяльності розумово відсталих школярів взаємопов'язані. Вище викладені закономірності когнітивно-змістового компоненту в схематичному вигляді надано у рис. 3.2.

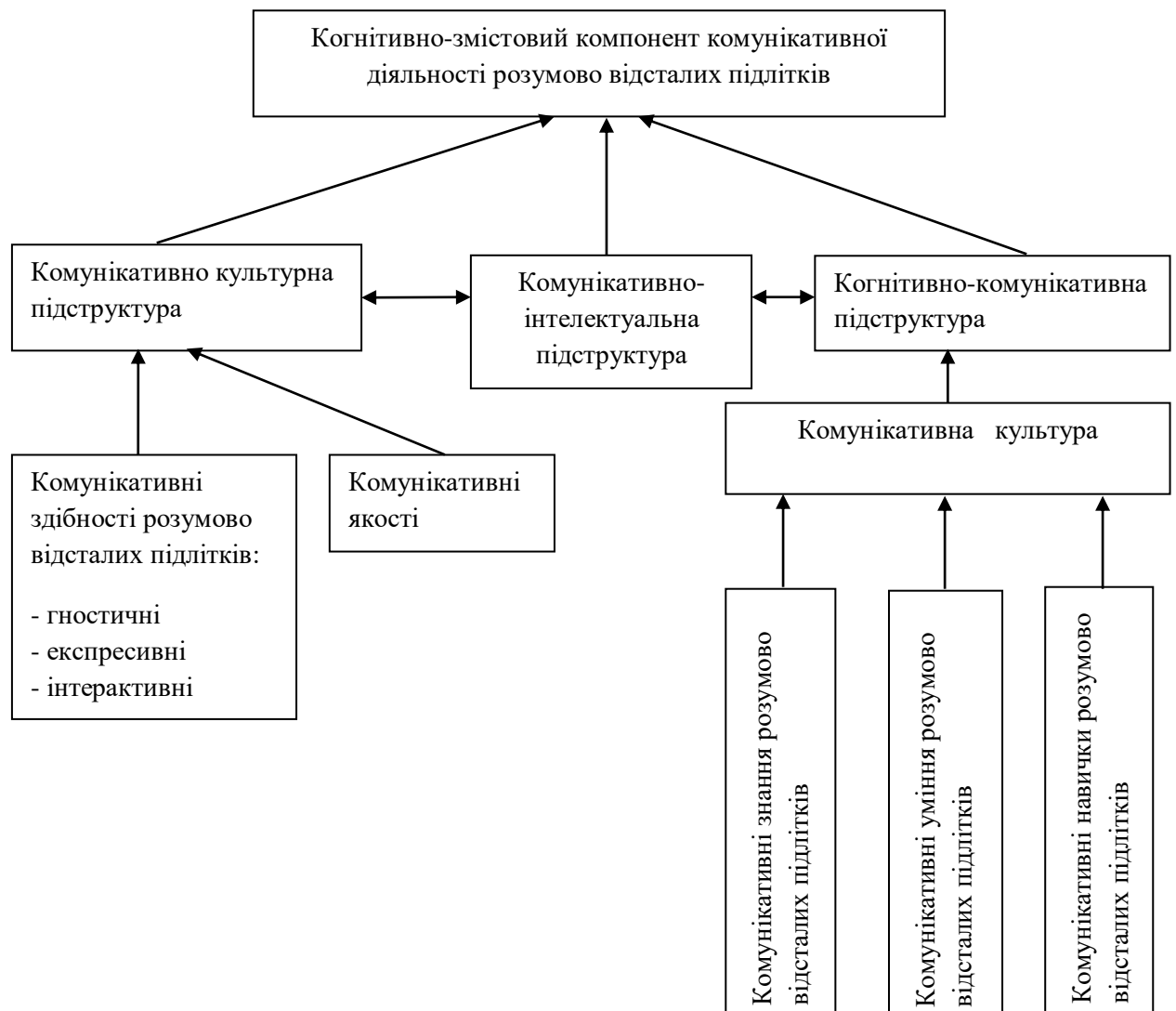


Рис. 3.2 Залежності структурних складових когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків

Слід зазначити, що підструктури когнітивно-комунікативного компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих школярів взаємообумовлені та взаємопов'язані, всі складники означених підструктур когнітивно-змістового компонента комунікативної діяльності розумово відсталих школярів динамічні, мають позитивну динаміку розвитку в онтогенезі особистості. Так, наприклад, розвиток психічних структур особистості детермінує удосконалення та розширення комунікативних якостей.

У процесі життєдіяльності розумово відсталі діти отримують значну кількість різної інформації, соціальний та комунікативний досвід, вчать правильно поводитися і реагувати у комунікативних ситуаціях, спостерігають за різними проявами комунікативної поведінки.

Комунікативні уміння розумово відсталими школярами набуваються і удосконалюються в навчальному процесі через здобуття граматичних, стилістичних, фонетичних знань. Уміння говорити зв'язно, послідовно, логічно висловлювати свої думки ґрунтується на відповідних уміннях та навичках.

На основі теоретичного аналізу і експериментального обґрунтування у дослідженні визначено уміння і навички, сформованість яких визначає їхню реалізацію в комунікативній діяльності розумово відсталих школярів:

- логічність і послідовність висловлювання власних думок;
- адекватність використання під час комунікативної діяльності вербальних та невербальних засобів;
- опанування мовними одиницями та використання їх відповідно до комунікативної ситуації;
- оформлення думок відповідно нормам комунікативної культури;
- аналіз висловлювань партнерів по комунікативній діяльності та власних.

Отже когнітивно-змістовий компонент безпосередньо пов'язаний з різними характеристиками інтелектуального розвитку розумово відсталих підлітків.

Другим компонентом виступає операційно-поведінковий.

Структуру операційно-поведінкового компонента надано на рис. 3.3.

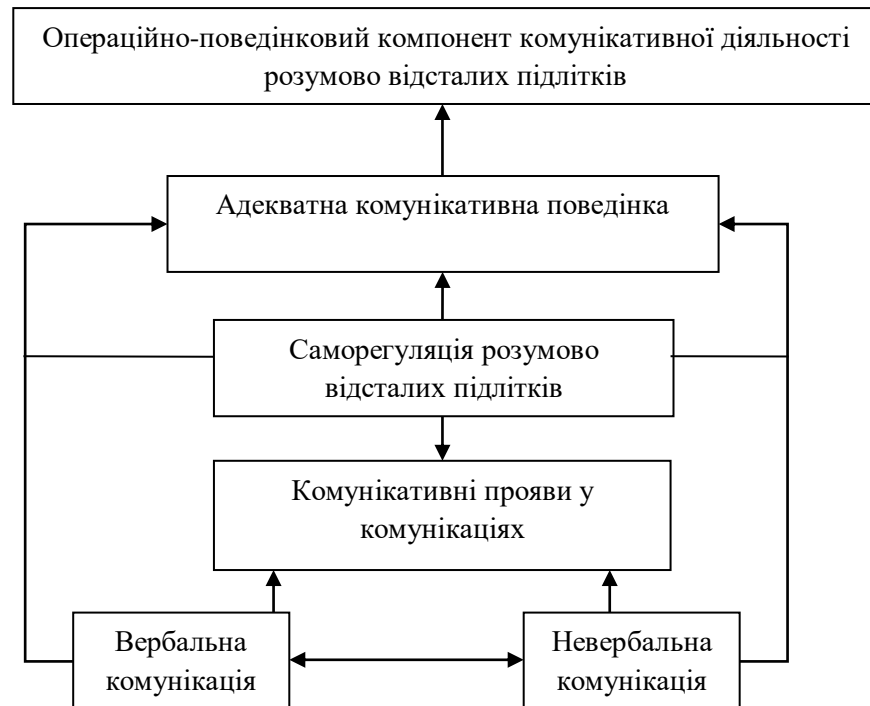


Рис. 3.3 Операційно-поведінковий компонент комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків

З'ясовано у виконаному дослідженні, що комунікативна поведінка розумово відсталих школярів проявляється в їхніх поведінкових реакціях на різні комунікативні ситуації. Через комунікативну поведінку розумово відсталі підлітки передають власні емоції, стани, ставлення.

Низький рівень пізнавальних процесів, інертність психічних процесів зумовлює певні особливості комунікативної поведінки розумово відсталих школярів. У них не актуалізується бажання справити позитивне враження на оточуючих – їх не зацікавлює самовираження, вони не усвідомлюють необхідності саморозкриття і саморозвитку.

Зафіксовано, що в комунікативній поведінці розумово відсталих школярів спостерігається певний дисонанс між сприйманням ними дій оточуючих та відповідними комунікативними реакціями. Так, розумово відсталі школярі не планують свої комунікативні дії, реагують імпульсивно або загальмовано, після комунікативної взаємодії не аналізують свої вчинки.

Перейдемо до аналізу специфіки проявів у поведінці самовираження розумово відсталих школярів відповідно до комунікативних проявів.

Невербальні прояви в комунікативній поведінці розумово відсталих дисонують із комунікативною ситуацією. Іноді, вони можуть розповідати, наприклад, про сумні події, при цьому посміхатися.

Розумово відсталим школярам складно вербалізувати свої емоції, адекватно передати те, що вони відчувають. Такі школярі не можуть визначити причинно-послідовних зв'язків між подіями (або ситуацією), які передували їх комунікативним реакціям та емоційному настрою.

Розумово відсталі школярі підліткового віку часто видають неправдиву інформацію, але це є у них спонтанним, неосмисленим, не спрямованим на зміну уявлення про себе у оточуючих.

Проаналізуємо особливості проявів самовираження розумово відсталих школярів у комунікативній діяльності за функціями.

У дослідженні виокремлені певні закономірності. Зокрема, встановлено, що вступаючи у комунікативну діяльність розумово відсталі підлітки в процесі комунікативного контакту неусвідомлено пропонують себе оточуючим, надають про себе інформацію. Так проявляється екзистенціональна функція.

Завдяки опануванню певними навичками вербальної та невербальної взаємодії комунікативна поведінка, у школі, сім'ї, інших місцях дозволяє досить успішно виконувати різні соціальні ролі. Не дивлячись на те, що адаптативні можливості розумово відсталих підлітків знижені, адаптативна функція виконується певною мірою.

Комунікативна функція є провідною, оскільки інформація, яка передається, спрямована на інших й при її відсутності процес комунікації втрачає сенс, особистість не може реалізувати свої нагальні потреби. Розумово відсталі підлітки вступають у комунікативні контакти в різних системах: «дитина-дитина», «дитина-член родини», «дитина-дорослий». Дослідженнями доведено, що у цих системах, зокрема, «дитина-вчитель», є порушення комунікативної взаємодії, міжособистісних стосунків, але діти в змозі реалізувати комунікативну діяльність, при чому в підлітковому віці ця функція актуалізується, тому що комунікативна діяльність стає провідною.

Розумово відсталим школярам складно будувати міжособистісні стосунки з оточуючими, вони керуються власними бажаннями, спілкуються для розв'язання своїх побутових потреб, задля розваги, а не для саморозкриття і самовираження. Отже, кількість і якість інформації, що передається в комунікативних контактах, її зміст не сприяють виникненню гармонійних міжособистісних стосунків, саме тому комунікативна діяльність не виступає регулятором міжособистісних стосунків.

Особлива увага в дослідженні була звернена на характеристику перетворювальної функції та функції саморегуляції у самовираженні розумово відсталих підлітків.

Розумово відсталі школярі в процесі комунікативної діяльності не мають за мету впливати на партнерів по комунікації, не усвідомлюють можливостей для цього впливу. Якщо розглядати перетворювальну функцію в контексті того, що в процесі комунікативної взаємодії розумово відсталі діти все одно змінюють настрій партнера по комунікації в негативний або позитивний бік, можна зауважити, що дана функція частково здійснюється. Якщо ж підходити з позиції детермінації впливу на партнера бажанням самовираження, в такому випадку вказана функція в процесі комунікативної діяльності розумово відсталих школярів не реалізується.

У комунікативній поведінці розумово відсталих школярів саморегуляція не набуває цілісності, не поєднується з перцептивними та

експресивними навичками. Несформованість емоційно-психологічної саморегуляції проявляється в неадекватності реагування на зміни у комунікативних ситуаціях, впливає на результат комунікативної діяльності розумово відсталих школярів.

Розумово відсталі школярі не можуть керувати своїм сприйманням та спрямовувати його, вірно оцінювати емоційно-психологічний настрій комунікантів, розуміти підтекст мімічних рухів, розуміти та враховувати зміни у виразі обличчя, жестах, міміці, голосі партнерів по комунікативній діяльності, прогнозувати хід та передбачати результат комунікативної діяльності. Вищеперераховане негативно позначається на їхній комунікативній поведінці.

На комунікативну поведінку розумово відсталих підлітків впливає також невміння дотримуватись дистанції з партнерами по комунікації, насамперед, фізичної. Розумово відсталі школярі дуже близько підходять до комуніканта, обіймають, заглядають в очі, розглядають, в чому він одягнений, нетактовно це коментують.

Невміння діалогічно спілкуватися з партнерами по комунікативній діяльності, превалювання монологічності над діалогічністю негативним чином впливає на комунікативну поведінку. Небажання вислухати партнера, постійне перебивання, бурхливість комунікативно-поведінкових реакцій характеризують комунікативну поведінку розумово відсталих школярів підліткового віку.

Адекватна комунікативна поведінка є показником сформованості операційно-поведінкового компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих школярів. Адекватна комунікативна поведінка розумово відсталих підлітків визначена як відповідність до ситуації комунікативна реакція, яка передбачає адекватні вербальні та невербальні засоби, які детермінуються саморегуляцією.

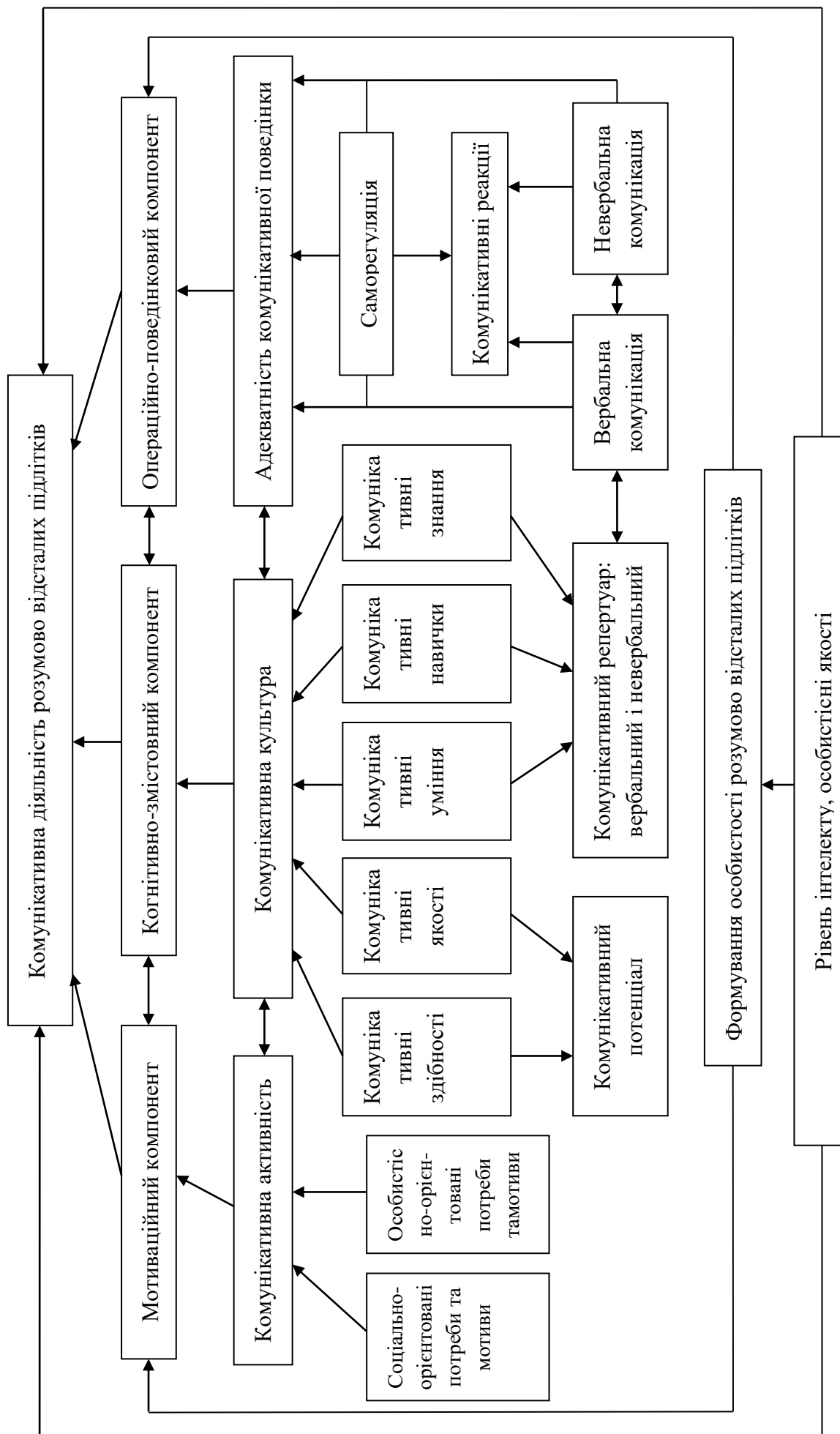


Рис. 3.4. Модель комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків

Ґрунтуючись на вищевикладеному описі та аналізі комунікативної діяльності школярів підліткового віку нами було розроблено модель комунікативної діяльності розумово відсталих школярів, яку надано на рис.3.4.

Перейдемо до опису та аналізу моделі комунікативної діяльності розумово відсталих школярів.

На основі проведеного дослідження було визначено, що компонентами комунікативної діяльності розумово відсталих школярів є мотиваційний, когнітивно-змістовий та операційно-поведінковий, детальна характеристика їх складників та специфіки формування у даної категорії школярів описана у даному підрозділі. Зупинимось на аналізі зв'язків між ними.

Розвиток особистості розумово відсталих школярів є метою корекційно-розвивального впливу.

На формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів впливають їхні індивідуально-психологічні особливості. Рівень інтелекту визначає характер комунікативних потреб і мотивів: чим вищим є рівень інтелекту, тим більше у розумово відсталих дітей виникає соціально-орієнтованих потреб і мотивів, чим він нижчий, тим більше особистісно-орієнтованих потреб і мотивів (у розумово відсталих це потреби побутового характеру).

Потреби і мотиви визначають прояви комунікативної активності розумово відсталих школярів. Комунікативна активність розумово відсталих школярів обумовлюється їхніми індивідуально-психологічними особливостями.

Комунікативна активність визначає сформованість мотиваційного компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих школярів. На комунікативну активність розумово відсталих підлітків впливають також здобуті комунікативні знання, набуті комунікативні уміння і навички, комунікативні здібності та якості (чим вищий рівень сформованості комунікативних умінь та навичок, розвиненості комунікативних здібностей

та якостей, тим більшу комунікативну активність проявляють розумово відсталі діти). Отже, мотиваційний компонент взаємопов'язаний з когнітивно-змістовим компонентом у комунікативній діяльності розумово відсталих школярів. Сформованість когнітивно-змістового компоненту визначає гармонійне здійснення комунікативної взаємодії з оточуючими, культура здійснення комунікативної діяльності відповідно до комунікативних норм та правил. Когнітивно-змістовий компонент комунікативної діяльності розумово відсталих школярів складають комунікативні знання, уміння, навички, здібності та якості, які визначають комунікативний репертуар розумово відсталих дітей та сформованість їхньої комунікативної культури.

Для розумово відсталих дітей розвиток мовлення є ключовим складником комунікативної діяльності: якісне мовлення забезпечує комунікативно-мовленнєву відповідність.

Розвинене мовлення, комунікативні уміння, навички визначають комунікативний репертуар розумово відсталих школярів.

Пізнавальні можливості (низький рівень інтелекту, особливості пам'яті, уваги) зумовлюють необхідність формування всіх складників когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Перейдемо до аналізу операційно-поведінкового компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих школярів. Сформованість операційно-поведінкового компонента визначає адекватну комунікативну поведінку, яка здійснюється через відповідні комунікативні реакції. В операційно-поведінковому компоненті важливу роль відіграє саморегуляція, яка детермінує адекватність комунікативних реакцій і поведінки. На адекватність комунікативної поведінки розумово відсталих школярів впливають особливості емоційно-вольової сфери, а також інтелект і темперамент.

Усі визначені компоненти комунікативної діяльності розумово

відсталих школярів взаємопов'язані між собою. Комунікативна активність сприяє формуванню комунікативної компетентності розумово відсталих школярів, сформовані комунікативні уміння і навички, набуті комунікативні знання позитивно позначаються на активності в комунікативних контактах, на адекватності комунікативної поведінки. Так, наприклад, сформовані в розумово відсталих підлітків уміння ввічливо вітатися, прохати, тактовно відмовляти свідчить про адекватність комунікативної поведінки, яка зберігає безконфліктність в різних ситуаціях комунікативної взаємодії.

Отже, модель комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків обґрунтовує значимість складників у структурі комунікативної діяльності, розкриває взаємозв'язок сформованості комунікативної діяльності та становлення особистості розумово відсталого підлітка.

Наступний підрозділ, 3.3 присвячений авторській теоретичній розробці корекційного впливу з метою ефективного формування комунікативної діяльності у розумово відсталих підлітків.

3.3. Структура формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків

Спостерігаючи за комунікативними діями оточуючих у різних сферах комунікативного буття, розумово відсталі потім застосовують їх у власній комунікативної діяльності, на жаль без відповідної диференціації та аналізу. Тому важливим є корекційно-розвивальний вплив, психолого-педагогічний супровід процесу формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів.

Досягнення основної мети освітнього процесу – формування особистості розумово відсталого школяра неможливо без урахування комунікативної діяльності.

Розвиток та формування особистості підлітків з розумовою відсталістю відбувається в умовах спеціального навчального закладу, в процесі навчання і виховання. Саме психологічні механізми Л.Виготський пов'язує із зоною

найближчого розвитку. У зоні найближчого розвитку знаходяться завдання такої складності, розв'язання яких можливе за умови сумісної діяльності дорослого та дитини, що безпосередньо стосується і складників комунікативної діяльності [57].

Дослідження Л.Виготського доводять, що знання зони найближчого розвитку поступово перетворюються в особисті надбання дитини. На теоріїзони найближчого розвитку ґрунтуються підходи, розроблені в рамках теорії формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Розглядаючи формування особистості не як стихійний процес, а як зовні спрямований, важливого значення набувають теоретичні засади щодо системності і неперервності психологічного впливу на розвиток всіх компонентів комунікативної діяльності: мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-поведінкового.

Діяльнісна сутність комунікативної діяльності підлітків з легким ступенем розумової відсталості вказує на необхідність розгляду її рушійних сил з урахуванням психології потреб.

Комунікативна діяльність підлітків з легким ступенем розумової відсталості у внутрішньому плані визначена через потреби, мотиви, мету, у зовнішньому через комунікативні вміння і навички, які дозволяють адекватно взаємодіяти підліткам з оточуючими дорослими і однолітками.

Комунікативна діяльність особистості тлумачиться щодо корекції в залежності від структури, характеру впливу внутрішніх та зовнішніх чинників на формування комунікативної діяльності як цілісного утворення.

До внутрішніх чинників розвитку у розробленій теорії корекції віднесеніпізнавальні можливості, особливості характеру, що впливають на потреби у спілкуванні.

Отже, в теорії корекції визначені: пізнавальні здатності; потреби і мотиви та ціннісні орієнтації, які сприяють активності в комунікативній взаємодії суб'єктів між собою. Стосунки між партнерами виступають фактором, що детермінує особистісне зростання. Особистісні деформації,

пов'язані зі взаємостосунками та зміною рольової поведінки розглядаються у розробленій психологічній теорії корекції як наслідки, зумовлені порушенням пізнавальних процесів діяльності у розумово відсталих підлітків.

В якості зовнішніх чинників, що зумовлюють ефективність корекційного впливу розглядаються психологічні засади спілкування з членами родини; стандартність зразків школи, характер індивідуального психологічного поля та простору, види конструктивної взаємодії на основі використання вербальних засобів, діапазон вибору партнерів з комунікації.

Визначено, що зовнішнє комунікативне середовищедетермінує формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів. Ресурси комунікативно-освітнього середовища школи розцінюються як вагомі чинники розвитку особистості підлітків у набутті ними комунікативного досвіду. Необхідність використовувати такі ресурси зумовлена зоною найближчого розвитку. Зазначене є надзвичайно актуальним для школярів підліткового віку, оскільки саме рівень сформованості комунікативної діяльності як провідної у даній віковій групі значною мірою в подальшому буде впливати на успішність навчання, професійне самовизначення, в цілому на самореалізацію.

У зв'язку з цим у теорії сучасному спеціальному закладу надаються вимоги щодо активізації ресурсів комунікативного середовища шляхом його спеціального моделювання. У дослідженні формування обґрунтоване положення, відповідно якому розуміється, що змінюючи середовище можна впливати на комунікативну діяльність дітей. Отже, в процесі розвитку окремих складників комунікативної діяльності розумово відсталі підлітки разомпевним чином змінюють комунікативне середовище, яке перетворюючись підвищує рівень кожної окремої дитини.

Середовище розглянуто як ефективний фактор педагогічного впливу. Тобто, змінюючи, моделюючи його, можна впливати на суб'єкти, а навчання

та виховання як напрямки є факторами розвитку особистості розумово відсталих підлітків.

Середовище, в якому перебувають розумово відсталі школярі, доцільно деталізувати за учасниками і ситуаціями, які впливають, в свою чергу, на структуру індивідуального простору дитини.

Поняття «середовище» відбиває взаємозв'язок різних умов, що забезпечують розвиток дитини шляхом взаємовпливу, взаємодії оточення з суб'єктом.

Розцінюючи середовище як узагальнений, цілісний фактор розвитку особистості, що відіграє певну роль у модифікації поведінки, враховували дані, висвітлені в дослідженнях, викладених у розділі 1.

Зокрема, Ю.Мануйлов зазначав, що середовище є динамічною мережею взаємопов'язаних подій, що створюється зусиллями соціальних суб'єктів різного рівня (колективних та індивідуальних) і є інтегрованою умовою особистісного розвитку людини [179].

Грунтуючись на аналізі середовища у розділі 1 та розділі 2 поняття тлумачиться як комунікативний простір розумово відсталих школярів. Він увібрав у себе складний процес обміну інформацією, налагодження взаєморозуміння між розумово відсталими школярами і досягнення діалогу. Наявність певного комунікативного простору, або соціально-психологічного середовища забезпечує можливість створення адекватної комунікативної моделі. Йдеться про створення середовища, в якому можна реалізувати формувальню-розвивальню, змістово-сміслову, уточнювальню-результативну функції комунікації розумово відсталих школярів. Це можливо завдяки врахуванню відповідних позицій інформування (впливу), налагодження механізмів зворотного зв'язку, взаєморозуміння, діалогу створення загального інформаційного поля.

Враховували у створенні теорії корекції висновки Г.Почепцова, який визначив комунікативний простір як простір інформаційний, де комунікація

виступає двостороннім процесом, де генератор та отримувач інформації мають активні комунікаційні ролі [225].

Для комунікативного простору, в якому перебувають розумово відсталі школярі важливими визначені наступні сфери:

1. Мовленнєва сфера, яка є актуальною у міжособистісній взаємодії. Її межі визначаються правилами комунікації.

2. Аксіологічна сфера комунікативного простору розглядається як актуальна для певного комунікативного акту система цінностей і оцінок кожного з комунікантів.

3. Когнітивна сфера комунікативного простору – система ключових концептів, актуальних для комунікативного акту. Ця сфера комунікативного простору може бути визначена для всіх типів комунікації від приватних бесід до соціально значущих типів дискусій.

Отже, оточуючий простір впливає на становлення і розвиток комунікативної діяльності. Розумово відсталі підлітки мають певну сформованість комунікативної діяльності, яка визначається особливостями характеру, темпераменту, інтелекту, особливостями протікання когнітивних процесів.

Реформування системи спеціальної освіти, наближення її до Європейських стандартів, орієнтування на європейський світовий освітній простір посилюють значення стратегічних завдань, спрямованих на вибір нових позицій в системі освіти, покликаних задовольнити освітні потреби особистості, суспільства, держави.

Спираючись на дослідження, викладені в першому і другому розділах, комунікативну діяльність у дослідженні розуміємо як особливий вид діяльності, який охоплює всі сторони взаємостосунків та взаємодії й виконує провідну роль у становленні особистості розумово відсталих школярів. Комунікативна діяльність є складною багатоканальною системою взаємодії суб'єктів, що передбачає забезпечення інформацією, організацію комунікативної взаємодії, комунікативного взаєморозуміння.

Комунікативна діяльність розумово відсталих школярів визначається в дослідженні як система комунікативної взаємодії дітей з оточуючими, завдяки якій забезпечується обмін інформацією, взаєморозуміння, виникнення міжособистісних стосунків.

Сформованість комунікативної діяльності розумово відсталих учнів розуміємо як їх здатність встановлювати комунікативні контакти з оточуючими у різних ситуаціях на основі суб'єктивних внутрішніх та зовнішніх ресурсів, необхідних для ефективної комунікативної взаємодії у ситуаціях міжособистісного спілкування та соціальної комунікації.

В умовах спеціального освітнього закладу стимулюється розумовий розвиток учнів, активізується їхній інтерес до зовнішнього світу.

Психолого-педагогічна робота у спеціальному освітньому закладі передбачає також моделювання освітньо-комунікативного середовища з урахуванням специфіки розвитку розумово відсталих учнів, що дозволяє виявити особливості комунікативної діяльності, визначити її структуру, зміст, функції.

Моделювання є знаково-символічною діяльністю, що сприяє отриманню об'єктивної інформації про предмет (об'єкт) дослідження шляхом оперування спеціально створеними засобами, в яких надані реальні структурні та функціональні зв'язки. У сучасних наукових дослідженнях моделювання стає важливим методом наукового пізнання, різнопланового вивчення предмету і об'єкту дослідження, тому моделювання як ефективний метод застосовано в даному дослідженні.

Розробка структурно-функціональної моделі формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів передбачає розкриття її структури і функціональних компонентів (функції, принципи, методи, критерії, рівні розвитку). Цілісність моделі забезпечується сукупністю виділених структурних і функціональних блоків. В структурі формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів

визначено концептуально-цільовий, організаційно-діагностичний, змістовно-реалізаційний блоки.

Концептуально-цільовий блок базується на вихідних науково-методологічних підходах: діяльнісному, особистісному, середовищному, корекційно-розвивальному, системному.

Ґрунтуючись на системному підході, процес формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів розглядається як система спеціально організованих заходів, в яких задіяні педагоги, психологи, учні, батьки, інші учасники навчально-виховного процесу.

З позиції середовищного підходу комунікативне середовище навчально-виховного закладу розглядається як один з основних зовнішніх чинників впливу на формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів.

Застосування особистісно-орієнтованого підходу в процесі формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків передбачає розвиток особистості, урахування індивідуально-психологічних особливостей в процесі здійснення корекційно-розвивального впливу.

Діяльнісний підхід у процесі формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів орієнтує на формування усіх її компонентів: мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-поведінкового та їхніх складників.

Корекційно-розвивальний підхід є основою для визначення основних позицій розробки, організації і реалізації технологій формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів, передбачає активний розвиток комунікативного потенціалу і репертуар умінь розумово відсталих школярів з урахуванням особливостей онтогенезу.

Концептуально-цільовий блок є провідним при проектуванні системи, тому що є визначальним при розумінні змісту інших блоків моделі, результату впливу, який планується здійснити в процесі формування.

У концептуально-цільовому блоці обґрунтовується мета формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів. Структура, що розробляється, спрямована на формування комунікативної діяльності в умовах закладу освіти, що є необхідним для оптимізації розвитку особистості розумово відсталих учнів, самореалізації їхнього комунікативного потенціалу. Метою формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів є розвиток особистості розумово відсталих школярів. У процесі формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів відповідно до визначених компонентів комунікативної діяльності вирішуються завдання: активізація мотивації комунікативної діяльності, збагачення комунікативного репертуару, набуття навичок комунікативної взаємодії, формування адекватної комунікативної поведінки розумово відсталих школярів. Визначені завдання пов'язані між собою: активізація мотивації на комунікативну діяльність (формування мотиваційного компоненту) зумовлює розширення кола комунікативних контактів, збагачення комунікативного репертуару розумово відсталих школярів (формування когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності); сформованість мотиваційного та когнітивно-змістового компонентів комунікативної діяльності сприяє адекватності комунікативної поведінки школярів з розумовою відсталістю.

У структурі формування комунікативної діяльності нами було визначено загальні принципи формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів:

1. Знакового опосередкування (наскрізного знакового впливу на інтенсифікацію формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів). За цим принципом, у процесі формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів враховуються чинники, які впливають на комунікативну діяльність. Як було зазначено на початку підрозділу, на комунікативну діяльність розумово відсталих школярів впливають зовнішні і внутрішні чинники. Сутністю визначено принципу є

активізація внутрішніх можливостей розумово відсталих школярів (пізнавальних, індивідуальних) та інтенсифікація позитивного впливу зовнішніх чинників (комунікативного середовища, корекційно-розвивальних заходів) на формування комунікативної діяльності.

2. Моделювання (варіативності моделей психологічного впливу на формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів). Даний принцип передбачає застосування моделей психологічного впливу залежно від індивідуально-психологічних, вікових особливостей розумово відсталих школярів, соціально- комунікативних ситуацій.

3. Оптимальності (вибору оптимальної моделі як еталонного напрямку формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів).

4. Взаємопроникнення (передбачає взаємозв'язок усіх заходів формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів). Так, розвиваючи мотивацію щодо комунікативної діяльності, сприяючи формуванню комунікативної активності, створюються передумови для формування комунікативної компетентності та культури, що, в свою чергу, є підґрунтям для формування адекватної комунікативної поведінки розумово відсталих учнів.

5. Комплексності корекційно-розвивального впливу, який ґрунтується на комплексному застосуванні в процесі формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів методів і форм впливу, погодженості зусиль педагогів, психологів, батьків, представників інших соціальних інституцій.

Вище викладена теорія корекційного впливу, як було зазначено, охоплює декілька блоків. Розглянемо їх детальніше.

Для висвітлення логічних зв'язків перший, концептуально-цільовий, блок надано у вигляді схеми.

Схематично зміст концептуально-цільового блоку формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів відображено на рис.

3.5.

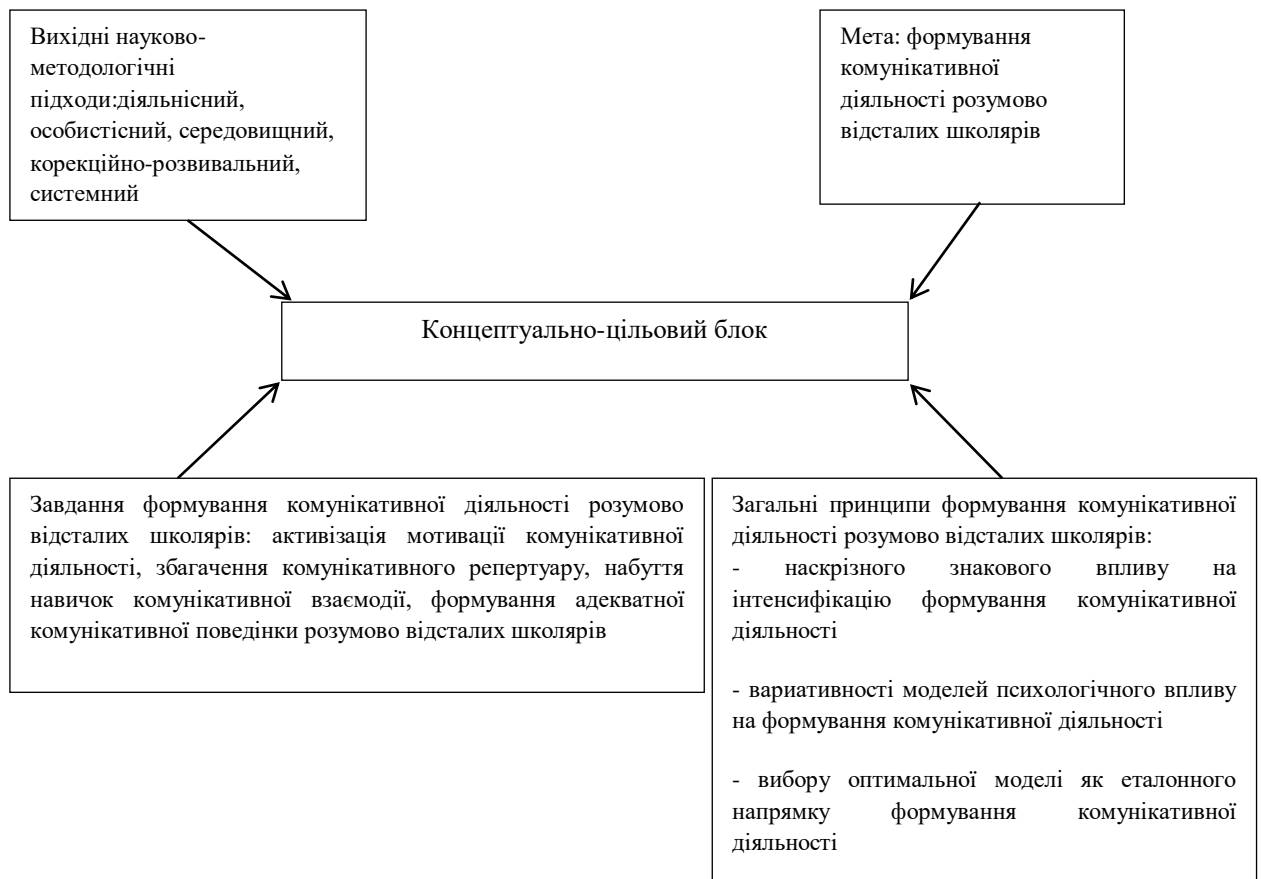


Рис. 3.5. Концептуально-цільовий блок структури формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів

Перейдемо до опису організаційно-діагностичного блоку структури формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів. Для визначення оптимального впливу на формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів необхідним є проведення психологічного діагностування її сформованості, яке ґрунтується на таких принципах:

- 1) адекватності процедур діагностики характеру, ступеню розумової відсталості і віковим особливостям розумово відсталих школярів;
- 2) комплексності і варіювання методик;
- 3) єдиного діагностичного заключення (висновку);
- 4) можливого уточнення діагностичного заключення (висновку).

Для діагностики сформованості комунікативної діяльності важливим є визначення форм діагностики методів процедур. Нижче у вигляді схеми наводиться зміст організаційно-діагностичного блоку (рис 3.6).

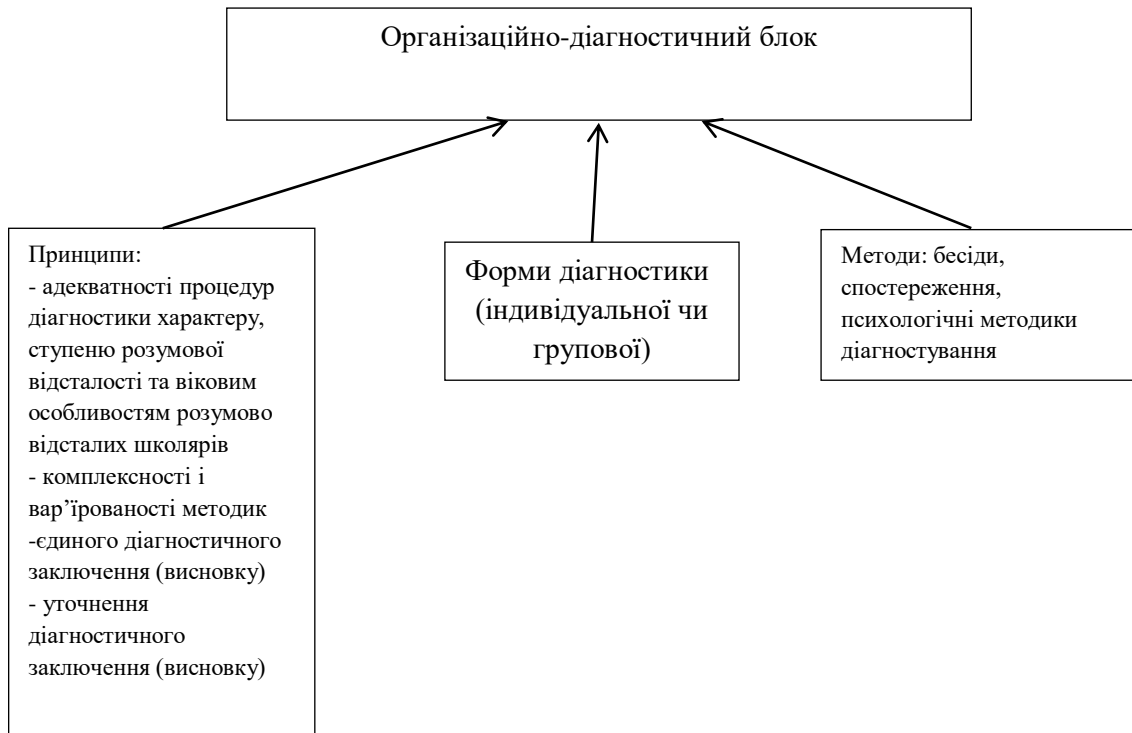


Рис. 3.6. Організаційно-діагностичний блок структури формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів

Отже, організаційно-діагностичний блок, який ґрунтується на наведених принципах, зазначених формах і окреслених методах діагностики передбачає визначення сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих школярів та зумовлює визначення змістовно-реалізаційного блоку.

Змістовно-реалізаційний блок структури формування комунікативної діяльності передбачає організацію психологічного впливу відповідно віднайденим напрямам реалізації психологічних технологій формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів, які розроблено відповідно до завдань структури формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків та мають напрями: мотиваційний, комунікативно-діяльнісний, соціально-комунікативний.

Напрями технологій формування комунікативної діяльності розумово відсталих учнів розглядаються як такі, що обумовлені вимогами середовища і спрямовані на оптимальну інтеграцію їх у суспільство в майбутньому. Вони реалізуються у межах психолого-педагогічного супроводу, який здійснює та

координує психолог спеціального навчального закладу, залучаючи до цієї роботи викладачів, вихователів і батьків.

Першим напрямом є мотиваційний. Він спрямований на стимулювання активності у комунікативній діяльності розумово відсталих підлітків.

Для розумово відсталих учнів соціальне оточення спеціального навчального закладу є певною моделлю, іншими словами зрізом суспільства. В учнівському колективі класу та в шкільному середовищі, в цілому, формуються певні стосунки, зароджується орієнтація на загальнолюдські цінності. Комунікативна діяльність здійснюється за багатьма каналами та засобами. Метою психологічної служби школи є сприяння створенню такого мікроклімату в освітньому середовищі, який здатний активізувати учнів в опануванні ними комунікативною діяльністю.

Освітнє середовище школи-інтернату покликане сприяти особистісному розвитку та реалізації комунікативної діяльності учнів, його потенціал далеко не вичерпаний.

Учні з легким ступенем розумової відсталості мають засвоїти важливість комунікативної діяльності для їхнього особистісного саморозкриття і самореалізації. Формування у них комунікативних потреб, пов'язано з реалізацією комунікативної активності. Тому поряд з іншими напрямками, має бути створений у школі такий психологічний клімат, який спроможний стимулювати комунікативну активність розумово відсталих учнів.

Психологічний клімат у класі розглядається в розробленій концепції як якісна сторона міжособистісних стосунків, сукупність психологічних умов, які сприяють продуктивній спільній діяльності, навчанню та вихованню, всебічному розвитку особистості в групі [359].

Про показники наявності позитивного психологічного клімату в класі свідчать довіра та висока вимогливість один до одного; доброзичлива і ділова критика; вільне висловлювання власної думки під час обговорення питань, що стосуються класу; відсутність тиску вчителів і класного керівника на

учнів та визнання вчителями за учнями права приймати значущі для класу рішення; задоволеність дітей приналежністю до колективу класу; високий ступінь емоційної віддачі та взаємодопомоги в ситуаціях, що викликають фрустрацію у когось з членів колективу класу; прийняття на себе відповідальності за стан справ у класі кожним з учнів. Усі вказані ознаки стосуються, насамперед, класу як групи, в якій існують реальні міжособистісні відносини.

Сприятливий клімат в учнівському колективі стимулює комунікативну взаємодію, мотиви щодо комунікації. Саме через комунікативну діяльність учні намагаються самореалізуватися, гармонізувати стосунки з оточуючими. В разі несприятливого психологічного клімату школа суттєво має переглянути протікання навчально-виховного процесу.

Втім, сприятливий клімат в учнівському колективі в спеціальних школах виникає не спонтанно, а під цілеспрямованим психолого-педагогічним впливом та характеризується доброзичливим ставленням одним до одного, взаємодопомогою, емпатійсністю її членів, бажанням спілкуватися навіть у позаурочний час.

Однак, у навчальному закладі учням повинно бути комфортно не тільки з однокласниками, але й взагалі у школі. Отже, середовище навчального закладу, як вже зауважувалося, впливає на активність розумово відсталих учнів у комунікативній діяльності.

Загальношкільні заходи, традиції, святкування сприяють формуванню мотивації на взаємодію з однолітками, учнями середніх, старших, молодших класів, учителями.

Для розвитку комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю важливого значення набувають психолого-педагогічні зусилля, спрямовані на розвиток аффіліації. Мотиви аффіліації виявляються як намагання дитини налагодити позитивні стосунки з оточуючими. Внутрішньотакий стан виявляється у вигляді почуття «прихильності». Зовнішні прояви фіксуються у вигляді комунікабельності, намагання взаємодіяти з іншими. Комунікативна

діяльність, яка ґрунтується на мотивах аффіліації, відрізняється тим, що партнери не намагатимуться домінувати один над одним, а прагнутимуть до рівноправних відносин та продуктивної співпраці.

Розвинений мотив аффіліації суб'єктів сприяє їх визнанню в колективі, групі, а в учнів сприяє поліпшенню комунікативної діяльності як в процесі учбової діяльності, так і поза нею.

Отже, в процесі реалізації першого напряму формування комунікативної діяльності – стимулювання комунікативної активності розумово відсталих учнів – провідна роль належить цілеспрямованій роботі щодо формування потреб й мотивів комунікативної діяльності, засвоєння ціннісних орієнтацій, сприяння позитивному психологічному клімату в освітньому середовищі.

Стимулювання комунікативної активності розумово відсталих учнів передбачає створення такого середовища, яке сприяє саморозкриттю й самореалізації дитини, формуванню таких ціннісних орієнтацій, в яких цінністю виступають стосунки з оточуючими, розвиток емпатійних якостей особистості, організація ситуацій, що стимулюють комунікативну активність як у процесі навчання (при розв'язанні завдань, виконанні вправ), так і в позаурочний час (відвідування гуртків за інтересами, проведення факультативних занять з учнями тощо). Мотивація комунікативної діяльності формується шляхом доручення до комунікативних потреб, через які можливо активізувати розширення комунікативних каналів шляхом застосування технічних засобів комунікацій.

Велика роль у розвитку комунікативної активності розумово відсталих учнів належить психологу, його професійній компетенції відведений значний обсяг завдань. Це передбачає широку обізнаність психолога з різними сферами психічної реальності, що дозволяє йому грамотно діяти в найрізноманітніших ситуаціях, розробляти і впроваджувати індивідуальні корекційні програми розвитку тих чи інших психічних процесів,

особистісних якостей чи видів діяльності, сприяти усвідомленню потреби в міжособистісному спілкуванні розумово відсталих школярів.

Другий напрям формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів – діяльнісно-комунікативний – передбачає організацію навчально-виховної роботи, за якої об'єкт комунікативної взаємодії досягає реально можливого для нього в даний період розвитку оптимального рівня комунікативної успішності, вихованості і розвиненості. Процедура вибору оптимального варіанту комунікативної діяльності в кожній конкретній психолого-педагогічній ситуації передбачає такі обов'язкові етапи дій психолога та педагога: 1) комплексний підхід до визначення завдань комунікативної діяльності; 2) конкретизація цих завдань з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів; 3) чітке визначення змісту і спрямованості такої діяльності; 4) добір методів і засобів, які дають змогу найбільш успішно вирішувати поставлені завдання за певний період; 5) добір організаційних форм комунікативної діяльності учнів; 6) диференційований та індивідуальний підхід до учнів у цьому процесі; 7) раціональне поєднання керування навчально-пізнавальною діяльністю та самоуправлінням учнів, оперативне регулювання і корекція порушень розвитку, які перешкоджають досягненню прогнозованого результату та ін.

Особлива увага спрямовується на реалізацію інформативної, регулятивної, ціннісно-орієнтаційної та етикетної функцій комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків. Реалізація означених функцій забезпечує ефективне вирішення певних комунікативних завдань, які формуються через основні комунікативні вміння:

а) інформативна функція – вміння передати та отримати інформацію, роз'яснити її, усвідомити інформацію через говоріння (усне та писемне мовлення);

б) регулятивна – вміння прохати, запропонувати, радити, відмовляти, уникати конфліктів, сприймати інформацію тощо;

в) ціннісно-орієнтаційна – вміння висловлювати свою думку, надати оцінку подіям, проявити свої емоції, почуття, сприймати емоційний стан і почуття оточуючих;

г) етикетна функція – комунікативна культура вміння починати та закінчувати розмову, виражати інтерес до співрозмовника, вміння говорити та слухати не зупиняючи інших, підтримувати розмову, вітати, висловлювати співчуття, тактовно виходити зі складних комунікативних ситуацій.

У реалізації комунікативно-діяльнісного напрямку педагоги можуть застосовувати різні форми роботи з групами. Взаємодія учнів у парі викликає масу психологічних і соціальних нюансів, що слід враховувати при організації учбових занять. В процесі взаємодії можливо простежити за тим, як саме розвивається та змінюється особистість.

Особливого значення набуває так зване колективне вирішення поставлених педагогом проблем. У цьому випадку відбувається змагання між учнями групи, що сприяє як розвитку творчих здібностей розумово відсталих учнів у процесі комунікації, так і пошуку різних підходів і можливостей активної комунікативної діяльності.

Якщо колективні учбові заняття організовані за необхідними вимогами, в учнів формуються такі соціально-комунікативні навички:

- спілкуватися у парі, не заважаючи іншим членам групи;
- слухати один одного, надавати можливості партнерові висловити свої думки;
- усвідомлювати почуту інформацію;
- уважно ставитися до точки зору партнера з комунікативної взаємодії;
- безконфліктно наполягати на власній точці зору.

Партнери у парі повинні інтегруватися для комунікативної діяльності з іншими учнями, що дозволить розвивати їхню комунікативну та пізнавальну активність. Здобування комунікативних навичок через практичну взаємодію в парах, малих групах дозволяє активізувати мислення, мовлення, надає

можливість усвідомити і відрефлексувати власний стан розвитку комунікативних умінь.

Отже, розвиваючи комунікативні навички як складника комунікативної діяльності, відбувається позитивний вплив на становлення комунікативної активності учнів з розумовою відсталістю.

Особливого значення набувають вміння учнів говорити й слухати. Під вмінням говорити розуміється здатність висловлювати свої думки так, щоб це було зрозумілим оточуючим, під вмінням слухати розуміється вміння сприймати, усвідомлювати те, що повідомлене оточуючими.

Реалізація передбачає здобуття підлітками з розумовою відсталістю навичок вербальної й невербальної комунікації, прогнозу реакції партнерів на власні комунікативні дії, адекватності використання міміки, жестів, набуття комунікативної культури.

Комунікативно-діяльнісний напрям реалізовується через відвідування розумово відсталими учнями гуртка «Комунікативний клуб», де учні оволодівали основними поняттями комунікації та спілкування; вербальними та невербальними комунікативними засобами; вивчали культуру комунікативної взаємодії; відвідували тренінгові заняття з метою набуття навичок встановлення комунікативних контактів; проводили і брали участь у бесідах з оточуючими на різні теми; відвідували майстер-класи з комунікації тощо. Означені заходи були спрямовані на формування комунікативної компетентності та культури. Для педагогічних працівників з метою удосконалення знань з оптимізації комунікативної діяльності розумово відсталих учнів був розроблений цикл лекційно-семінарських занять «Психологія комунікативної діяльності розумово відсталих школярів».

Необхідним є застосування методу створення ситуацій успіху в комунікативній діяльності, що не тільки стимулює комунікативну діяльність, мотивує до неї, але надає розумово відсталим учням задоволення від комунікативної взаємодії, активізує їх бажання сприяти результативності

комунікативних вправ, розвиває ініціативність та креативність, корегує особистісні прояви (невпевненість, агресивність тощо).

Психолого-педагогічне створення ситуацій успіху в комунікативній діяльності розглядається як сукупність прийомів, вправ, що активізують спектр позитивних емоцій комунікативного процесу; використання таких засобів, які сприяють успіху в комунікативній діяльності; організація комунікативної діяльності розумово відсталих учнів на принципах діалогу, організації учнями власної комунікативної діяльності, оцінювання культури комунікативної діяльності.

Метою використання ситуацій успіху в розвитку комунікативної діяльності є навчання розумово відсталих учнів не боятися складних ситуацій, адекватно поводитися в них, уникати конфліктів. Створення ситуацій успіху сприяє формуванню реальної самооцінки учнів, навчає аналізу комунікативних ситуацій.

Отже, психолого-педагогічне забезпечення ситуацій успіху у комунікативній діяльності стимулює:

- зацікавленість учнів комунікативною взаємодією;
- отримання задоволення від комунікативної діяльності;
- впевненість у своїх комунікативних здібностях;
- зацікавленість у вивченні особливостей партнера з комунікативної діяльності;
- усвідомлення позитивно спрямованої комунікативної діяльності.

Отже, оптимізація комунікативної компетентності та культури розумово відсталих учнів спрямована на набуття відповідних навичок, культури спілкування через застосування означених вище форм та методів.

Третій напрям – соціально-комунікативний, спрямований на формування адекватної комунікативної поведінки через активізацію саморегуляції особистості в комунікативній діяльності.

Адекватну комунікативну поведінку розуміємо як таку, яка відповідає прийнятним для певного типу ситуації нормам та є ефективною для організації

спільної діяльності учнів, пізнання один одного, є істотним фактором у формуванні й розвитку міжособистісних стосунків.

Оскільки комунікативна діяльність вміщує культурні зразки, формування адекватної комунікативної поведінки здійснюється через оволодіння такими взірцями. Отже, комунікативні зразки опосередковують формування вмінь та навичок комунікативної взаємодії, комунікативної поведінки, тобто на побутовому рівні сприяють усвідомленню комунікативної діяльності. Окрім того, формувати адекватну комунікативну поведінку слід в процесі розвитку комунікативної діяльності, яка регулюється традиціями суспільства, в якому відбувається становлення та розвиток особистості розумово відсталого підлітка.

Комунікативна поведінка школяра може визначатися шляхом врахування таких аспектів:

- комунікативного, що відбиває комунікативну практику школяра;
- перцептивного, який пов'язаний з особливостями сприймання власної комунікативної практики та комунікативної діяльності інших людей;
- реактивного, що відбиває особливості реагування учня на ті чи інші комунікативні дії інших;
- нормативного, що віддзеркалює особливості ставлення учнів до норм мовлення та комунікативної поведінки.

Окрім цього, оволодіння адекватною комунікативною поведінкою передбачає знайомство з можливою у стереотипній ситуації тематикою спілкування, з особливостями комунікативної поведінки в сім'ї, класі, зі знайомими, незнайомими; усвідомлення комунікативних імперативів і табу.

Комунікативна поведінка розумово відсталих учнів визначається також їх можливістю до саморегуляції.

Теоретичною базою для визначення методів формування саморегуляції у поведінці розумово відсталих підлітків є структурно-функціональний підхід до вивчення саморегуляції довільної активності (О.Конопкін [136],

В.Моросанова [194] та ін.), положення про причини труднощів, які виникають у спілкуванні (В.Куніцина [158], В.Лабунська [159]).

В процесі саморегуляції особистості особливого значення набуває рефлексія, яка у розумово відсталих учнів частково розвивається у підлітковому віці. Рефлексія розглядається як усвідомлення та оцінка особистісних вчинків та якостей, розуміння яких є необхідним для вирішення комунікативних завдань, для реалізації процесу усвідомленого сприйняття інформації.

Висновки Д.Фельдштейна [325] стосовно психічних характеристик сучасних підлітків можуть бути спроектовані на підлітків з розумовою відсталістю: зниження бажання активно діяти, «екранна» та Інтернет залежність, що заважає концентрувати увагу на певну діяльність (тобто поглиблюється нездатність концентрування, що є притаманною для дітей та підлітків з розумовою відсталістю), відсутність стійких інтересів, бажання пізнати себе та оточуючий світ, наявність негативного емоційного досвіду. Таких висновків стосовно підлітків з розумовою відсталістю доходять й такі вчені-дефектологи як Ю.Бистрова [31], О.Інденбаум [110], В.Печерський [219] та ін.

Розвиток рефлексії в підлітковому віці пов'язаний з особливостями особистісного спілкування з однолітками. Перешкоди в реалізації соціальної сторони комунікативної взаємодії, пов'язані з такими характеристиками: демонстрування зверхності, невідповідність поведінки ситуації комунікативної взаємодії, неповажне ставлення до партнерів з комунікативної взаємодії.

Формування саморегуляції є важливим результатом психічного розвитку підлітка, що визначає його суб'єктне становлення та життєдіяльність у цілому. Однак, середовище не завжди пропонує підліткам дизонтогенезу розвитку структуровані форми поведінки, які слугують орієнтирами для формування у них суб'єктності. При цьому слід пам'ятати, що розвиток розумово відсталих учнів як суб'єктів комунікативної діяльності

– це, насамперед, розвиток цілісної системи саморегуляції, а точніше її проєкцій на вищі рівні індивідуальності. Отже, важливим критерієм суб'єктності є сформованість усвідомленої саморегуляції.

Завдяки здатності до саморегуляції учні починають враховувати значимі умови комунікативної діяльності, планують свої комунікативні дії, оцінюють їхні результати. Здійснення саморегуляції стимулює розвиток самоконтролю (В.Куніцина, В.Моросанова та ін.). Д.Петрова зазначала, що усвідомлена саморегуляція як системно організований процес внутрішньої психічної активності з ініціації, розвитку та підтримки різних видів діяльності є завданням розвитку учнів підліткового віку[213].

Під час реалізації третього напрямку формування комунікативної діяльності у розумово відсталих учнів, а саме соціально-комунікативного, формуються вміння адекватно реагувати на критику, конструктивно вирішувати складні комунікативні ситуації, контролювати прояв власних емоцій (особливо негативних) в процесі комунікативної взаємодії, контролювати мовлення, міміку, жести, використовувати їх у відповідності до комунікативної ситуації, розрізняти стилі спілкування, застосовувати відповідну комунікативну поведінку з дорослими, педагогами, однолітками, дітьми молодшого віку тощо. Особливого значення в реалізації адекватної комунікативної поведінки набуває вміння розумово відсталих підлітків контролювати агресивні прояви в ході комунікативної діяльності.

Змістовно-реалізаційний блок визначається розумінням, що процес розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів забезпечується взаємозв'язком особистісних факторів і психолого-педагогічних напрямів корекційного впливу. Провідна роль у формуванні комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю належить шкільному психологу. Саме шкільний психолог організовує і здійснює психолого-педагогічний супровід, реалізує такі напрями діяльності, які сприяють ефективнішому формуванню комунікативної діяльності підлітків з розумовим недорозвиненням.

У контексті даного дослідження психолого-педагогічний супровід учнів з розумовою відсталістю передбачає, насамперед, визначення психолого-педагогічних засобів формування комунікативної діяльності, наповнення її відповідним змістом, визначення методів та форм реалізації.

Відповідно до визначеної структури комунікативної діяльності вплив концентрується на стимулюванні підвищення потреб у комунікативній діяльності та стимулюванні соціально-комунікативної активності. Не менш важливим напрямом психолого-педагогічного впливу є оптимізація процесу формування комунікативної компетентності та культури, що можливо через набуття учнями комунікативних знань, умінь, навичок, розвиток комунікативних якостей, сприяння адекватної комунікативної поведінки. Формування комунікативної діяльності розумово відсталих дітей відбувається своєрідно, що залежить від особливостей вад та соціальної ситуації розвитку. Види розвитку особистісного плану в такої дитини є порушенням вторинного порядку, яких можна уникнути за умови корекційно спрямованого навчання та виховання. Формуванню позитивних потреб, мотивів, інтересів у процесі комунікативної діяльності надається особлива роль у корекції вад дитини.

Грунтуючись на аналізі вивчення проблеми формування комунікативної діяльності у розумово відсталих учнів, необхідним є:

- залучення учнів до соціально-комунікативної діяльності, розвиток їхніх комунікативних якостей;
- інтенсифікація процесу розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів як в урочний, так і позаурочний час;
- розробка й впровадження форм і технологій формування комунікативної діяльності у розумово відсталих учнів;
- залучення до впровадження технологій формування комунікативної діяльності розумово відсталих учнів не лише працівників закладу освіти, а й батьків, однолітків з масових шкіл тощо.

Реалізація структури формування комунікативної діяльності може відбуватися за такими принципами:

1. Принцип добровільної участі в заходах, спрямованих на запобігання психологічних бар'єрів комунікативної діяльності розумово відсталих учнів, сприяння розвитку мотивації стосовно участі в проведенні заходів.

2. Принцип зворотного зв'язку. В процесі занять мають створюватися спеціальні умови, які забезпечували б готовність учнів до зворотнього зв'язку з комунікантами та ведучими.

3. Принцип рівноправної участі. Створювались умови для рівноправної взаємодії всіх учасників комунікативного процесу.

4. Принцип самопізнання. В змісті заходів мають передбачатися вправи, які спрямовані на розвиток та пізнання учнів самих себе. Мають створюватися ситуації, завдяки яким учні мали б можливість проаналізувати свою поведінку в різних умовах комунікативної діяльності.

Принципи реалізації структури формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів ґрунтуються на методологічних підходах, що пов'язані зі структурою комунікативної діяльності та забезпечують прогнозування результатів комунікативної діяльності.

У системі комунікативної діяльності використовуються різні форми організації, що спрямовані на комунікативний та особистісний розвиток учнів з розумовою відсталістю (дискусії, тренінги, рольові ігри, активізація комунікативної діяльності в урочний та позаурочний час, опанування соціальними комунікаціями), що дозволяє розвинути навички рефлексії. Особливе місце серед форм посідають факультативний курс «Комунікативна культура».

Схематично змістовно-реалізаційний блок структури формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів зображено на рис 3.7



Рис. 3.7. Змістовно-реалізаційний блок структури формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів

Формування комунікативної діяльності є довготривалим процесом, оптимізувати який доцільно згідно трьом означеним напрямам (мотиваційному, комунікативно-діяльнісному та соціально-комунікативному). Для реалізації напрямів технологій застосовуються певні методи та форми. В якості методів визначені ігрові, рефлексивні, комунікативні, навчальні тощо.

Серед форм реалізації визначених напрямів формування комунікативної діяльності розумово відсталих учнів можна визначити факультативні курси, тренінги, соціально-комунікативні ситуації, рольові ігри, навчальні заняття, рольові ігри, міні-лекції, дискусії на певні теми, а також психологічний тренінг.

Психологічний тренінг в контексті дослідження передбачав формування та розвиток комунікативних навичок, розвиток комунікативних якостей, набуття дітьми навичок комунікативних реакцій в різних комунікативних ситуаціях, розвиток саморегуляції й самоконтролю.

Проведення психологічного тренінгу з розумово відсталими підлітками набуває особливої актуальності вданому віковому періоді, оптимальний розвиток комунікативної діяльності сприяє їхній життєвій самореалізації.

Соціально-психологічний тренінг як метод навчання психологічним навичкам, які спрямовані на появу ефективної комунікативної взаємодії та їхнього розвитку, який здійснюється в групах при сприянні психолога [124].

Розумово відсталі учні за допомогою спеціальних вправ, ігор отримують можливість внутрішнього розслаблення, ознайомлення з новими соціальними ролями, виконання ролей, набуття конструктивних комунікативних навичок, які не вдалося отримати в сім'ї.

Як відомо, груповий процес психологічного тренінгу охоплює три аспекти: когнітивний, емоційний, поведінковий. В контексті дослідження когнітивний аспект пов'язаний з отриманням нової інформації в процесі комунікативної діяльності та при аналізі комунікативних ситуацій. Емоційний аспект тренінгу стосується переживання щодо отриманої інформації, нових знань про себе, самооцінки, відчуття власних успіхів та поразок. Поведінковий (конантивний) аспект тренінгу виявляється в розширенні комунікативно-поведінкового репертуару, адекватності комунікативних реакцій, пошуку та формуванню соціально комунікативної поведінки через усвідомлення певних її форм, що виявилися неефективними.

Результат формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів розглядаємо як перехід на її вищий рівень, що здійснюється через удосконалення заходів, які сприяють оптимізації всіх її показників.

Перейдемо до опису результативного блоку структури формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів.

Результативний блок визначає успішність реалізації технологій формування комунікативної діяльності розумово відсталих учнів, обґрунтування результатів формування комунікативної діяльності, що очікуються. В якості основних результатів формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів розглядаються:

- на мотиваційному напрямі – сформованість потреб і мотивів до комунікативної взаємодії, усвідомлення комунікативних потреб; розвиток соціально-комунікативної активності;
- на комунікативно-змістовому напрямі – сформованість комунікативної компетентності і культури, набуття комунікативних знань, умінь, навичок, розвиток комунікативних якостей;
- на комунікативно-поведінковому напрямі – сформованість адекватної комунікативної поведінки (через розвиток та корекцію особистісних якостей, розширення соціально-комунікативного простору).

Схематично результативний блок структури формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів наданий на рис 3.8.

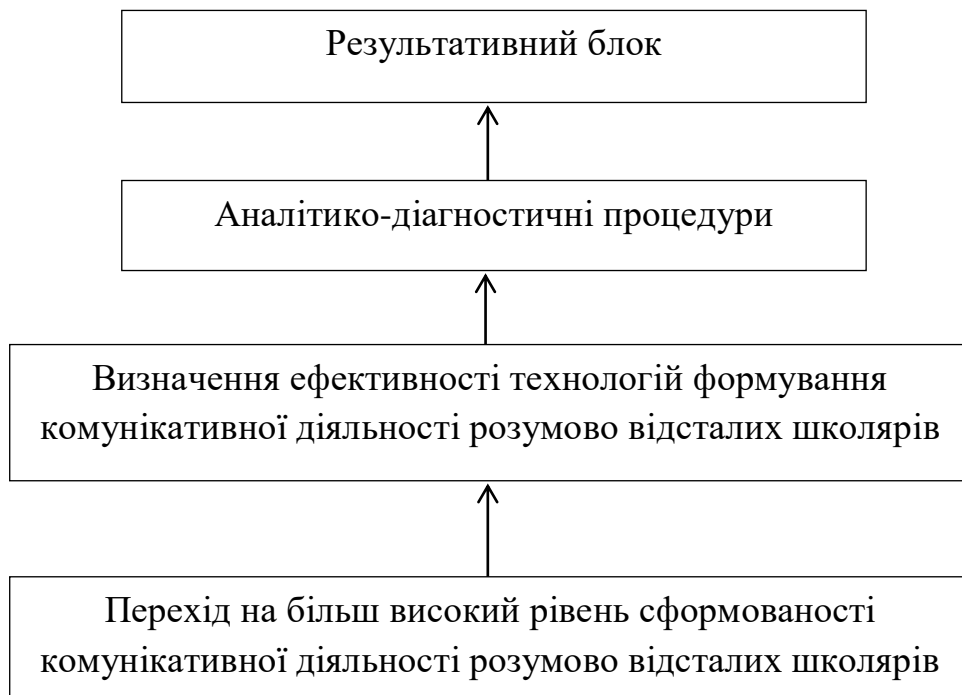


Рис. 3.8. Результативний блок структури формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів

Схематично структура формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів надана на рис 3.9

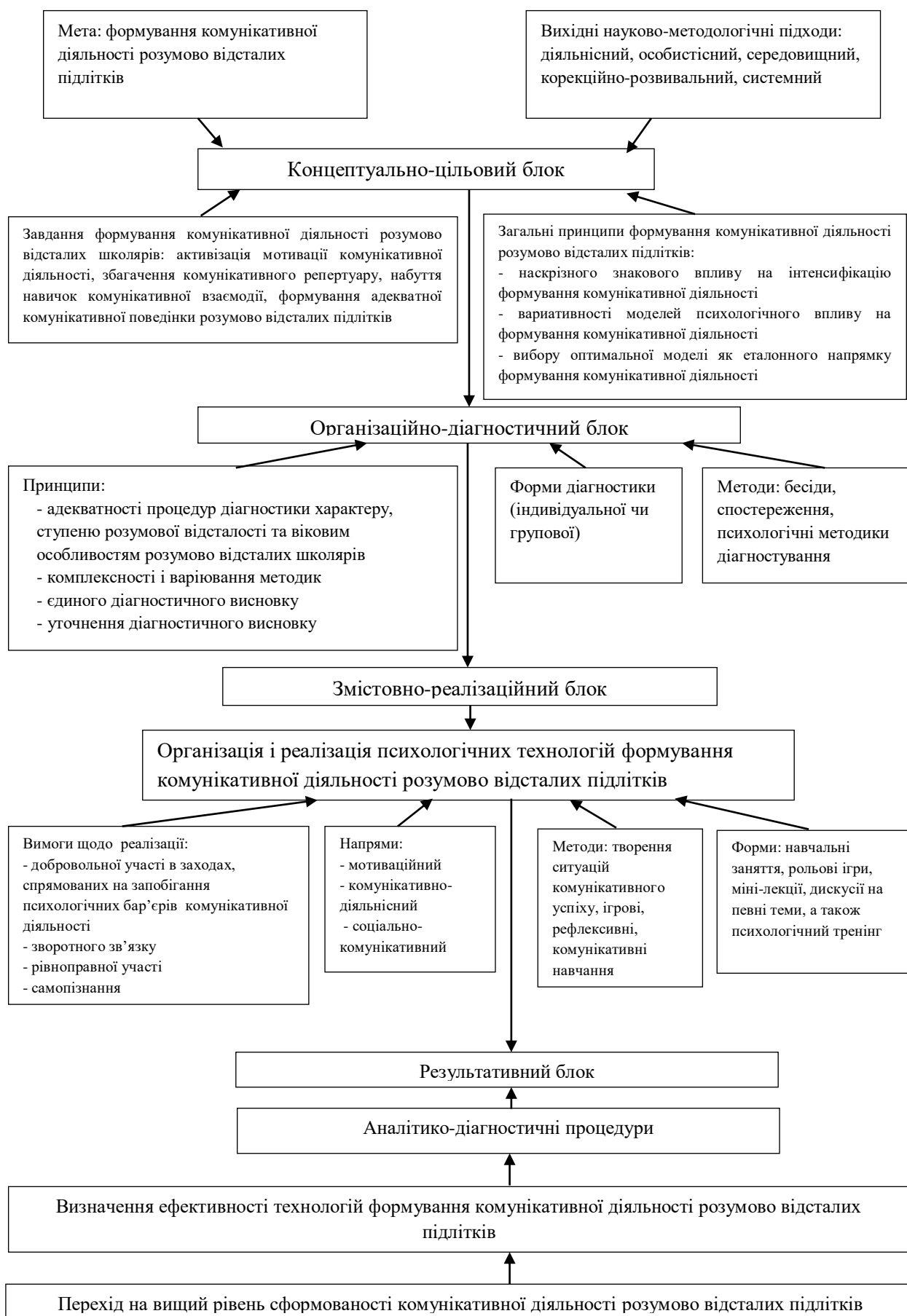


Рис. 3.9. Структура формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів

Для визначення результатів ефективності формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів у результативному блоці необхідним є проведення аналітико-діагностичних процедур, як одразу після завершення реалізації технології, так і через певний час. На основі цих даних визначається ефективність проведених заходів

Структура формування комунікативної діяльності учнів спеціальної школи містить результативний блок, який вміщує критерії, показники та рівні сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих учнів: низький, середній, високий. Перехід на більш високий рівень розвитку комунікативної діяльності підтверджує ефективність психолого-педагогічного корекційно-розвивального впливу. При переході на новий рівень сформованості комунікативної діяльності в учнів з розумовою відсталістю актуалізуються зовнішні і внутрішні ресурси, що допомагає їм ефективно встановлювати контакти у ситуаціях комунікативної взаємодії, соціальної комунікації.

Означені рівні сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих учнів: низький, високий, середній взаємопов'язані між собою, кожний попередній зумовлює перехід до наступного, більш високого рівня.

Отже, запропонована структура формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів має цілісний вигляд, її складові підпорядковані загальній меті – переходу на більш високий рівень сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих учнів. Рівень сформованості кожного із компонентів комунікативної діяльності визначається психологічними особливостями розумово відсталих учнів, залежать від освітнього середовища, соціального оточення, особистісних потреб і можливостей підлітків.

Отже, концепція дослідження ґрунтується на системному підході, як вихідної позиція, що дозволило на теоретичному рівні дослідити комунікативну діяльність розумово відсталих підлітків як багаторівневу та поліфункціональну систему. Комунікативна діяльність розумово відсталих

школярів визначається у дослідженні як система комунікативної взаємодії дітей з оточуючими, завдяки якій забезпечується обмін інформацією, взаєморозуміння, виникнення міжособистісних стосунків. Оскільки комунікативна діяльність розумово відсталих підлітків зумовлена сформованістю мотиваційної сфери, інтелекту та поведінки, а формування особистості відбувається не стихійно, а в процесі цілеспрямованої діяльності, важливого значення набуває системність і неперервність психологічного впливу на розвиток всіх компонентів комунікативної діяльності: мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-поведінкового. У рамках концепції виокремлені і сформульовані принципи формування комунікативної діяльності: 1) знакового опосередкування; 2) моделювання; 3) оптимальності; 4) взаємопроникнення; 5) комплексності. Відповідно виділеним принципам розроблена і в експерименті перевірена структура формування комунікативної діяльності, яка містить концептуально-цільовий, організаційно-діагностичний, змістовно-реалізаційний та результативний блоки. Узагальнення емпіричного матеріалу дозволило розробити типологію комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, виділивши і описавши такі типи: адекватно-ініціативний, детерміновано-ініціативний, індіферентно-активний, індіферентно-пасивний, нав'язливий, агресивний, виділити і схарактеризувати рівні комунікативної діяльності: високий, середній, низький.

3.4. Психологічні засади трансформації моделі комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків

3.4.1 Характеристика комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків

Аналіз досліджень довів, що у розумово відсталих школярів підліткового віку в умовах корекційного навчання поступово формується комунікативна діяльність відповідно до визначених компонентів.

Проаналізуємо динаміку становлення мотиваційного компоненту

комунікативної діяльності у школярів 5-6 класів (молодший підлітковий вік) та учнів 7-9 класів (підлітковий вік) (табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

Психологічна характеристика динаміки формування мотиваційного компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих школярів молодшого підліткового та підліткового віку

Компонент комунікативної діяльності	Учні молодшогопідліткового віку	Учні підліткового віку
Мотиваційний	<p>Переважання соціально-побутових потреб у комунікативній діяльності</p> <p>Розвиток соціальної активності</p> <p>Розвиток пізнавального інтересу</p> <p>Цінність соціально-комунікативної взаємодії</p>	<p>Переважання мотивів комунікативної діяльності</p> <p>Розвиток соціальної та комунікативної активності</p> <p>Розвиток пізнавального та комунікативного інтересу</p> <p>Цінність соціально-комунікативної та міжособистісно-комунікативної взаємодії</p>

Наведені у таблиці 3.2 показники свідчать, що в підлітковому віці розвиваються психологічні характеристики комунікативної діяльності, які не проявлялися у молодшому підлітковому віці, а саме: комунікативна активність, цінність соціально-комунікативної взаємодії, самоконтроль комунікативної поведінки.

Розумово відсталі школярі молодшого підліткового віку орієнтовані переважно в комунікативній взаємодії на задоволення своїх соціально-побутових потреб, а саме: потреб у їжі, гарному одязі, потреби в позитивних враженнях тощо, тоді як вже до 13-14 років формується мотивація щодо

комунікативної діяльності зі значимими для них оточуючими. Учні активніше взаємодіють з тими оточуючими, які їх зацікавили, роблять спроби привернути їхню увагу, познайомитися. У розумово відсталих підлітків 13-15 років починає формуватися інтерес до комунікативних контактів, вони виділяють цінності міжособистісної комунікативної взаємодії. Тобто в цьому віці розумово відсталі підлітки спрямовані на формування міжособистісних стосунків (переважно з однолітками), які стають для них цінними.

Перейдемо до аналізу динаміки когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності підлітків (табл. 3.3).

В учнів 5-6 класів (молодший підлітковий вік) активно відбувається опанування мовленнєвою культурою (як правильно будувати речення, щоб вони були зрозумілими оточуючим, які слова не можна використовувати, логічність висловлювань). Також в цьому віці зі школярами продовжують працювати логопеди з метою корекції мовленнєвих дефектів, у процесі розвитку комунікативної діяльності розумово відсталі молодші підлітки розширюють свій комунікативний репертуар, збагачується кількість комунікативних умінь та навичок.

В учнів 7-9 класів на перший план виходить опанування комунікативною культурою. Актуалізуються уміння діалогічної комунікативної взаємодії (табл. 3.3). З віком розумово відсталі підлітки відчують потребу у взаємодії з однолітками, інтенсивнішими і змістовнішими стають комунікативні контакти, що призводить до вдосконалення комунікативних навичок. Школярі підліткового віку опановують експресивними навичками, їхня міміка і жести стають жвавішими, завдяки їм підлітки намагаються передавати певну інформацію (наприклад, на уроці, коли учням не дозволяється розмовляти між собою), спостерігається певна позитивна динаміка між відповідністю висловлювань та мімікою, жестами (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Психологічна характеристика динаміки формування мотиваційного компонента комунікативної діяльності розумово відсталих школярів молодшого підліткового та підліткового віку

Компонент комунікативної діяльності	Учні молодшого підліткового віку	Учні підліткового віку
Когнітивно-змістовий	<p>Мовленнєва культура</p> <p>Комунікативні уміння (уміння встановити комунікативний контакт, уміння розуміти оточуючих)</p>	<p>Мовленнєва та комунікативна культура (уміння вести розмову, діалог, співвідношення мовлення з інтонаціями та мімікою)</p> <p>Розширення кола комунікативних умінь та навичок</p> <p>Перцептивні уміння</p> <p>Інтерактивні уміння (експресія)</p>

Дані дослідження доводять, що в операційно-поведінковому компоненті комунікативної діяльності є певна динаміка. Емоційна нестабільність учнів молодшого підліткового віку призводить до чисельних проявів неадекватних комунікативних реакцій (діти ще не контролюють свої емоції, часто висловлюють свої образи, емоції у неприпустимій формі, як вербальній, так і невербальній).

В учнів 7-9 класів поступово розвивається самоконтроль комунікативної поведінки, комунікативні реакції у ситуаціях комунікативної взаємодії стають більш керованими (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Психологічна характеристика динаміки формування мотиваційного компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих школярів молодшого підліткового та підліткового віку

Компонент комунікативної діяльності	Учні молодшого підліткового віку	Учні підліткового віку
Операційно-поведінковий	Емоційна нестабільність	Розвиток емпатії Становлення самоконтролю комунікативної поведінки

Отже, в усіх компонентах комунікативної діяльності розумово відсталих школярів простежується позитивна динаміка, яка детермінується онтогенетичним розвитком психічних процесів та корекційно-розвивальним впливом освітнього закладу.

Важливими для дослідження є визначення показників, за якими оцінюватиметься сформованість комунікативної діяльності відповідно до компонентів: мотиваційного, когнітивно-змістового та операційно-поведінкового компонентів.

Як було зазначено у попередніх підрозділах, розумово відсталі школярі мають певні потреби (переважно побутово орієнтовані), для задоволення яких вони вступають у комунікативну діяльність. Однак, у підлітковому віці у них з'являються мотивації щодо комунікативної діяльності з оточуючими. Як й усі підлітки, розумово відсталі діти намагаються мати друзів серед однолітків, хочуть привернути увагу оточуючих до себе, тобто комунікативні контакти їх стають більш мотивованими. Як і всі підлітки, розумово відсталі школярі намагаються використовувати різні засоби комунікативної діяльності, у тому числі технічні (Інтернет, мобільний зв'язок тощо), що потребує певних комунікативних знань, умінь і навичок. Бажання бути прийнятим у коло значимих однолітків мотивує розумово відсталих школярів

підліткового віку стимулює їх до прояву комунікативної активності. Однак, якщо в оточуючому середовищі розумово відсталі діти не відчують себе комфортно, з зовнішньої сторони не відбувається заохочення їх до комунікативної взаємодії, то мотиви до комунікації залишаються нереалізованими.

Отже, на основі вивчення особливостей формування мотиваційного компонента комунікативної діяльності розумово відсталих школярів підліткового віку слід зауважити що, потреби і мотиви є критерієм (потребово-мотиваційний критерій), комунікативна активність (усвідомлення комунікативних потреб, мотивів, сформованість ціннісних орієнтацій на комунікативну взаємодію, бажання використовувати різні канали комунікації, прояви активності) – показником сформованості мотиваційного компонента. Змістова наповненість потребово-мотиваційного критерію надана у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Критерії, показники та умови формування мотиваційного компонента комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю

Компонент	Критерії	Показники	Наповненість	Умови та їх зміст
Мотивацій-ний	Потребово-мотиваційний	Комунікативна активність	Усвідомлення комунікативних потреб, мотивів, сформованість ціннісних орієнтацій на комунікативну взаємодію, бажання використовувати різні канали комунікації, активні комунікативні дії	Активізування мотивів щодо комунікації та комунікативних потреб завдяки створенню комфортного психологічного оточення, усвідомлення необхідності

Продовження таблиці 3.5

Компонент	Критерії	Показники	Наповненість	Умови та їх зміст
				комунікативної взаємодії задля самореалізації, розширення каналів комунікативної взаємодії

Таблиця 3.5 ілюструє, що мотиваційний критерій визначений показником «комунікативна активність», який характеризується усвідомленням власних комунікативних потреб, мотивів, сформованістю ціннісних орієнтацій на комунікативну взаємодію, бажанням використовувати різні канали комунікації, активні комунікативні дії

Перейдемо до обговорення критерію та показників сформованості когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих школярів. Дані теоретичного аналізу і подальшого експериментального дослідження довели, що когнітивні можливості розумово відсталих підлітків впливають на засвоєння комунікативних знань: а) про форми і засоби комунікативної діяльності, б) правила комунікативної взаємодії, в) канали комунікативної діяльності тощо; набуття ними комунікативних умінь і навичок: а) знайомитися, б) починати та завершувати розмову, в) просити, г) відмовляти тактовно, д) доводити власну точку зору, є) висловлюватися згідно комунікативній ситуації тощо. Саме завдяки зазначеним знанням та умінням відбувається забезпечення комунікативної діяльності. Отже, показниками когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності визначені комунікативна компетентність та культура розумово відсталих школярів, які реалізуються через діяльність. Критерії, показники та змістова наповненість когнітивно-

змістового компоненту комунікативної діяльності надано у схематизованому вигляді у табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Критерії, показники та умови формування когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків

Назва компоненту	Критерії	Показники	Наповненість	Умови та зміст
Когнітивно-змістовий	Діяльнісний	Комунікативна компетентність, комунікативна культура	Комунікативні знання: про форми і засоби про комунікативну діяльність, вербальну та невербальну комунікативну діяльність, канали комунікативної діяльності; комунікативні уміння та навички: знайомитися, починати та завершувати розмову, просити, відмовляти тактовно, доводити власну точку зору, висловлюватися згідно комунікативній ситуації тощо	Оптимізування набуття комунікативної компетентності та культури через розвиток рефлексії, аналіз своїх комунікативних навичок та ін., набуття знань та навичок комунікативної взаємодії як у прямої, так і опосередкованої комунікативної взаємодії, розширення комунікативно-мовленнєвого репертуару

У зв'язку з порушеннями пізнавальних процесів, формування когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих школярів потребує додаткового корекційного впливу, в рамках сприяння розвитку рефлексії, аналізу застосованих комунікативних навичок, набуття знань та навичок прямої, оберненої, опосередкованої комунікативної взаємодії, розширення комунікативно-мовленнєвого репертуару.

Наступними в обговоренні виступають характеристики критеріїв і показників операційно-поведінкового компоненту комунікативної діяльності

розумово відсталих школярів підліткового віку. З'ясовано, що комунікативна поведінка розумово відсталих школярів має певні особливості: а) врівноваженість – неврівноваженість, б) позитивні – агресивні прояви тощо. Якщо позитивні прояви є основою для подальшого розвитку дітей, то негативні показники пояснюються зниженими можливостями самоконтролю, саморегуляції поведінки, несформованістю рефлексії тощо. Отже, зміст операційно-поведінкового компоненту, а саме власне поведінковий, в якому існує адекватна комунікативна поведінка є показником високого рівня сформованості поведінкового компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих школярів. Зміст формування операційно-поведінкового компоненту надано у табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Формування операційно-поведінкового компоненту комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю

Назва компоненту	Критерії	Показники	Наповненість	Умови та зміст
Операційно-поведінковий	Поведінковий	Адекватна комунікативна поведінка	Самоконтроль, саморегуляція поведінки, адекватні комунікативні реакції на зауваження та критику, попередження та тактовне розв'язання конфліктних ситуацій	Сприяння адекватної комунікативної поведінки через розвиток рефлексії, оцінки своєї комунікативної поведінки, усвідомлення її недоліків, керування вербальною та невербальною складовими комунікативної діяльності

Ґрунтуючись на визначеній трикомпонентній структурі комунікативної діяльності визначено її критерії. Показником сформованості мотиваційного компоненту є рівень сформованості потреб, мотивів комунікативної активності. Сформованість когнітивно-змістового компоненту визначається через діяльність, комунікативну компетентність, комунікативну культуру. Операційно-поведінковий компонент фіксується за поведінкою, зокрема, йдеться про адекватність комунікативної поведінки в різних ситуаціях комунікативної взаємодії, що пов'язано з розвитком самоконтролю і саморегуляції.

Дані проведеного констатувального, формувального і контрольного експериментів вказують на певні закономірності: сформованість складників комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків не є рівномірними за проявами і динамікою. Відповідно отриманим даним у констатувальному експерименті виявлено три рівні сформованості комунікативної діяльності: високий, середній, низький. Зупинимось на виявлених в експерименті особливостях якісної характеристики виокремлених рівнів.

Так, розумово відсталі підлітки з високим рівнем сформованості комунікативної діяльності мають мотивацію до комунікативної взаємодії як особистісного, так і соціального характеру, що виявляється в достатній комунікативній активності. Такі підлітки мають розвинені комунікативні навички, достатньою мірою комунікабельні, що дозволяє їм налагоджувати комунікативні зв'язки з оточуючими. У комунікативній діяльності діти, віднесені до даного рівня, вміють контролювати свої емоції, є толерантними до оточуючих та мають відповідно розвинені комунікативні здібності. У комунікативних контактах вони можуть контролювати свої емоції, що дозволяє реалізовувати гармонійні стосунки з оточуючими. У діалозі виступають ініціаторами, можуть самі визначати теми для бесіди і орієнтуватись у її змісті.

Розумово відсталі підлітки із середнім рівнем сформованості комунікативної діяльності включаються в комунікативні контакти, в

основному, після попередньої стимуляції дорослих, у комунікативній діяльності досить рідко виявляють комунікативну активність, комунікативні навички сформовані у них недостатньою мірою, їм досить складно вступати в комунікативні контакти, особливо розпочинати їх першими. Вони не завжди розуміють співрозмовника, свої емоції в комунікативній взаємодії їм складно контролювати, що негативно позначається на міжособистісних стосунках.

Підлітки з низьким рівнем сформованості комунікативної діяльності мають низьку мотивацію щодо комунікації, є комунікативно пасивними, комунікативні навички майже несформовані, у комунікативній взаємодії майже не дотримуються загальновизнаних правил спілкування. Вони мають значні труднощі у встановленні комунікативних зв'язків, погано розуміють співрозмовника, є нетерпимими до висловлювань та зауважень оточуючих, що заважає встановленню послідовності у міжособистісних стосунках. Такі підлітки не відчують емоційного стану співрозмовників, самі є розгальмованими, погано контролюють свою комунікативну поведінку, часто проявляють вербальну нетактовність.

3.4.2. Особливості розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків

Згідно визначеним показникам компонентів комунікативної діяльності виявлених в експерименті, зупинимось на характеристиках, виявлених щодо різних складників комунікативної діяльності.

За даними констатувального експерименту в мотиваційному компоненті комунікативної діяльності описані складники рівня сформованості через аналіз: а) взаємодії з оточуючими; б) міжособистісних стосунків; в) зацікавленості у спілкуванні; г) мотивації щодо комунікативної діяльності; д) комунікативної активності. Отримані дані, відповідно яким здійснено аналіз, доводять, що розумово відсталі школярі з низьким рівнем не виявляють інтересу до знайомства з однолітками, індиферентно реагують

на зміну комунікативного середовища. Діти, віднесені до середнього рівня мають наміри щодо розширення кола комунікативних контактів, але для них потрібно створювати спеціальні умови додаткової стимуляції: роз'яснення, вказівка на переваги від нових знайомств. Діти віднесені до високого рівня із задоволенням знайомляться з новими людьми, самі ініціюють комунікативні контакти, не мають проблем з орієнтацією в новій комунікативній ситуації.

За показником комунікативної взаємодії з однолітками розумово відсталі школярі з низьким рівнем сформованості характеризуються тим, що мають мало друзів, не виявляють бажання контактувати з однолітками у колективі. Діти з середнім рівнем сформованості взаємодії з однолітками відзначаються тим, що вони мають друзів серед однолітків, повідомляють їм про події в житті, розповідають про почуття, переживання, такі діти налаштовані на знайомство з однолітками. Високий рівень розвитку взаємодії з однолітками забезпечує таким дітям щільну взаємодію з дітьми, як у шкільному колективі, так і за місцем проживання. Діти не тільки мають бажання позитивно емоційно ділитися власними почуттями, але й можуть підтримати розмову з однолітками, співчувати тощо. В табл. 3.8 систематизовано надано дані сформованості потреб комунікативної взаємодії з однолітками школярів з розумовою відсталістю

Таблиця 3.8

Сформованість потреб у комунікативній взаємодії розумово відсталих підлітків

Назва компоненту	Характеристика розумово відсталих підлітків		
	Рівні сформованості		
	Низький	Середній	Високий
Потреба комунікативної взаємодії з однолітками	Мають мало друзів, не виявляють бажання контактувати з однолітками, у колективі	Мають друзів серед однолітків, діляться з друзями подіями, почуттями, переживаннями,	Мають багато друзів серед однолітків, як у шкільному колективі, так і за місцем проживання, у соціальних мережах. Не тільки

Продовження таблиці 3.8

Назва компоненту	Рівні сформованості		
	Низький	Середній	Високий
Мотиваційний компонент			мають бажання ділитися власними почуттями, але й можуть підтримати розмову з однолітками, співчувати.

За потребою у конструктивних міжособистісних стосунках у школярів з низьким рівнем сформованості спостерігається індіферентність в міжособистісних контактах, не виявляється прагнення до гармонізації стосунків як з однолітками, так і з дорослими, у дітей середнього рівня виявлено, що у шкільному колективі вони мають сталі дружні стосунки лише з окремими членами групи, діти з високим рівнем мають гармонійні міжособистісні стосунки, як з членами шкільного колективу, так і з учителями, батьками, родичами. Сформованість потреб розумово відсталих підлітків у міжособистісних стосунках за особливостями проявів у структурованому вигляді надана у табл.3.9.

Таблиця 3.9

Сформованість міжособистісних стосунків розумово відсталих підлітків

Назва компоненту	Характеристика розумово відсталих підлітків		
	Рівні сформованості		
	Низький	Середній	Високий
Потреба у конструктивних міжособистісних стосунках	Індиферентний в міжособистісних контактах, не прагнуть до гармонізації стосунків як з однолітками, так і з дорослими	В шкільному колективі мають сталі дружні стосунки з певними членами групи	Мають гармонічні міжособистісні стосунки, як членами шкільного колективу, так і з учителями, батьками, родичами.

За показником «зацікавленість у спілкуванні» у підлітків, віднесених до низького рівня сформованості мотиваційного компоненту виявлено низьку

зацікавленість у спілкуванні; такі розумово відсталі школярі майже не виявляють інтересу до подій, що відбуваються навколо них, за виключенням тих подій, які пов'язані із задоволенням їхніх вітальних потреб. Наприклад, стосовно їжі розумово відсталі учні запитують, що сьогодні на обід або вечерю, розповідають про те, що саме з їжі їм до вподоби, щоб вони скуштували б зараз. Тобто, такі ситуації є цікавими для них і викликають інтерес до події, обговорюючи її. Слід зазначити, що стосовно зацікавленості додаткова стимуляція не дає вагомих результатів. Розумово відсталі підлітки, віднесені до середнього рівня сформованості мотиваційного компоненту, у спілкуванні виявляють зацікавленість вибірково, вона є залежною від особи комунікативного партнера або ситуації. Так, якщо дитині ситуація зрозуміла або вона емоційно схвально ставиться до співрозмовника, в таких випадках діти підтримують комунікативну взаємодію. Підлітки, віднесені до високого рівня сформованості мотиваційного компоненту спілкування з оточуючими, є цікавими незалежно від віку, партнера та ситуації, вони отримують задоволення від самого процесу комунікативної взаємодії, в ньому вони самореалізуються. Вище надані особливості в логічній залежності надані у табл. 3.10.

Таблиця 3.10

**Сформованість зацікавленості у спілкуванні
у розумово відсталих школярів**

Назва компоненту	Характеристика розумово відсталих підлітків		
	Рівні сформованості		
	Низький	Середній	Високий
Мотиваційний компонент			
Зацікавленість у спілкуванні	Низька зацікавленість у спілкуванні, додаткова стимуляція не дає вагомих результатів	Зацікавленість у спілкуванні залежно від комунікативного партнера та теми	Школярам цікаво спілкуватися з оточуючими незалежно від віку, вони мають задоволення від процесу комунікативної взаємодії, самореалізуються через спілкування з оточуючими

За показником мотивованості комунікативної діяльності у розумово відсталих школярів, віднесених до низького рівня сформованості, виявлена відсутність мотивації у комунікативній діяльності. Такі учні мовчазні, не усвідомлюють, для чого саме їм слід взаємодіяти з оточуючими, вони не отримують задоволення від комунікативних контактів. Діти, віднесені до середнього рівня, мають мотивацію на комунікативну діяльність, не пов'язану з комунікацією, а їхні зусилля спрямовані на комунікативні контакти, здебільшого предметного змісту з близькими друзями. Діти, віднесені до високого рівня, усвідомлюють, перш за все, корисність від здійсненої комунікативної діяльності, вони спрямовані на отримання зиску. Підлітки виявляють бажання взаємодіяти з оточуючими у випадку, якщо від цього мають певні опредмечені результати. Описані особливості, виявлені у дітей, віднесених до різних рівнів надані у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Сформованість мотивації у спілкуванні у розумово відсталих школярів

Назва компоненту	Характеристика розумово відсталих підлітків		
	Рівні сформованості		
	Низький	Середній	Високий
Мотиви щодо комунікативної діяльності	Низька мотивація комунікативної діяльності, мовчазні, не усвідомлюють, для чого необхідно взаємодіяти з оточуючими, не отримують задоволення від комунікативних контактів	Мають мотивацію на комунікативну діяльність, отримують задоволення від комунікативних контактів з друзями	Усвідомлюють користь від комунікативної діяльності, виявляють бажання взаємодіяти з оточуючими, отримують задоволення від комунікативної взаємодії з оточуючими

Досить цікаві дані отримані при вивченні комунікативної активності розумово відсталих підлітків. В цілому виявлено, що на комунікативну активність не впливає затримка інтелектуального розвитку. Діти активність

можуть проявляти з різних причин, активність не пов'язана також з ситуацією, не регулюється змістом і є незалежною від смислових характеристик комунікативної діяльності.

Так, розумово відсталі підлітки з низьким рівнем сформованості мотиваційного компоненту за показником комунікативна активність характеризуються як активністю, так і пасивністю у комунікативних контактах, вони не розпочинають розмову першими, намагаються уникати комунікативної взаємодії з оточуючими. Діти, віднесені до середнього рівня діють залежно від власного настрою та змісту ситуації, звертаються до можливого партнера з комунікації, але контакти, пов'язані з бажанням отримати схвалення, яке в подальшому виконує стимулюючу функцію. Діти, віднесені до високого рівня, характеризуються активністю в комунікативних контактах, що проявляється у тому, що вони першими ініціюють розмову, можуть тривалий час підтримувати діалогічне спілкування на різноманітні теми.

Таблиця 3.12

**Сформованість комунікативної активності
у розумово відсталих школярів**

Назва компоненту	Характеристика розумово відсталих підлітків		
	Рівні сформованості		
	Низький	Середній	Високий
Мотиваційний компонент			
Комунікативна активність	Характеризуються пасивністю у комунікативних контактах, не починають першими розмову, намагаються уникати комунікативної взаємодії з оточуючими	Залежно від настрою та ситуації ініціюють комунікативні контакти, але жадають похвали, стимуляції з боку оточуючих	Характеризуються активністю у комунікативних контактах, як правило першими ініціюють розмову, можуть тривалий час підтримувати діалогічне спілкування на різні теми

Таблиця 3.12 ілюструє, що при високому, середньому, низькому рівні

сформованості комунікативної діяльності прояви комунікативної активності у розумово відсталих школяріі значно відрізняються.

Перейдемо до опису когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності. Сформованість когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих школярів у теоретичній концепції обґрунтовано і визначено комунікативнікомпетенції, культуру, які пов'язані з уміннями конструктивно спілкуватися з оточуючими, орієнтуватися в незнайомій ситуації, уміннями розуміти невербальну комунікативну діяльність, з уміннями дотримуватись етикету.

Ґрунтуючись на узагальнених даних, отриманих у процесі проведення констатувального експерименту, сформованість когнітивно-змістового компоненту за показником сформованості умінь конструктивно спілкуватися з людьми різного віку та соціального статусу свідчить про відмінність дітей, виявлених трьох рівнів розвитку. Так, розумово відсталі діти, віднесені до низького рівня не мають достатніх умінь для здійснення конструктивної взаємодії з оточуючими, вони часто не розмежують специфіки комунікативної взаємодії з людьми різних вікових груп: з дорослими, однолітками, маленькими дітьми. Наприклад, з дорослими вони можуть неповажно вітатися, з маленькими дітьми проявляти грубість тощо. Підлітки, віднесені до середнього рівня комунікативної взаємодії з оточуючими, вже добирають висловлювання, які є адекватними ситуації, однак мають труднощі у рівномірності при підтримці розмови. Діти, віднесені до високого рівня, як правило, правильно визначають канву розмови на різні теми з людьми різних вікових груп. Сформованість у розумово відсталих підлітків умінь конструктивно спілкуватися з дорослими відповідно виявленим особливостям у дітей низького, середнього, високого рівнів у логічній залежності надана схематично у табл. 3.13.

Таблиця 3.13

**Сформованість умінь конструктивно спілкуватися
з людьми різного віку та соціального статусу**

Назва компоненту	Характеристика розумово відсталих підлітків		
Когнітивно-змістовий компонент	Рівні сформованості		
	Низький	Середній	Високий
Уміння конструктивно спілкуватися з людьми різного віку та соціального статусу	Не мають достатніх умінь для конструктивної взаємодії з оточуючими	В ситуаціях комунікативної взаємодії з оточуючими можуть добирати адекватні ситуаціям висловлювання, однак мають труднощі підтримці розмови	З дорослими не мають труднощів у спілкуванні, підтримують розмову на різні теми з людьми різного віку

З таблиці 3.13 бачимо, що у підлітків з низьким рівнем сформованості комунікативної діяльності не має достатньо умінь для конструктивної взаємодії з оточуючими, а у підлітків з середнім рівнем сформованості комунікативної діяльності є складнощі у підтримці діалогічного спілкування.

За показником умінь взаємодіяти з однолітками розумово відсталі підлітки з низьким рівнем сформованості мають значні утруднення у взаємодії з однолітками, вони неадекватно реагують на критику, не можуть належним чином попросити, коректно відмовити тощо. Розумово відсталі діти, віднесені до середнього рівня, орієнтують спілкування і теми саме на дітей своєї вікової групи, тобто на однолітків, але їм бракує витримки для забезпечення довготривалого діалогу. Діти, віднесені до високого рівня, адекватно реагують на критику, мають достатній комунікативний репертуар, який правильно використовують стосовно ситуаціям. Узагальнені дані в систематизованому вигляді надані у таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Сформованість умінь взаємодіяти з однолітками

Назва компоненту	Характеристика розумово відсталих підлітків		
Когнітивно-змістовий компонент	Рівні сформованості		
	Низький	Середній	Високий
Уміння взаємодіяти з однолітками	Мають труднощі у взаємодії з однолітками: неадекватно реагують на критику, не можуть належним чином попросити, відмовити тощо	Відчувають різницю між особливостями комунікативної діяльності з однолітками та дорослими, але їм бракує навичок для довготривалої підтримки діалогу	Адекватно реагують на критику, мають достатній комунікативний репертуар, який використовують відповідно до ситуації

Перейдемо до розгляду особливостей сформованості умінь, які забезпечують свободу в орієнтації дітей у незнайомій ситуації. Так, діти, віднесені до низького рівня сформованості майже не орієнтуються в незнайомій комунікативній ситуації. Діти, віднесені до середнього рівня сформованості, вміють орієнтуватися в незнайомих комунікативних ситуаціях, але їм складно адаптуватися до учасників комунікації, тому комунікативна діяльність спрямована дифузно на ситуацію, а не на партнерів, які і виступають основними дійовими особами в комунікації. Діти, віднесені до високого рівня сформованості, взмозі активувати комунікативні знання та уміння, як в знайомій, так і в незнайомій комунікативній ситуації, вони використовують знання та уміння відповідно до ситуації комунікативної взаємодії, легко в них орієнтуються. Вищевикладене віддзеркалено в табл. 3.15.

Таблиця 3.15

Сформованість умінь свободи орієнтації в незнайомій ситуації

Назва компоненту	Характеристика розумово відсталих підлітків		
Когнітивно-змістовий компонент	Рівні сформованості		
	Низький	Середній	Високий
Уміння легко орієнтуватися в незнайомій ситуації	Мають труднощі в незнайомій комунікативній ситуації	Мають навички орієнтування в комунікативних ситуаціях, але їм складно адаптуватися до нового комунікативного кола	В незнайомій комунікативній ситуації активують комунікативні знання та уміння, використовують їх відповідно до ситуації комунікативної взаємодії, легко орієнтуються в різних комунікативних ситуаціях

Особливості сформованості когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності проявилися в умінні розумово відсталих підлітків розуміти невербальну комунікативну поведінку оточуючих і самим використовувати невербальні засоби у комунікативній діяльності адекватно до ситуації комунікативної взаємодії. Виявлено, що діти з низьким рівнем сформованості умінь розуміти і використовувати невербальну комунікативну діяльність не розуміють експресивні форми комунікації, не використовують їх відповідно до ситуації; підлітки середнього рівня розуміють прості експресивні засоби комунікативної діяльності та правильно їх використовують; діти високого рівня мають широкий арсенал знань щодо невербальних проявів комунікативної діяльності, орієнтуються на прояви експресії партнера, визначають його настрій та діють відповідно до нього. Особливості сформованості уміння розуміти і використовувати невербальні засоби комунікації відповідно до низького, середнього, високо рівнів надані у табл. 3.16.

Таблиця 3.16

**Сформованість умінь використовувати
невербальну комунікативну поведінку**

Назва компоненту	Характеристика розумово відсталих підлітків		
	Рівні сформованості		
Когнітивно-змістовий компонент	Низький	Середній	Високий
Уміння розуміти і використовувати невербальну комунікативну діяльність	Не розуміють експресивні форми комунікації, не використовують їх відповідно до ситуації	Розуміють певну обмежений обсяг експресивних засобів комунікативної діяльності з відповідним їх використанням в комунікативній діяльності	Мають широкий арсенал знань щодо невербальних проявів комунікативної діяльності, відповідно до експресії партнера визначають його настрій та діють відповідно до нього

Таблиця 3.16 засвідчує, що існує суттєва різниця у розумово відсталих підлітків з низьким, середнім та високим рівнями сформованості комунікативної діяльності щодо уміння розуміти і використовувати невербальну комунікативну діяльність.

Знання комунікативного етикету, використання цих знань у ситуаціях комунікативної взаємодії є одними з провідних складників комунікативної культури розумово відсталих школярів. Зупинимось на особливостях здобуття знань комунікативного етикету та особливостей їх використання розумово відсталими підлітками.

За показником сформованості знань комунікативного етикету та його дотримання у розумово відсталих школярів з низьким рівнем сформованості не виявлено знань комунікативного етикету, вони майже не дотримуються його у ситуаціях комунікативної взаємодії. Це проявляється, наприклад, у невідповідності до комунікативних ситуацій використання комунікативних

ритуалів. Діти, віднесені до середнього рівня мають знання з комунікативного етикету, але не завжди його дотримуються, іноді розумово відсталим підліткам бракує умінь використовувати знання комунікативного етикету. Наприклад, вони знають, що слід вітати з днем народження, але не знають, які для цього використати фрази, іноді настільки неадекватним є добір вербальних засобів, що вони практично не відрізняються від образливих. Підлітки, віднесені до високого рівня, дотримуються комунікативного етикету в різних ситуаціях та діють відповідно до них. Зведені дані опису рівнів сформованості відображені у табл. 3.17.

Таблиця 3. 17

Сформованість знань про комунікативний етикет

Назва компоненту	Характеристика розумово відсталих підлітків		
Когнітивно-змістовий компонент	Рівні сформованості		
	Низький	Середній	Високий
Знання комунікативного етикету та умінь його дотримання	Низький рівень комунікативного етикету	Мають знання комунікативного етикету, але не завжди його дотримуються, іноді школярам бракує умінь використовувати знання щодо комунікативного етикету	Дотримуються комунікативного етикету в різних ситуаціях комунікативної взаємодії та відповідно до ситуації

З таблиці 3.17 бачимо, що знання комунікативного етикету та умінь його дотримання у розумово відсталих підлітків суттєво відрізняються, а саме: у підлітків з низьким рівнем сформованості комунікативної діяльності рівень комунікативного етикету низький, тобто спостерігається пряма залежність сформованості знань про комунікативний етикет рівню сформованості комунікативної діяльності.

Аналіз результатів констатувального експерименту аргументує наявність різного рівня сформованості комунікативної культури когнітивно-

змістового компоненту комунікативної діяльності. Так, розумово відсталі школярі, віднесені до низького рівня сформованості не дотримуються культури в різних ситуаціях комунікативної діяльності. Розумово відсталі школярі середнього рівня орієнтуються у знайомих ситуаціях комунікативної діяльності, вони спрямовані на комунікативні контакти, ознайомлені з культурою комунікативної діяльності, але плутаються у відборі культурних шаблонів. Діти з високим рівнем характеризуються стабільністю комунікативної культури, комунікабельні, відкриті до комунікативних контактів. Вищезазначений якісний опис рівнів передано в логічній структурі у табл. 3.18.

Таблиця 3.18

Сформованість комунікативної культури

Назва компоненту	Характеристика розумово відсталих підлітків		
Когнітивно-змістовий компонент	Рівні сформованості		
	Низький	Середній	Високий
Комунікативна культура	Не орієнтуються в різних ситуаціях комунікативної діяльності, низька контактність	Добре орієнтуються у ситуаціях комунікативної діяльності, спрямовані на комунікативні контакти, але мають труднощі щодо використання відповідних до комунікативних ситуацій умінь	Комунікабельні, відкриті до комунікативних контактів, мають достатній рівень комунікативних умінь для підтримки розмов на різні теми

Отже, проаналізований за складниками когнітивно-змістовий компонент засвідчує, що існує специфічність у виявлених окремих показниках складників, які відповідають виявленим рівням та пов'язані зі структурою дефекту.

Перейдемо до характеристики операційно-поведінкового компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків. В операційно-

поведінковому компоненті комунікативної діяльності розумово відсталих школярів експериментальним шляхом було визначено міру адекватності комунікативної поведінки, яка пов'язана з контролем за власними емоціями, емоційними проявами партнерів з комунікації, реагуванням на зауваження, самоконтролем.

Розумово відсталі школярі з низьким рівнем сформованості контролю над негативними емоціями з метою їх недопущення виявляють агресивні комунікативні реакції, нестриманість у комунікативній взаємодії. Діти середнього рівня сформованості у комунікативних контактах зазвичай не виявляють агресивних реакцій на зовнішні чинники, але мають труднощі у подоланні власних негативних емоцій. Діти, віднесені до високого рівня емоційно реагують адекватно ситуації, стримуються від негативних проявів, використовують соціально допустимі емоційні реакції. Вищезазначені характеристики у зведеному вигляді надано у табл. 3.19.

Таблиця 3.19

**Сформованість контролю над негативними емоціями
з метою їх недопущення**

Назва компоненту	Характеристика розумово відсталих підлітків		
	Рівні сформованості		
	Низький	Середній	Високий
Операційно-поведінковий компонент			
Контроль за негативними емоціями з метою їх недопущення	Виявляють агресивні комунікативні реакції, зафіксовано нестриманість у комунікативній взаємодії	У комунікативних контактах зазвичай не виявляють агресивних реакцій, але мають труднощі у контролі своїх негативних емоцій	Виражають емоції адекватно ситуації у соціально допустимих формах

Таблиця 3.19 ілюструє, що сформованість контролю за негативними емоціями з метою їх недопущення є прямо пропорційним рівню сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків: чим нижче рівень сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих

підлітків, тим нижчий у них контроль за негативними емоціями.

Розумово відсталі підлітки, віднесені до низького рівня сформованості адекватності реагування на зауваження, реагують на зауваження вкрай негативно, не сприймають критику, не розуміють причину зауважень, не оцінюють об'єктивно свої комунікативні дії. Діти, віднесені до середнього рівня, реагують на зауваження правильно, але не завжди дотримуються рекомендацій щодо комунікативної поведінки. Підлітки, віднесені до високого рівня, адекватно реагують на зауваження, в переважній більшості випадків враховують їх у комунікативній поведінці, намагаються аналізувати зауваження та причини, які призвели до них. Викладені дані у систематизованому вигляді відображає табл. 3.20.

Таблиця 3.20

Сформованість адекватності реагування на зауваження

Назва компоненту	Характеристика розумово відсталих підлітків		
	Рівні сформованості		
Операційно-поведінковий компонент	Низький	Середній	Високий
Адекватність реагування на зауваження	Негативно реагують на зауваження, не сприймають критику, не розуміють причину зауважень, не оцінюють об'єктивно свої комунікативні дії	Реагують на зауваження, але не завжди дотримуються рекомендацій щодо комунікативної поведінки	Адекватно реагують на зауваження, переважно враховують їх у комунікативній поведінці, аналізують зауваження, їх причину

Дані табл. 3.20 доводить, що адекватність реагування на зауваження у розумово відсталих підлітків з низьким рівнем сформованості комунікативної діяльності характеризується негативізмом, з високим – адекватність поведінкових реакцій, умінням певним чином аналізувати причини своєї поведінки.

Розумово відсталим підліткам, віднесеним до низького рівня,

властивий низькийсамоконтроль, їм складно стримувати власні емоції, як негативні, так і позитивні в комунікативній взаємодії. Діти, віднесені до середнього рівня, здійснюють самоконтроль лише за умови постійного корекційного впливу, такі діти здатні керувати своїми комунікативними діями, реакціями, тому здійснюють не через самоконтроль, а через зовнішній контроль, без відповідного впливу, без зовнішнього спрямування повертаються знову до демонстрування негативних імпульсивних дій. Діти, віднесені до високого рівня, здійснюють самоконтроль за своїми комунікативними діями та реакціями, конструктивно вирішують конфліктні ситуації або не допускають їх у комунікативній взаємодії. Нижче наведена табл. 3.21 надає вказані ознаки у систематизованому вигляді.

Таблиця 3.21

Сформованість самоконтролю

Назва компоненту	Характеристика розумово відсталих підлітків		
Операційно-поведінковий компонент	Рівні сформованості		
	Низький	Середній	Високий
Самоконтроль	Демонструють труднощі у стриманні емоцій як негативних, так і позитивних в комунікативній взаємодії	За умови зовнішнього корекційного впливу можуть керувати своїми комунікативними діями, реакціями, але без відповідного впливу, діють імпульсивно	Контролюють свої комунікативні дії та реакції, конструктивно вирішують конфліктні ситуації або не допускають їх у комунікативній взаємодії

З табл. 3. 21 бачимо, що низький рівень сформованості самоконтролю у розумово відсталих характеризується труднощами контролю емоцій, а в підлітків з середнім рівнем сформованості самоконтроль виявляється лише за умов зовнішнього стимулювання.

Дослідженням доведено, що розумово відсталі учні, віднесені до низького рівня, демонструють неадекватну комунікативну поведінку. Діти,

віднесені до середнього рівня, проявляють комунікативну поведінку, яка в загальних рисах відповідає ситуаціям, у таких дітей існують труднощі в усвідомленні та трактуванні комунікативних повідомлень. Підлітки, віднесені до високого рівня, виважені, врівноважені, мають адекватну поведінку у різних ситуаціях комунікативної взаємодії.

Таблиця 3.22

Сформованість адекватності комунікативної поведінки

Назва компоненту	Характеристика розумово відсталих підлітків		
	Рівні сформованості		
Операційно-поведінковий компонент	Низький	Середній	Високий
Адекватна комунікативна поведінка	Комунікативна поведінка не відповідає ситуації	Комунікативні реакції переважно є відповідними ситуаціям, але є певні труднощі в усвідомленні та трактуванні комунікативних повідомлень	Виважені, врівноважені, виявляють адекватні реакції у ситуаціях комунікативної взаємодії

Аналіз емпіричних результатів проведеного дослідження за сформованістю структурних показників мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-поведінкового компонентів дозволив встановити, що діти з вадами розумового розвитку суттєво відрізняються один від одного за рівнем сформованості окремих показників. Зафіксована наявність трьох рівнів: високого (1,3% розумово відсталих підлітків), середнього (37,2%), низького (61,5%).

Високий рівень розвитку комунікативної діяльності зафіксовано у сформованості критеріальних показників комунікативної діяльності: характеризується достатньо вираженою комунікативною активністю, орієнтацією на розширення кола соціальних контактів, діти мають розвинені комунікативні навички, що дозволяє встановлювати міцні комунікативні зв'язки з оточуючими. Діти, віднесені до високого рівня, ініціюють і підтримують діалог, мають достатньо широкий арсенал знань щодо

вербальних і невербальних проявів комунікативної діяльності, відповідно до експресії партнера визначають його настрій та діють відповідно до нього, дотримуються комунікативного етикету в різних ситуаціях комунікативної взаємодії, вибудовують поведінку відповідно до ситуацій. В цілому, комунікативна поведінка відзначається неконфліктністю.

На середньому рівні розвитку комунікативної діяльності розумово відсталі підлітки до комунікативних контактів долучаються після здійснення зовнішньої стимуляції з боку оточуючих. Діти, віднесені до даного рівня, вибірково орієнтовані на комунікативну взаємодію з іншими, у них зафіксовані значні труднощі у виборі адекватних мовленнєвих і немовленнєвих засобів, встановлено обмеженість знань, умінь, навичок щодо процесуальності розбудови діалогу в часі. Діти, віднесені до середнього рівня, складно адаптуються до нових комунікативних ситуацій, розрізняють лише прості експресивні засоби, відзначаються негативними емоціями недиференційованого спрямування щодо норм поведінки, іноді діють імпульсивно.

Низький рівень, в цілому, проявляється в індиферентності, пасивності у комунікативних контактах, характеризується мінімальним обсягом знань, умінь, навичок, що, в свою чергу, перешкоджає становленню комунікативних контактів. Такі діти не можуть вербально оформити навіть прохання, не розрізняють експресивні форми комунікації, проявляють агресивні реакції, виявляють нестриманість у комунікативній взаємодії.

На основі теоретичного та експериментального дослідження визначено особливості комунікативного репертуару розумово відсталих школярів підліткового віку:

- комунікативні знання не завжди використовуються дитиною у повному обсязі та відповідно до ситуації;
- комунікативні уміння та навички актуалізуються і проявляються при наявності зовнішніх стимулів;
- комунікативні уміння та навички достатньою мірою

використовуються у повсякденних, повторюваних соціально-побутових ситуаціях, але нові і незвичні ситуації підлітками не діагностуються; у дітей виникають труднощі в орієнтуванні в зовнішніх змінах, що відбуваються;

– у діалогічній комунікативній взаємодії мають яскраво виражені труднощі у підтримці діалогу;

– мовлення є стереотипним, недостатній обсяг активного словникового запасу не задовольняє вимоги щодо здійснення комунікативної діяльності;

– мають складнощі у переказі текстів, подій, їм не вистачає навичок передачі інформації;

– міміка і жести не завжди адекватні висловлюванням, зафіксована низька експресивна грамотність.

Результати констатувального експерименту дають підстави стверджувати про наявність різних типів комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Адекватно-ініціативний тип: підлітки даного типу комунікативної діяльності ініціативні у комунікативних контактах, можуть послідовно висловлювати свої думки, доброзичливі у ситуаціях комунікативної взаємодії, адекватно використовують вербальні і невербальні засоби у комунікативній діяльності, розуміють експресію оточуючих. Часто самі починають розмову, можуть тривалий час підтримувати діалог, знаходять теми для бесіди, активні на уроках, добре вчаться, із задоволенням беруть участь у дискусіях, адекватно реагують на зауваження, в ситуаціях комунікативної взаємодії обирають соціально допустимі форми комунікативних реакцій. Учні можуть певною мірою прогнозувати результат комунікативної діяльності.

Детерміновано-ініціативний тип: виявляють комунікативну ініціативу завдяки оточуючому комунікативному середовищу, але часто відволікаються і можуть втратити логіку діалогу, їх необхідно постійно стимулювати до комунікативної діяльності, в інших випадках інтереси швидко згасають, вони потребують додаткової уваги фахівців і при здійсненні постійного контролю

можуть досягати достатніх результатів.

Індиферентно-активний тип: за гармонійного психологічного клімату такі школярі позитивно реагують на ситуацію, підтримують розмову, ставлять запитання, починають активно взаємодіяти з оточуючими; якщо вчитель їх викликає, відповідають розгорнуто.

Замкнений тип: складно йдуть на контакт, легко ображаються, часто є самотніми, розповідають про те, що їм важко знаходитись у колективі, соромляться піднімати руку на уроках, відповідати, мають обмежене коло комунікативних контактів.

Індиферентно-пасивний тип: пасивно ставляться до оточуючої дійсності, не виявляють інтересу до комунікативної взаємодії, майже ніколи не ініціюють розмови, їм складно підтримувати діалогічне спілкування, намагаються уникати комунікативних контактів, їм важко залучити до розмови, їхні відповіді є однотипними, вони висловлюються простими реченнями; як правило, не проявляють бажання пізнавати нове, у шкільних групах не мають авторитету, однолітки практично не звертають на них уваги.

Нав'язливий тип: демонструють необґрунтовану ініціативність, мають низький рівень розвитку емпатії та рефлексії, не відчують настроїв партнера, як правило, неадекватні. Вони є збудженими, мовлення супроводжується активними рухами, намагаються зазірнути в очі співрозмовника, торкаються партнерів з комунікативної взаємодії, ставлять запитання, які не стосуються контексту і які не мають логіки, не пов'язані між собою; послідовність їхніх висловлювань складно простежити, часто голосно говорять, легко переходять від веселого настрою до сумного, а іноді дратівливого.

Агресивний тип: у дітей фіксується перевага процесів збудження над гальмуванням, зазвичай погано вчаться, їм важко концентрувати увагу на заняттях. Мають емоційну розгальмованість, агресивні прояви; часто першими провокують конфлікт, є неадекватні спалахи агресії, на зауваження оточуючих реагують бурхливо, намагаються образити, використовують часто

ненормативну лексику.

Виявлені рівні і типи комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, в цілому, свідчать про відставання дітей даної категорії від однолітків за показниками динаміки розвитку комунікативної діяльності, що зумовило необхідність створення теоретичних підходів щодо цілеспрямованого впливу на формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

У дослідженні з'ясовано, що недорозвинення пізнавальної сфери при олігофренії проявляється у низькому рівні сформованості логічного мислення, порушенні психічних процесів, інертності. Замкненість у протіканні логічного мислення проявляється через низький рівень розвитку узагальнень, порівнянь предметів і явищ оточуючого світу за певних ознак порівняння. Такі діти не розуміють переносні значення, метафори, виділення умовності у комунікативній діяльності.

Уповільнений темп мислення, відсутність умінь переносити засвоєні уміння на нові умови комунікативної діяльності, порушення емоційно-вольової сфери, як наслідок затримки інтелектуального розвитку, спричиняють загальне відставання розумово відсталих підлітків у формуванні комунікативної діяльності.

Виявлена також специфіка мовленнєвих порушень проявляється в таких особливостях як уповільнене мовлення, наявність великої кількості фонетичних і граматичних помилок. Діти з більш розвинутим інтелектом спроможні оцінити недоліки власного мовлення, вони мають розвинуту рефлексію, тому соромляться вступати в діалог з оточуючими, намагаються уникати комунікативних контактів.

Зафіксовано, що певна частина розумово відсталих підлітків відчуває потребу у комунікативній взаємодії з оточуючими, але недостатній рівень рефлексії та сформованості комунікативних навичок призводять до некритичності, нав'язливості в ситуаціях комунікативної взаємодії.

У розумово відсталих підлітків встановлений загальний недорозвиток

окремих складників комунікативної діяльності не компенсується іншими засобами.

При цьому, обмеженість володіння засобами комунікативної діяльності, як вербальних, так і невербальних, призводить до того, що такі підлітки відсторонені від однолітків. Самоствердження, яке є характерним для дітей підліткового віку, набуває негативного забарвлення. Так, вони можуть демонструвати агресивність як вербальну, так і невербальну, іноді у них виникає комплекс неповноцінності, який без корекційного впливу призводить до цілковитої замкненості та уникнення комунікативних контактів.

В цілому, у дослідженні виявлено, що в комунікативній діяльності превалюють імпульсивні дії, що пов'язано з не сформованістю самоконтролю і саморегуляції. Інтелектуальна недостатність і небагатий життєвий досвід ускладнюють розуміння та адекватну оцінку комунікативних ситуацій. Інертність нервових процесів сприяє появі стереотипності реакцій, які часто не відповідають комунікативній ситуації. Так, одні підлітки бурхливо реагують на все те, що відбувається навколо, інші, навпаки, відмовчуються, не вступають в контакт з педагогами, родичами, друзями, іншими оточуючими. У зв'язку з цим вони виглядають схожими на дітей, у яких глибоке порушення інтелектуальної сфери. Розумово відсталим підліткам притаманна полярність у проявах емоцій, спостерігається в окремих випадках їхня спрощеність, недиференційованість, обмеженість діапазону переживань. Все зазначене, як свідчить аналіз даних констатувального експерименту негативно впливає на комунікативні реакції і комунікативну діяльність.

Діалогічне мовлення розумово відсталих підлітків є неповноцінним, діти не завжди ініціюють діалог, що пов'язано з недорозвиненням мовлення, вузьким колом інтересів і мотивів, невмінням розпочати бесіду, зрозуміти запитання співрозмовника, сформулювати адекватну відповідь. Зафіксовано, що в одних випадках школярі відмовчуються, в інших – відповідають не по

суті або ехоподібно повторюють частину запитань.

Грунтуючись на положенні, відповідно якому формування особистості відбувається не стихійно, а в процесі цілеспрямованої діяльності, важливого значення набуває системність і неперервність психологічного впливу на розвиток всіх компонентів комунікативної діяльності: мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-поведінкового.

Виходячи зі з'ясованих у дослідженні закономірностей, відповідно яким комунікативна діяльність особистості розумово відсталих дітей розвивається під впливом внутрішніх та зовнішніх чинників, у дослідженні розмежовано за вказаними ознаками психологічні показники: до внутрішніх чинників розвитку комунікативної діяльності віднесені пізнавальні можливості, особливості характеру, що впливають на потреби у спілкуванні, до зовнішніх – середовище, суспільство, спеціальний корекційний вплив.

Комунікативна діяльність розумово відсталих школярів визначається у дослідженні як система комунікативної взаємодії дітей з оточуючими, завдяки якій забезпечується обмін інформацією, взаєморозуміння, виникнення міжособистісних стосунків.

Психолого-педагогічна робота у спеціальному освітньому закладі передбачає також моделювання освітньо-комунікативного середовища з урахуванням специфіки розвитку розумово відсталих учнів, що дозволяє виявити особливості комунікативної діяльності, визначити її структуру, зміст, функції.

Розробка структурно-функціональної моделі формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів передбачає розкриття її структури і функціональних компонентів (функції, принципи, методи, критерії, рівні розвитку). Цілісність моделі забезпечується сукупністю структурних і функціональних блоків. В структурі формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів визначено концептуально-цільовий, організаційно-діагностичний, змістовно-реалізаційний блоки.

Концептуально-цільовий, організаційно-діагностичний, змістовно-реалізаційний блоки базуються на вихідних науково-методологічних підходах: діяльнісному, особистісному, середовищному, корекційно-розвивальному, системному.

Ґрунтуючись на системному підході, процес формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків розглядався як система спеціально організованих заходів, в яких задіяні педагоги, психологи, учні – учасники навчально-виховного процесу, батьки.

З позиції середовищного підходу комунікативне середовище навчально-виховного закладу розглядається як один з основних зовнішніх чинників впливу на формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів.

Застосування особистісно-орієнтованого підходу в процесі формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків передбачає розвиток особистості таких школярів, урахування індивідуально-психологічних особливостей в процесі корекційно-розвивального впливу.

Діяльнісний підхід у процесі формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків орієнтує на формування усіх її компонентів: мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-поведінкового.

Корекційно-розвивальний підхід є основою для визначення основних позицій розробки, організації і реалізації технологій формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів, передбачає активний розвиток комунікативного потенціалу і репертуару розумово відсталих школярів з урахуванням закономірностей і особливостей онтогенетичного розвитку.

У рамках концепції виокремлені і сформульовані принципи формування комунікативної діяльності:

1) знакового опосередкування (наскрізного знакового впливу на інтенсифікацію формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів).

2) моделювання (варіативності моделей психологічного впливу на формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків).

3) оптимальності (вибору оптимальної моделі як еталонного напрямку формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків).

4) взаємопроникнення (передбачає розвиток всіх складників комунікативної діяльності).

5) комплексності (корекційно-розвивальний вплив ґрунтується на комплексному застосуванні психологічних технологій).

Відповідно виділеним принципам розроблена і в експерименті перевірена структура формування комунікативної діяльності, яка містить концептуально-цільовий, організаційно-діагностичний, змістовно-реалізаційний та результативний блоки.

Висновки до розділу 3

Комунікативна діяльність розумово відсталих школярів у дослідженні визначається як система комунікативної взаємодії дітей з оточуючими, завдяки якій забезпечується обмін інформацією, взаєморозуміння, виникнення міжособистісних стосунків.

На основі наукових підходів визначено модель комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, яка має трикомпоненту структуру (мотиваційний, когнітивно-змістовий, операційно-поведінковий компоненти). Ґрунтуючись на визначеній трикомпонентній структурі комунікативної діяльності визначено її критерії. Показником сформованості мотиваційного компоненту є рівень сформованості потреб, мотивів комунікативної активності. Сформованість когнітивно-змістового компоненту визначається через діяльність, комунікативну культуру. Операційно-поведінковий компонент фіксується за поведінкою, зокрема, йдеться про адекватність комунікативної поведінки в різних ситуаціях комунікативної взаємодії, що пов'язано з розвитком самоконтролю і саморегуляції.

У структурі формування комунікативної діяльності визначено загальні принципи формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів: знакового опосередкування (наскрізного знакового впливу на інтенсифікацію формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів); моделювання (варіативності моделей психологічного впливу на формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів); оптимальності (вибору оптимальної моделі як еталонного напрямку формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів); взаємопроникнення (передбачає взаємозв'язок усіх складників комунікативної діяльності розумово відсталих школярів); комплексності корекційно-розвивального впливу, який ґрунтується на комплексному застосуванні в процесі формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів методів і форм впливу, погодженості зусиль педагогів, психологів, батьків, представників інших соціальних інституцій.

Дані проведеного констатувального, формувального і контрольного експериментів вказують на певні закономірності: сформованість складників комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків не є рівномірними за проявами і динамікою. Виявлено три рівні сформованості комунікативної діяльності: високий, середній, низький. Розумово відсталі підлітки з високим рівнем сформованості комунікативної діяльності мають мотивацію до комунікативної взаємодії як особистісного, так і соціального характеру, що виявляється в достатній комунікативній активності, комунікативних контактах вони можуть контролювати свої емоції, що дозволяє реалізовувати гармонійні стосунки з оточуючими. Розумово відсталі підлітки із середнім рівнем сформованості комунікативної діяльності включаються в комунікативні контакти, в основному, після попередньої стимуляції дорослих, у комунікативній діяльності досить рідко виявляють комунікативну активність, комунікативні навички сформовані у них недостатньою мірою, їм досить складно вступати в комунікативні контакти, особливо розпочинати їх першими. Підлітки з низьким рівнем сформованості

комунікативної діяльності мають низьку мотивацію щодо комунікації, є комунікативно пасивними, комунікативні навички майже несформовані, у комунікативній взаємодії майже не дотримуються загальновизнаних правил спілкування.

Аналіз емпіричних даних дохволив виявити і описати такі типи комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків: адекватно-ініціативний, детерміновано-ініціативний, індіферентно-активний, замкнений, індіферентно-пасивний, нав'язливий, агресивний.

Відповідно виділеним принципам розроблена структура формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, яка містить концептуально-цільовий, організаційно-діагностичний, змістовно-реалізаційний та результативний блоки.

У концептуально-цільовому блоці визначено науково-методологічні підходи, мету, завдання та загальні принципи розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

В організаційно-діагностичному блоці надано принципи діагностики рівнів розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, форми діагностики (індивідуальна або групова), сформульовані вимоги до відбору технологій, методик діагностики.

Змістовно-реалізаційний блок включав організацію і реалізацію психологічних підходів розвитку та корекції комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, які базуються на вимогах щодо реалізації, мають напрями (мотиваційний, комунікативно-діяльнісний, соціально-комунікативний), методи і форми реалізації психологічних розробок.

Результативний блок був спрямований на проведення діагностичних процедур для визначення ефективності технологій, які передбачали перехід на вищий рівень розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Реалізація розробленої структури формування комунікативної діяльності пов'язана з дотриманням наступних вимог:

а) добровільної участі в психологічних тренінгах, спрямованих на недопущення виникнення психологічних бар'єрів у комунікативній діяльності розумово відсталих учнів;

б) забезпечення наявності зворотного зв'язку: в процесі корекційно-психологічного впливу мають створюватися спеціальні умови, спрямовані на формування готовності учнів до визначеного вище зв'язку з учасниками комунікативної діяльності;

в) рівноправність учасників: взаємодія всіх учасників комунікативного процесу має ґрунтуватись на одних і тих же засадах;

г) забезпечення саморозвитку: формування комунікативної діяльності слід спрямовувати на отримання віддаленого результату досягнення основної мети – формування особистості.

У проведеному дослідженні застосовано системний підхід, як вихідна позиція теоретичної концепції, що дозволило на теоретичному рівні дослідити комунікативну діяльність розумово відсталих підлітків як багаторівневу та поліфункціональну систему, процес розвитку комунікативної діяльності проаналізувати як цілісне утворення. Використання вказаного підходу забезпечує трансформацію теоретичних позицій у психологічні технології та практику навчально-виховного процесу спеціальних закладів для дітей з розумовими порушеннями.

Результати III розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора: [231], [235], [239], [249], [252], [254], [255], [263], [264], [265].

РОЗДІЛ 4

ПСИХОДІАГНОСТИЧНІ МЕТОДИКИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ

4.1. Теоретичні вимоги до діагностичних методик вивчення сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків

Учні спеціальних загальноосвітніх шкіл є різними як за рівнем інтелекту, так і за віковими, індивідуально-психологічними особливостями.

Різниця у показниках інтелекту, індивідуально-психологічних особливостях зумовлює відмінності у сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих школярів в цілому та її компонентів, зокрема: мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-поведінкового. Розумово відсталі учні спеціальних шкіл-інтернатів повільніше, ніж однолітки, набувають комунікативні уміння і навички. Отже діагностика сформованості комунікативної діяльності учнів спеціальних шкіл за окремими компонентами є важливим завданням у даному дослідженні для здійснення визначення напрямів наступного корекційно-розвивального впливу на формування комунікативної діяльності у розумово відсталих школярів.

У даному дослідженні брали участь учні підліткового віку з легким ступенем розумової відсталості, в експерименті були представники усіх клінічних форм за класифікацією М. Певзнер [210], диференціальна діагностика за клінічними ознаками не здійснювалась, оскільки основним показником в рамках психологічної діагностики виступають не причини та етіологія, а наслідки, які визначені М. Певзнер у показнику ступеня затримки розумового розвитку. Експериментом охоплені діти з легким ступенем розумової відсталості, оскільки вивіреним психологічним вплив корекційного змісту в рамках формування комунікативної діяльності дозволить підвищити

рівень соціалізації і через сформовані знання, уміння, конкретні складники комунікативної діяльності нівелювати негативні якості, які є показниками існуючих вторинних порушень. Тобто, саме комунікативна діяльність дозволить усунути негативні наслідки легкого ступеня розумової відсталості та забезпечити їм належний рівень взаємозв'язків з людьми, що їх оточують.

Як відомо на розвиток комунікативної діяльності розумово відсталих школярів впливає етіологія виникнення патології, ступінь недорозвитку інтелекту, індивідуально-психологічні особливості, а також зовнішні фактори: навчально-виховний процес спеціального освітнього закладу, сім'я, батьки тощо. Розумово відсталі школярі виховуються в родинях з різними соціальними, економічними, культурними, освітніми характеристиками, батьки приділяють різну за змістом і якістю увагу задля розвитку своїх дітей. Отже, передбачається, що в підлітковому віці розумово відсталі школярі мають різний рівень сформованості складників комунікативної діяльності, різний соціально-комунікативний досвід, різні прояви комунікативної поведінки.

На важливість діагностики особливостей розвитку розумово відсталих дітей вказував Л.Виготський: «Заключна оцінка стану розвитку здійснюється на основі уважного спостереження кількості і характеру позитивних та негативних результатів, порівняння поведінки дитини з тою чи іншою схемою розвитку. Однак кінцева оцінка повинна виводитися не механічним шляхом сумації і класифікації оцінок, а шляхом обговорення і оцінки всієї картини поведінки і на основі розробленого самим дослідником нормативного виміру для даного рівня розвитку» [57, с. 221].

Грунтуючись на дослідженнях Л. Виготського нами було визначено принципи діагностики комунікативної діяльності розумово відсталих школярів:

1. Принцип адекватності процедур діагностики характеру розумової відсталості віковим особливостям розумово відсталих школярів. Добір психодіагностичних методик для розумово відсталих школярів необхідно

здійснювати таким чином, щоб питання або твердження методик були зрозумілими для розумово відсталих школярів, вони мають стільки варіантів відповідей, на скільки розумово відсталі діти залежно від пізнавального рівня можуть зрозуміти і відповісти. Водночас, діагностичні процедури слід здійснювати таким чином, щоб забезпечити розумово відсталим школярам комфортність під час діагностики, створити такі умови, щоб розумово відсталі школярі не відволікалися та не перевтомлювалися, позитивно налаштувати їх на процес діагностики. Важливим у процесі психодіагностики є урахування психовікових особливостей розумово відсталих школярів, добір форм діагностики: індивідуальних або групових.

2. Принцип комплексності і варіювання діагностичних методик. Згідно визначеного принципу, діагностику комунікативної діяльності розумово відсталих школярів слід проводити комплексно, вивчати всі складники комунікативної діяльності, добирати методики відповідно до критеріїв та показників комунікативної діяльності. З цього питання Л.Виготський писав: «Дослідження розумово відсталі дитини повинно ґрунтуватися, головним чином, на якісному тесті, а не на кількісному визначенні дефекту.... Ми повинні вивчати не дефект, а дитину з тим чи іншим дефектом; отже, тому цілісне вивчення особистості дитини слід покласти в основу усіх досліджень» [57, с. 221]. Вказаний принцип надає можливість створення діагностичного комплексу, який забезпечить надалі всебічне вивчення комунікативної діяльності розумово відсталих школярів. Водночас, діагностичний комплекс передбачає певне варіювання методик, що передбачає застосування для діагностики структурно схожих методик, які дозволяють діагностувати комунікативну діяльність розумово відсталих школярів або її окремих показників.

3. Принцип єдиного діагностичного висновку. Згідно цього принципу, застосовуючи різні методики, оцінюючи комунікативну діяльність за різними показниками, психологи повинні мати за мету обґрунтування висновку про наявний рівень сформованості комунікативної діяльності кожного школяра з

розумовою відсталістю. Психологи у діагностичному висновку не мають надавати дані, отримані за кожною методикою, що використовувалися для визначення сформованості комунікативної діяльності, а мають надавати єдину характеристику комунікативної діяльності розумово відсталих школярів. У діагностичному висновку слід враховувати проміжні дані, які є відповідно виконання завдань кожної методики, за допомогою яких досліджувалися комунікативна діяльність або її окремі компоненти. На їх основі слід описувати остаточне заключення і мати один висновок.

4. Принцип можливості віддаленого уточнення діагностичного висновку. Принцип ґрунтується на необхідності (для остаточного висновку про сформованість комунікативної діяльності) через певний час або іншим чином здійснити повторну діагностику для підтвердження або спростування правильності попереднього висновку. Л. Виготський зазначав, що для визначення «діагнозу» розвитку необхідні повторні перевірки: «Низка повторних зрізів з розвитку дитини, ряд симптомів, отриманих в живому процесі її розвитку, як правило, завжди необхідні для постановки діагнозу або його перевірки» [57, с. 222].

Вказані принципи є вимогами, яких обов'язково слід дотримуватись при здійсненні діагностики.

Експериментальне дослідження рівня становлення та наступного формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків здійснювалось у п'ять етапів:

- перший етап: визначення діапазону методик, які дозволяли б діагностувати комунікативну діяльність розумово відсталих школярів;
- на другому етапі здійснювалась розробка комплексних діагностичних методик;
- третій етап: проводилась діагностика стану розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих школярів, здійснювався аналіз її сформованості у школярів молодшого, середнього та старшого підліткового віку;

– четвертий етап: розроблялась теоретична концепція діагностики розвитку формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків з наступною її експериментальною перевіркою та вивіренням;

– п'ятий етап: реалізовувались психологічні технології у психологічній практиці.

Констатувальний етап дослідження рівня розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих школярів здійснювалася у п'ять етапів:

- перший етап полягав у визначенні теоретичних вимог до методик, які дозволяють продіагностувати комунікативну діяльність розумово відсталих школярів;

- другий етап мав на меті розробку та відбір комплексних діагностичних методик;

- третій етап передбачав діагностику комунікативної діяльності розумово школярів, аналіз її сформованості у школярів молодшого, середнього та старшого підліткового віку;

- четвертий етап враховував порівняльний аналіз рівня розвитку комунікативної діяльності за окремими компонентами (мотиваційним, когнітивно-змістовим, операційно-поведінковим);

- п'ятий етап мав на меті діагностику індивідуально-психологічних особливостей розумово відсталих школярів, які необхідно враховувати в процесі психологічного супроводу з формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів.

Психологічне діагностування проводилося на базі спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для розумово відсталих учнів № 3, 55 м. Харкова, м. Чернівці, м. Хотин. У діагностиці брали участь 610 учнів-підлітків зі спеціальних шкіл, з них учнів 5-6 класів – 100 школярів контрольної групи, 100 школярів – експериментальної, 6-7 класів – 100 школярів контрольної групи, 100 – експериментальної, 9-10 класів - 100 школярів контрольної групи, 110 школярів – експериментальної, 62 експертів-педагогів та 80 експертів-батьків. У дослідженні брали участь учні

з легким ступенем розумової відсталості, усіх клінічних форм. Також в експериментальному дослідженні взяли участь 300 школярів підліткового віку загальноосвітніх шкіл, які не мали порушень інтелекту, що надало можливість виявити через порівняльний аналіз тенденції розвитку комунікативної діяльності в учнів-підлітків з порушеннями розумового розвитку у порівнянні з дітьми норми онтогенезу.

Контингент учнів, задіяних в експерименті, склали учні з формою психічного недорозвитку, яка виявлялася у стійкому зниженні пізнавальної діяльності внаслідок органічного ураження головного мозку в ранній пренатальний та постнатальний періоди.

Серед обстежених переважно більшість (34%) склали підлітки з неускладненою формою олігофренії, які характеризувалися відносною врівноваженістю психічних процесів, у яких відхилення пізнавальної діяльності не супроводжувалися грубими порушеннями аналізаторів; емоційно-вольова сфера таких підлітків відносно збережена, вони здатні до цілеспрямованої діяльності, коли завдання для них є зрозумілими та доступними, у звичайній ситуації їхня поведінка не мала виражених відхилень від норми. Діти цієї форми відносно легко поряються з навчанням у спеціальній школі, самостійно або з незначною допомогою дорослих виконують доручення. Вони здатні до рефлексії, радіють власним успіхам, переживають невдачі, мають елементи критичного ставлення до своїх дій та дій оточуючих. Однак через недорозвинення пізнавальної сфери часто не здатні знайти вихід у новій життєвій ситуації, мають труднощі в адаптації до нового середовища та нових людей.

Серед розумово відсталих підлітків, що брали участь в констатувальному експерименті 24% мали виражені нейродинамічні порушення, характеризувалися нестійкістю емоційно-вольової сфери за типом збуджуваності або загальмованості, що виявляється у змінах поведінки, зниженні працездатності. В разі підвищеної збудженості підлітки характеризуються імпульсивністю реакцій, невраїноваженістю, неуважністю

на заняттях, низькою здатністю концентрувати увагу, виконувати завдання учителя. У разі підвищеної збудженості такі підлітки часто конфліктують з однолітками та дорослими, діють не виважено, відмовляються виконувати завдання, вони непослідовні в діях, часто не завершують розпочату справу. В іншому випадку інтелектуальні порушення у підлітків цієї нозологічної форми ускладнювалось загальмованістю, повільністю реакцій. У таких підлітків уповільнене сприйняття інструкцій, вони не виявляють ініціативи до спілкування з оточуючими, до навчальної, трудової діяльності навички формуються повільно. У нових соціально-комунікативних ситуаціях у них спостерігається стагнація реакцій, зафіксовані прояви негативізму. Мовлення, міміка підлітків цієї нозологічної форми однотипні, не відповідають ситуації, жестикуляція нерішуча, млява.

Порушення функцій аналізаторів було виявлено у 11% підлітків, які брали участь в констатувальному експерименті, переважна більшість із них мала локальні дефекти мовлення, порушення опорно-рухового апарату, зниження зору. Такі підлітки мали ускладнення з координації рухів, їм притаманна зайва кількість рухів. Психічне недорозвинення підлітків цієї нозологічної форми комбінується з недорозвиненням вищих таких коркових функцій як оптико-просторовий гнозис, конструктивний праксис. У підлітків цієї групи частіше спостерігалася дизартрія, ускладнення розуміння словесних інструкцій, звукобуквенного аналізу.

Клінічна форма олігофренії, діти з психоподібною поведінкою була виявлена у 18% досліджуваних підлітків, які мали значні порушення емоційно-вольової сфери, низьку критичність стосовно своєї поведінки та оточуючих, розгальмованість, схильність до неадекватної, афективної поведінки. Підліткам цієї нозологічної форми притаманні розгальмованість захоплень (ненаситність, гіперсексуальність тощо), що проявляється, зокрема, в пубертатному періоді. Окрім порушень психомоторного розвитку у них спостерігаються порушення пам'яті, уваги, вони є астеничними, афективно збудженими, дратівливими.

У 13% підлітків було діагностовано олігофренію з вираженою лобною недостатністю. Їхнє мовлення характеризується багатослівністю, але незмістовністю, вони погано реагують на зміну ситуації. Для таких підлітків характерними є порушення цілеспрямованої діяльності, критичності, самоконтролю. На фоні недорозвинення пізнавальної діяльності спостерігалися порушення емоційно-вольової сфери. Такі підлітки схильні до афективних реакцій, некритичні до своєї поведінки.

У діагностичному висновку розумово відстали учні, які були задіяні в констатувальному експерименті мали шифр діагнозу F 70.

У дослідженні було дібрано комплекс методик, враховано певні обмеження, які пов'язані: а) з щирістю досліджуваного, б) бажанням або відмовою брати участь у дослідженні (а від цього залежить позитивний або негативні настрої та відчуття), в) ступенем довіри до експериментатора. Саме тому було створено конструкт з психодіагностичних методик, збіг даних між якими забезпечував вірогідність психодіагностичного висновку.

Перейдемо до аналізу етапів констатувального експериментального дослідження.

На першому етапі з урахуванням психовікових можливостей розумово відсталих школярів використовувалися методики, які допомагали визначити окремі показники сформованості мотиваційного, когнітивно-змістового та операційно-поведінкового компонентів комунікативної діяльності розумово відсталих школярів.

Для визначення показників цих компонентів на основі даних теоретичного дослідження було здійснено факторний аналіз, у результаті якого визначено факторне навантаження кожного з показників, у якості показників було обрано такі, які мають статистично значимі результати.

У виборі методик діагностики перевага була надана тим методикам, які базувалися на експертній оцінці певних проявів комунікативної діяльності. Такий підхід до відбору методик пояснюється зниженими розумовими можливостями школярів цього контингенту, неможливістю дітей адекватно

оцінити свій стан, можливості, поведінку. Водночас розумово відсталі школярі були активно задіяні у діагностуванні комунікативної діяльності, отже, в процесі діагностики комунікативної діяльності розумово відсталих школярів поєднувалися методики експертної оцінки досліджуваного феномену та методики, які містили твердження, на які відповідали розумово відсталі учнів.

У виборі методик діагностики комунікативної діяльності ураховувалося, що розумово відсталі учні диференціюють свої відповіді, в основному, полярно: «так», «ні» або «не знаю».

Для діагностики комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків було обрано шкалу соціальної компетентності А. Прихожан, яка розроблена за типом шкали соціальної компетентності Е. Долла і спрямована на виявлення соціальної компетентності підлітків. Шкала розрахована на підлітків 10-16 років і дозволяє виявити як загальний рівень соціальної компетентності підлітка відповідно до віку, так і компетентність з окремих галузей. Шкала А. Прихожан є методикою експертного оцінювання соціальної компетентності. Для дослідження у методиці були важливими питання, які надавали можливість оцінити комунікативні потреби (наприклад: «Отримає задоволення від спілкування з однолітками», «Має друзів-однолітків», «Може познайомитися з незнайомими однолітками»), певні прояви соціально-комунікативної компетентності («Може використовувати комп'ютер для отримання нової інформації», «Правильно ставитися до власних успіхів»).

Наступна методика, яка входила до конструкту діагностики комунікативної діяльності – «Методика комунікативно-організаційних здібностей» (автори В. Синявський і В. Федоришин), котра дозволяє визначити комунікативні та організаторські здібності розумово відсталих школярів. Певні питання даної методики спрямовані на визначення комунікативних потреб, комунікативної активності: «Чи багато ви маєте друзів, з якими постійно спілкуєтесь?», «Чи є у вас прагнення до нових

знайомств з різними людьми?», «Чи легко вам встановити контакти з людьми, які старші від вас за віком?» тощо, соціально-комунікативної компетентності (наприклад, питання «Чи є правдою, що ви погано орієнтуєтеся в незнайомих для вас обставинах?»), комунікативної поведінки «Чи вірним є те, що ви різко намагаєтеся довести свою правоту?», «Чи відчуваєте ви себе невпевнено у компанії незнайомих людей?», «Чи є правдою, що ви почуваєте себе невпевнено, якщо вам доводиться виступати публічно?». Отже, методика «КОЗ-2» надає можливості визначити сформованість комунікативної діяльності розумово відсталих школярів за такими показниками мотиваційного компоненту: потреба у комунікативній взаємодії з однолітками, потреба у взаємодії з дорослими, комунікативна активність; когнітивно-змістового компоненту: комунікативна компетентність; операційно-поведінкового компоненту: комунікативна поведінка. Питання методики «КОЗ-2» були адаптовані для експертного оцінювання комунікативних та організаторських здібностей підлітків з легким ступенем розумової відсталості (див. додаток М).

Для визначення комунікативної компетентності (показника когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності) була обрана «Шкала спілкування» Н. Творогової. Ця методика передбачає як власне, так і експертне оцінювання комунікативних умінь. Комунікативні уміння, які оцінюються в методиці «Шкала спілкування» Н.Творогової відповідають змісту показників сформованості комунікативних умінь комунікативної діяльності розумово відсталих школярів: уміння розпочати розмову, підтримувати розмову, вислухати співрозмовника, завершити комунікативну взаємодію, не ображаючи оточуючих, тактовність і хороші манери у комунікативній діяльності, відповідність жестів комунікативній ситуації тощо.

Для аналізу сформованості мотиваційного компоненту комунікативної діяльності було важливим визначити потреби у комунікативній діяльності розумово відсталих школярів підліткового віку, як одного з показників

мотиваційного компоненту. Однією з методик, яка відповідала визначеним цілям діагностики мотиваційного компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих школярів була методика вивчення потреби у спілкуванні О. Єлисеєва, за модифікацією А. Грецова (див. адаптований варіанту у додатку Р). Певні питання були адаптовані таким чином, щоб були зрозумілими для розумово відсталих школярів підліткового віку, при цьому загальний зміст твердження було збережено. Наприклад, в оригінальному варіанті: «Я можу приборкати свої бажання, якщо вони суперечать бажанням моїх друзів», в адаптованому варіанті: «Заради друзів можу відмовитися від власних бажань». Зауважимо, що більша частина тверджень не потребувала адаптації і була надана в оригінальному варіанті. Старші підлітки на індивідуальній діагностиці отримували друкований варіант методики та відповідали згідно інструкції. Учням молодшого та середнього підліткового віку, окрім друкованого варіанту, екзаменатор зачитував твердження, учні визначалися з відповіддю.

Для визначення особливостей комунікативної діяльності розумово відсталих школярів та подальшої розробки корекційних заходів було важливо визначити, чи піддаються розумово відсталі школярі впливу оточуючих, наскільки вони є залежними від зовнішнього впливу, чи здатні відстоювати свої позиції у ситуаціях комунікативної взаємодії, як розумово відсталі школярі поведуться у групі. Для цього були обрана «Методика Q-сортування» В. Стефансона, яка відповідала визначеним завданням діагностики когнітивно-змістового та операційно-поведінкового компонентів комунікативної діяльності розумово відсталих школярів. Методика має 60 тверджень (див. адаптований варіант для експертного оцінювання розумово відсталих підлітків у додатку С). Експерти оцінювали тенденції поведінки розумово відсталих школярів за шкалами методики: «залежність-незалежність», «комунікабельність-некомунікабельність», «прийняття «боротьби» – відхід від «боротьби».

Для визначення сформованості когнітивно-змістового компоненту розумово відсталих школярів було важливим проаналізувати комунікативно-мовленнєві навички, активний словниковий запас.

Шкала Р. Еріксона оцінки комунікативно-мовленнєвих навичок, адаптована для дослідження когнітивно-змістового компоненту розумово відсталих школярів, була включена до конструкту психодіагностичних методик. Для даного дослідження важливими були всі субтести методики «мовлення», «спілкування», «впевненість». Твердження методики були адаптовані таким чином, щоб були зрозумілими для розумово відсталих школярів підліткового віку (див. додаток Н). Наприклад, в оригінальному варіанті методики твердження «Моє мовлення справляє позитивне враження» є достатньо абстрактним і не зовсім зрозумілим для розумово відсталих школярів. В адаптованому було таке формулювання: «Моє мовлення подобається учителям». Або в оригінальному варіанті було твердження: «При обговоренні якого-небудь питання в групі я часто ставлю запитання» теж є не зовсім зрозумілим для розумово відсталих дітей. У зв'язку з особливостями пізнавальних можливостей твердження для розумово відсталих школярів повинні бути короткими, лаконічними, зрозумілими. Отже, це твердження в адаптованому варіанті набуло форми: «В класі я часто ставлю питання». Після адаптації методика зберегла первинну кількість тверджень – 24, які аналізувалися відповідно до визначених субтестів у методиці.

Показником сформованості когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих школярів на основі теоретичного і експериментального дослідження є комунікативна компетентність. Для визначення комунікативної компетентності та сформованості основних комунікативних умінь був обраний тест комунікативних умінь Л. Міхельсона (переклад і адаптація Ю. Гільбуха). Тестовий матеріал має 27 комунікативних ситуацій, які допомагають визначити комунікативні уміння у різних ситуаціях (як людина сприймає

компліменти, як реагує на зауваження, як реагує на запізнення партнера на зустріч, як уміє просити, відмовляти тощо). Однак, ситуації у методиці не конкретизовані. Наприклад, «Уявіть собі, що у вас є певний новий предмет, і ви не бажаєте його нікому позичати, а хто-небудь просить цей предмет для тимчасового користування». Розумово відсталому школяру складно уявити цей предмет, саму ситуацію, тому твердження було адаптоване: «Тобі подарували новий мобільний телефон. Твій друг просить його, щоб погратися». Весь вербальний матеріал методики (як викладення ситуацій, так і варіанти відповідей) було адаптовано таким, чином, щоб розумово відсталі школярі змогли віднайти відповідь (див. додаток П).

Як зазначалося, на основі досліджень було визначено, що для аналізу когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності важливо визначити сформованість активного словникового запасу, для якого було застосовано методику «Визначення активного словникового запасу». Матеріал методики розрахований на молодших школярів масових шкіл, однак її було обрано для діагностики розумово відсталих підлітків 5-9 класів, так як такі діти мають затримку в розвитку мовлення, набуття активного словникового запасу. Спеціалістом фіксувалося, скільки різних частин мови використовують розумово відсталі підлітки, аналізувалася якість розповідей, які надавали розумово відсталі школярі відповідно до малюнків методики. Для даного дослідження важливим було проаналізувати уміння розумово відсталих школярів конструювати речення, виявити зв'язність мовлення при описах малюнків.

До комунікативних умінь на основі дослідження було віднесено уміння: слухати співрозмовника, не переривати, контролювати свою інтонацію, висловлювання. Цим показникам відповідає тест «Уміння слухати». Питання методики були адаптовані: конкретизовані та спрощені. Наприклад, питання методики «Уміння слухати» було таким: «Намагаєтесь ви завершити розмову, коли її тема (співрозмовник) вам нецікаві?», в адаптованому варіанті: «Твій друг розповідає про те, що тобі нецікаво. Ти

будеш його слухати?». Текст «Робите вигляд, що слухаєте уважно, а самі думаєте про своє?» в адаптованому варіанті виступало так: «На уроках ти неуважно слухаєш учителя?». Твердження «Буває у вас менторський тон, з відтінком зневаги і іронії стосовно співрозмовника?», в адаптованому варіанті виглядав: «Ти глузуєш з однокласників?». Шкали методики в оригінальному варіанті мали п'ять варіантів відповіді. Як зазначалося, розумово відсталим школярам складно визначитися з відповіддю, коли їм запропоновано більше трьох варіантів відповідей, тому у методиці «Уміння слухати» їх кількість була скорочена до трьох при збереженні загальної кількості балів («майже завжди» (2 бали), «у більшості випадків» (6 балів) були об'єднані у варіант «майже завжди» (нараховувалося 8 балів); «іноді» (6 балів) та «рідко» (8 балів) об'єднали у варіант «рідко» (нараховувалося 14 балів), «майже ніколи» – відповідь не змінювали. Отже, після адаптації методика стала доступною для визначення уміння слухати у розумово відсталих школярів підліткового віку.

Методика А. Павлової і А. Шустової [207] передбачає вивчення мовленнєвої функції молодших школярів масових шкіл. Вона також використовується для діагностики мовленнєвого розвитку у підлітків з розумовою відсталістю (у зв'язку з певним гальмуванням їх пізнавальних можливостей). Методика дозволяє здійснити аналіз змістового аспекту сприймання тексту та його переказу. Вона допомагає визначити: а) розуміння учнем змісту інформації, що запропонована до переказу (завдяки розумінню тексту забезпечується подальша комунікація); б) складання плану переказу тексту (мисленнєве); в) мовленнєві вміння, а саме – узагальнення, яке характеризує високий рівень розвитку мовлення г) методика дозволяє виявити вміння передавати головну думку тексту; д) активність мовлення школярів, вміння точно передавати зміст, переказувати без додаткових питань та підказок. В інтерпретації здатності програмувати переказ учнями ми спиралися на дослідження О. Корніяки. Дослідниця пропонує оцінювати, наскільки структура переказу відповідає структурі основного тексту. Ступінь

її адекватності переказу О. Корніяка пропонує визначати за такими ознаками: пропуск тем, що складають змістову основу тексту; відсутність дієслова, іменника, сполучників, речень для зв'язування тем [140]. У зв'язку особливостями розвитку пізнавальної діяльності розумово відсталих підлітків показники, що досліджуються оцінювались за такими ознаками: у процесі переказу тексту учень повинен робити певні узагальнення. Якщо досліджувані не визначали та мали труднощі у передачі його своїми словами, їм ставили додаткові запитання. У тому випадку, якщо вони відповідали правильно, то це оцінювали як додаткову ознаку розуміння запропонованого у тесті матеріалу. Також оцінювалося уміння розумово відсталих підлітків не затягувати паузи у переказі, висловлювати свою думку стосовно змісту тексту. За цією ж методикою оцінювалися можливості учнів використовувати слова відповідно до змісту, вміння адекватно добирати слова та граматично правильно скласти з них речення. Отже, вказана методика оцінювалася за такими параметрами: розуміння текстового матеріалу, адекватний переказ тексту, адекватне використання слів та складання речень, висловлювання своєї думки.

Перейдемо до аналізу методик, які було використано для дослідження операційно-поведінкового компоненту комунікативної діяльності. Вивчення операційно-поведінкового компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих школярів підліткового віку здійснювалося на основі експериментального надання його показників: комунікативної поведінки, яка визначається рівнем розвитку саморегуляції, самоконтролем. Для цього застосувався тест опитувальник А. Зверькова та Е. Ейдмана «Вивчення саморегуляції», який увійшов до діагностичного конструкту з вивчення комунікативної діяльності розумово відсталих школярів, тому що для нашого дослідження важливим було проаналізувати сформованість самоконтролю в різних соціально-комунікативних ситуаціях, тому з методики були використані питання субшкали «самоопанування» - 13 тверджень і адаптовано відповідно до пізнавальних можливостей розумово відсталих

підлітків. Наприклад, у субшкалі «самоопанування» надане таке твердження: «Зазвичай, я спокійний, коли чекаю на приятеля, який запізнюється на визначений час». Розумово відсталим складно усвідомити запропоновану ситуацію та визначитися з відповіддю, тому надавалось у такому варіанті «Якщо мій друг запізнюється на зустріч зі мною, це мене не дратує». Адаптоване твердження більш конкретизоване і лаконічне.

Для оцінки самоконтролю у комунікативної діяльності, що є складовою операційно-поведінкового компоненту, було застосовано «Тест на оцінку самоконтролю у спілкуванні», що розроблений американським психологом М.Снайдером, який складають 10 тверджень. У методиці необхідно було визначитися з відповіддю «вірно» або «невірно», що є зручним для розумово відсталих школярів, але твердження потребували спеціальної адаптації, як і попередні методики.

Отже, використання майже усіх методик (за виключенням тих, де комунікативні прояви оцінювали експерти), потребували спеціальної адаптації. Адаптація методик психологічної діагностики базується на дослідженнях М. Дульнева, М. Певзнер, В. Петрової, С. Рубінштейн. На основі цих досліджень визначені певні вимоги до вербального матеріалу методик діагностики комунікативної діяльності розумово відсталих школярів:

- короткість та лаконічність питань та тверджень;
- зрозумілість тверджень;
- кількість варіантів відповідей має бути не більше двох-трьох;
- невелика кількість запитань або тверджень.

Відзначимо, що вивчення комунікативної діяльності розумово відсталих учнів має певні складнощі, які пов'язані з відсутністю комплексної діагностичної методики вивчення рівня розвитку їхньої комунікативної діяльності та необхідністю адаптації методик, що дозволяють вивчити показники комунікативної діяльності.

Феномен, який вивчається, розглядається як комплекс характеристик, які забезпечують специфіку та ефективність комунікативної діяльності.

Отже, для вимірювання рівнів розвитку комунікативної діяльності було застосовано комплексний підхід, психодіагностика складалася зі стандартизованих та розроблених методик, опитувальників, тестів для цієї категорії школярів-підлітків, а також методику експертної оцінки для педагогічних працівників цих спеціальних навчальних закладів та батьків.

У дослідженні бралися до уваги дані, одержані вченими-психологами (Л. Божович, Д. Фельдштейн та ін.), відповідно яким встановлено те, що в підлітковому віці, порівняно з молодшим шкільним віком актуалізується комунікативна діяльність, здійснюється зміна пріоритетів пізнавальної діяльності на комунікативну, спілкування з дорослими, учителями; надається перевага комунікативній взаємодії з однолітками; авторитет старших змінюється на авторитет значимих ровесників. Саме у підлітковому віці у розумово відсталих школярів активно формується мотиваційна, особистісна, ціннісна спрямованість, що впливає на комунікативну активність та визначає комунікативну поведінку як у підлітковому віці, так і у майбутньому. Саме це визначає необхідність у діагностуванні потреб у спілкуванні, комунікативній взаємодії, мотивації комунікативного контакту.

На наступному етапі експериментального дослідження було проаналізовано рівні комунікативної діяльності учнів залежно від їхніх індивідуально-психологічних особливостей (екстраверсії-інтраверсії, типу темпераменту). Було визначено, що екстраверти мають вищий рівень сформованості комунікативної діяльності порівняно з тими підлітками, які переважно є інтравертами. Це доводить необхідність диференційованого підходу до проведення роботи з розвитку комунікативної діяльності підлітків.

Одним із завдань даного етапу дослідження було визначення зв'язків між типом темпераменту та розвитком комунікативної діяльності підлітків –

учнів спеціальних та масових шкіл. Для діагностики типу темпераменту була використана методика діагностики типів темпераменту Г. Айзенка. Оскільки у частини людей бувають випадки, коли тип темпераменту чітко не виражений, нами застосовувалась відповідна методика, автором якої є В. Русалов. Її використання давало можливість якісно оцінити такі прояви темпераменту як енергійність, пластичність, темп, емоційність. Енергійність розуміється як ступінь активності людини у спілкуванні. Пластичність тлумачиться як легкість переключення особистості з виконання одного виду діяльності на виконання іншого, або зміна поведінки у комунікативній взаємодії з людьми. Окремі завдання цієї методики адаптувалися з урахуванням пізнавальних можливостей учнів спеціальних шкіл.

Результати діагностичних даних оброблялися відповідно до розробок застосування методів математичної статистики у психологічних дослідженнях [72, 200, 282] обчислювалися за програмовим забезпеченням SPSSforWindows, Excel, для визначення валідності даних вираховувався χ^2 -Пірсона, t-критерій Ст'юдента, коефіцієнт Спірмена.

Для порівняння середніх величин t- критерій Ст'юдента розраховувався за наступною формулою:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{m_1^2 + m_2^2}$$

M

де – середня арифметична першої порівнювальної сукупності

M₂

(групи), – середня арифметична другої порівнювальної сукупності (групи), **m₁** – середня помилка першої середньої арифметичної, **m₂** – середня помилка другої середньої арифметичної.

Для порівняння відносних величин t-критерій Ст'юдента розраховується схожим чином:

$$t = \frac{P_1 - P_2}{m_1^2 + m_2^2}$$

де P_1 – відносний показник першої порівнюваної сукупності (групи), P_2 – відносний показник другої порівнюваної сукупності (групи), m_1 – середня помилка першого відносного показника, m_2 – середня помилка другого відносного показника.

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена – це непараметричний метод, який використовується з метою статистичного вивчення зв'язку між явищами. В цьому випадку визначається фактична міра паралелізму між двома кількісними рядами ознак, що вивчаються, і дається оцінка щільності встановленого зв'язку за допомогою кількісно вираженого коефіцієнта.

Практичний розрахунок коефіцієнта рангової кореляції Спірмена включає наступні етапи:

- 1) Зіставити кожний з ознак за їх порядковим номером (рангом) за збільшенням (чи зменшенням).
- 2) Визначити різницю рангів кожної пари значень, що зіставляються.
- 3) Звести в квадрат кожну різницю і підсумовувати отримані результати.
- 4) Обчислити коефіцієнт кореляції рангів за формулою:

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

де $\sum d^2$ сума квадратів різниць рангів, а n – число парних спостережень.

Формула розрахунку коефіцієнта кореляції Пірсона є наступною:

$$r_{xy} = \frac{\sum (x_i - \bar{x}) \times (y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x_i - \bar{x})^2 \times \sum (y_i - \bar{y})^2 \times (n-1)}}$$

де x_i - значення змінної X; y_i - значення змінної Y; \bar{x} - середнє арифметичне для змінної X; \bar{y} - середнє арифметичне для змінної Y.

Поточна формула коефіцієнта кореляції Пірсона припускає, що ми повинні взяти різницю між кожним значенням x_i змінної X, і її середнім

значенням \bar{x} . Проте, в цілях оптимізації розрахунків для розрахунку коефіцієнта кореляції Пірсона використовують отриманий за допомогою перетворень аналог:

$$r_{xy} = \frac{n \times \sum(x_i - y_i) - (\sum x_i \times \sum y_i)}{\sqrt{n \times \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2 \times n \times \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2}}$$

Отже, дослідженні застосовувалась для вивірення діагностичних методик низка математичних методів: порівняння середніх і відносних величин t-критерія Стюдента, обчислення коефіцієнта кореляції рангів, розрахунок та перетворений аналог коефіцієнта кореляції Пірсона.

Аналіз діагностичних методик з вивчення різних аспектів комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків довів, що є необхідність розробляти і адаптувати методики діагностики рівнів розвитку комунікативної діяльності за такими напрямками: а) мовленнєво-мисленнєвим: питання або твердження методик мають бути зрозумілими розумово відсталими школярами; б) варіативним: завдання мають містити стільки варіантів відповідей, скільки розумово відсталі діти в залежності від пізнавальних можливостей, можуть зрозуміти і потім на них відповісти; в) процедурним: діагностичні процедури слід здійснювати таким чином, щоб забезпечити розумово відсталим школярам комфортність під час діагностики, створити такі умови, щоб розумово відсталі школярі не відволікалися та не перевтомлювалися; г) установчо-емоційним: слід позитивно налаштовувати дітей на процес діагностики; д) адресним: завдання методик мають базуватись на врахуванні психологічних показників щодо особливостей розумово відсталих школярів.

4.2. Методики вивчення комунікативної діяльності підлітків

4.2.1. Методика психологічної діагностики рівнів сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків

Аналіз психодіагностичних методик довів, що не існує комплексної методики, за допомогою якої можна вивчити сформованість комунікативної діяльності розумово відсталих школярів підліткового віку. Отже, для вивіреної комплексної діагностики рівнів сформованості комунікативної діяльності було необхідно розробити нову психодіагностичну методику.

Відповідно до показників комунікативної діяльності розумово відсталих школярів та їх складників були розроблені: методика діагностики рівнів сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків і методика експертного оцінювання комунікативної діяльності школярів підліткового віку з розумовою відсталістю.

Так, у результаті аналізу теоретичних джерел, у мотиваційному компоненті визначено особистісні та соціальні потреби, які свідчать про комунікативну активність особистості, у когнітивно-змістовому – комунікативну культуру, в операційно-поведінковому – комунікативну поведінку, яку забезпечує самоконтроль у комунікативній діяльності.

З метою обчислення валідності методики, що розроблялася щодо діагностики сформованості комунікативної діяльності підлітків, у первинний її варіант було включено 64 пункти, які були подані у формі тверджень та характеризували комунікативну діяльність за названими вище показниками.

Питання опитувальника ставилися у спрощеній формі, доступній для сприйняття учнями спеціальних шкіл, виключали складні незрозумілі терміни задля усунення смислових бар'єрів та забезпечення однакового рівня розуміння формувань як п'ятикласниками так і випускниками. Наголосимо на тому, що опитувальник створювався для підлітків з легким ступенем розумової відсталості. Формулювання тверджень передбачали як прямі, так і зворотні характеристики складників комунікативної діяльності, були розміщені в змішаному порядку з метою уникнення негативних проявів у поведінці учнів під час опитування. Прямими були обрані твердження, що позитивно характеризують комунікативні прояви, зворотні характеризували їх не сформованість.

У процесі розробки опитувальника дотримувалися шкали з полюсами: 3 – так, 2 – іноді, 1 – ні, згідно з якою учням присуджували бали. Під час обробки результатів у прямих твердженнях кількість балів залишалася, а у зворотних – обчислювалася за зворотнім співвідношенням 3:1. Тобто, ті твердження, що свідчили про сформованість комунікативної діяльності, отримували високі бали, про несформованість – низькі. Сума балів, яку набирав досліджуваній учень, свідчила про рівень розвитку його комунікативної діяльності.

У пілотному первинному дослідженні брали участь 300 учнів спеціальних шкіл віком від 11 до 15 років. Опитувальник включав 64 твердження і був розроблений українською мовою, оскільки спеціальні навчальні заклади є україномовними. Для обробки результатів первинного дослідження була задіяна програма SPSS 20.0 та EXCEL 2003 for Windows. На пілотному етапі для всіх 64 запропонованих пунктів вираховувалися показники дискримінативності та внутрішньої узгодженості з метою вилучення з методики пунктів, які мають невисоку психодіагностичну значимість.

Отже, розробка й стандартизація методики здійснювалися згідно з усіма існуючими вимогами до складання тестів [123].

Після пілотного первинного дослідження, згідно з правилами складання психодіагностичних методик, було здійснено другий етап, у процесі якого з допомогою первинної форми тесту здійснили багатомірне шкалювання.

Багатомірне шкалювання в первинному варіанті дозволило розподілити питання на три шкали, які за змістом відбивають мотиваційний, когнітивно-змістовий та операційний компоненти комунікативної діяльності. Рівень стресу за первинним аналізом склав 0,19497. Отже, експериментально було підтверджено трикомпонентну структуру комунікативної діяльності.

Повторне використання багатомірного шкалювання дозволило нам визначити п'ять шкал, які відбивають показники комунікативної діяльності згідно з кожним компонентом.

До першої шкали увійшли питання, які за змістом визначають комунікативну активність підлітків, до другої – питання, що відбивають комунікативну культуру, до третьої – комунікативну компетентність, до четвертої – комунікативну поведінку, до п'ятої – самоконтроль особистості в комунікативній діяльності.

На наступному етапі розробки методики використовувався кластерний аналіз. Дендрограма, що була побудована з допомогою програми SPSS 20.0, та визначені кластери дозволили видалити з опитувальника твердження, які були тотожні за змістом та обтяжували методику (див. додаток В) . В результаті в методиці залишилося 34 твердження, які були знову апробовані за допомогою опитуваних.

У першу шкалу за багатомірним шкалюванням (SPSS 20 for Windows) було автоматично включено 9 питань: «Я є таким активним, що мені ніколи сумувати» – 0.5395; «Я легко знайомлюся з незнайомими людьми» – 0.5361; «Знайомитися з однолітками цікаво» – 1.7365; «Не люблю розповідати про себе та свої справи*» – 0.7191; «Мені не сподобається пояснювати гостям міста, як можна дістатися до найближчих кафе*» – 0.5589; «Завжди знайду тему для бесіди з тими, хто мене цікавить» – 0.6937; «Навіть якщо на уроці я знаю відповідь на запитання учителя, усе одно не підніму руку*» – 0.7609; «Із задоволенням відповім людям, де знаходяться найближчі магазини» – 1.0639; «Я емоційна людина» – 2.0033. Знаком * помічені зворотні твердження методики. Аналіз змісту тверджень, які потрапили у шкалу 1 довів, що вони характеризують комунікативну активність розумово відсталих школярів. Наприклад, твердження «Я є таким активним, що мені ніколи сумувати», «Я легко знайомлюся з незнайомими людьми», «Із задоволенням відповім людям, де знаходяться найближчі магазини», зворотні твердження: «Мені не сподобається пояснювати гостям міста, як можна дістатися до

найближчих кафе», «Навіть, якщо на уроці я знаю відповідь на запитання учителя, усе одно не підніму руку*». Ці твердження розкривають можливості розумово відсталого школяра створювати комунікативні контакти, прагнення до нових комунікативних контактів, активність на уроках тощо (див. додаток Б).

В другу шкалу за багатомірним шкалюванням (SPSS 20 for Windows) було згруповано 5 тверджень: «У незнайомій ситуації можу легко зорієнтуватися» – 1.9951; «Мені легко висловити свої думки» – 0.850; «Можу вислухати співрозмовника, не перебиваючи його» – 2.3584; «Мені складно пояснити однокласникам, що захворіли, зміст уроків*» – 0.6025; «Оточуючі завжди розуміють, що саме я розповідаю» – 0.529. На основі аналізу пунктів методики другу шкалу було визначено як «комунікативні компетенції» (див. додаток Б).

В третю шкалу увійшли 7 пунктів: «Якщо бачу знайомих, то обов'язково вітаюся» – 1.1274; «З тими, хто для мене є неприємним, узагалі не розмовляю*» – 1.7992; «Деяких однокласників називаю за прізвишками*» – 1.0235; «Не забуваю вітати близьких зі святами» – 0.3987; «У розмові з людьми намагаюся бути ввічливим» – 2.4479; «Якщо я образив когось, то вибачаюся» – 1.2818; «У бесідах з людьми намагаюся їх не образити» – 2.8034. Ці пункти з різних сторін висвітлюють сформованість комунікативної культури: тактовність («У бесідах з людьми намагаюся їх не образити»), ввічливість («Якщо я образив когось, то вибачаюся»), дотримання норм комунікативної культури «Якщо бачу знайомих, то обов'язково вітаюся», «Не забуваю вітати близьких зі святами»), тому цю шкалу було визначено як «шкала комунікативної культури» (див. додаток Б).

В четверту шкалу за багатомірним шкалюванням (SPSS 20 for Windows) увійшли шість тверджень: «Бурхливо реагую на зауваження*» – 2.1203; «Планую заздалегідь, як буду поводитися з людьми» – 1.7536; «Якщо не виконав домашнє завдання, то скажу про це вчителю» – 2.574; «У розмові з людьми поводжуся доброзичливо» – 2.1547; «У мене багато друзів» – 0.5268;

«Мені не подобаються люди, які поводяться неввічливо» – 1.816.

Визначені твердження характеризують комунікативну поведінку розумово відсталих школярів: доброзичливість у стосунках з людьми («У розмові з людьми поводжуся доброзичливо», «У мене багато друзів»), уміння планувати свої комунікативні дії та реакції («Планую заздалегідь, як буду поводитися з людьми», «Якщо не виконав домашнє завдання, то скажу про це вчителю»), стриманість у комунікативних контактах («Бурхливо реаую на зауваження*»), уміння управляти своїми емоціями та комунікативними реакціями («Бурхливо реаую на зауваження*»), отже, шкала названа «комунікативна поведінка» (див. додаток Б).

У п'яту шкалу увійшло 7 пунктів методики: «Можу не показувати оточуючим негативні емоції» – 0.9819, «Я конфліктна людина*» – 1.6346, «Бурхливо реаую на різні події*» – 0.2558, «Вважаю, що за виразом мого обличчя оточуючі можуть здогадатися про мій настрій*» – 2.1533, «Навіть у суперечках поводжуся стримано» – 2.4988, «Мені важко контролювати своє мовлення*» – 2.0423, «Буває, що шкодую, бо сказав зайве*» – 0.4492. За змістом шкала характеризує сформованість самоконтролю комунікативної діяльності розумово відсталих школярів. Так, пункти контроль над вербальними проявами комунікативної поведінки розумово відсталих школярів («Мені важко контролювати своє мовлення*», «Буває, що шкодую, бо сказав зайве*»), контроль над невербальними проявами комунікативної діяльності «Вважаю, що за виразом мого обличчя оточуючі можуть здогадатися про мій настрій*», стриманість комунікативних реакцій («Можу не показувати оточуючим негативні емоції», «Навіть у суперечках поводжуся стримано», «Я конфліктна людина*»). Отже, шкала має назву «сформованість самоконтролю особистості» (див. додаток Б).

За правилами розробки діагностичної методики на наступному етапі вираховувався коефіцієнт Кронбаха для виявлення внутрішньої узгодженості тверджень. Отримані дані доводять допустиму внутрішню узгодженість тверджень що надано в табл. 4.1

Таблиця 4.1

Оцінка внутрішньої консистентності (коефіцієнт Кронбаха) методики діагностики рівнів сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків

Альфа Кронбаха	Альфа Кронбаха, заснована на стандартизованих пунктах	Кількість пунктів
0,527	0,571	34

Надійність методики перевірялася за такими методами: коефіцієнт Кронбаха – оцінка внутрішньої консистентності, оцінка ретестової надійності (повторне тестування проводилося через два місяці), оцінка надійності за методом розщеплення. Результати статистичної обробки за цими методиками довели, що існування прийнятого рівня надійності діагностичної методики, що розроблялася. Отримані результати перевірки надійності наведені в таблиці 4.2.

Таблиця 4. 2

Розрахунки статистик пунктів методики діагностики рівнів сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків

Дані	Серед- не	Міні- мум	Макси- мум	Роз- мах	Макси- мум / Мінімум	Дисперсія	Кількі- сть пунктів
Середні пунктів	1,896	1,227	2,627	1,400	2,141	0,222	34
Дисперсії пунктів	0,435	0,176	0,707	0,531	4,008	0,018	34

Міжпунктові коваріації	0,014	-0,164	0,200	0,364	-1,215	0,004	34
Міжпунктові кореляції	0,038	-0,432	0,855	1,286	-1,979	0,037	34

За результатами дискримінативного аналізу виявлено, що методика діагностики комунікативної діяльності з коректністю у 100% визначає низький рівень розвитку комунікативної діяльності, з коректністю у 92,4% визначає середній рівень розвитку комунікативної діяльності, з коректністю у 96,8% визначає високий рівень розвитку комунікативної діяльності.

В остаточному варіанті за цією методикою було обстежено 300 підлітків з розумовою відсталістю.

Методика психологічної діагностики рівнів розвитку комунікативної діяльності підлітків з легким ступенем розумової відсталості складалася в остаточному варіанті з п'яти шкал.

Перша шкала за змістом тверджень була визначена, як «комунікативна активність». Зміст цієї методики характеризував потреби в комунікативній взаємодії особистісної та соціальної спрямованості. Друга шкала – «комунікативні компетенції» – визначала через розвиненість комунікативних навичок наявність відповідних знань, комунікативних якостей, здібностей, уміння планувати комунікативну діяльність. Третя шкала – «комунікативна культура», засвідчувала наявність в учнів знань правил комунікативної взаємодії у різних ситуаціях, толерантне ставлення до співрозмовників, дотримання комунікативного етикету. Четверта шкала – «комунікативна поведінка» характеризувала рівень сформованості поведінки обстежуваних у різних ситуаціях комунікативної взаємодії. Остання, п'ята шкала – «самоконтроль особистості у комунікативній діяльності» – визначала досліджуваних керувати своїми емоціями, діями в комунікативних контактах, стриманість у висловлюваннях, уміння адекватно реагувати на різні комунікативні ситуації.

Результати теоретичного аналізу літературних джерел з проблеми комунікативної діяльності та розроблена її модель доводять взаємозв'язок усіх її складників, а представлені нами в методиці фактори, що були визнані шкалами, пов'язані між собою.

У результаті статистичної обробки даних для всіх пунктів були встановлені високі показники дискримінативності та внутрішньої узгодженості. Для шкали «комунікативна активність» показники дискримінативності та внутрішньої узгодженості знаходилися в діапазоні від 0.395 до 0.858, для шкали «комунікативні компетенції» – у діапазоні від 0.016 до 0.643, для шкали «комунікативна культура» – у діапазоні від 0.008 до 0.646, для шкали «комунікативна поведінка» – у діапазоні від 0.158 до 0.638 та для шкали «самоконтроль особистості у комунікативній діяльності» – у діапазоні від 0.062 до 0.476.

Згідно з вимогами до змісту тестів, прийнята нами методика дослідження перевірялась на валідність. Для цього дані шкал співвідносили з показниками відповідних шкал інших методик, які допомагали вивчити окреслені показники комунікативної діяльності суб'єкта.

У процесі кореляційного аналізу було встановлено статистично значущі взаємозв'язки між результатами «Методики діагностики розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків» та оцінками досліджуваних за відповідними шкалами «Розвиток спілкування» у субшкалі визначення соціальної компетентності А. Прихожан; методики Q-сортирування за шкалою «комунікабельність», шкалою «Техніка спілкування» Н. Творогової, що дозволяє виявити операційні та емоціонально-вольові складники комунікативної компетентності, з тестом комунікативних умінь Л. Міхельсона, адаптованим Ю. Гільбухом, що дозволяє виявити рівень комунікативної компетентності та якість сформованості комунікативних навичок, шкалою Р. Еріксона, для оцінки комунікативних мовленнєвих навичок, що адаптована В.Калягіним та Л.Мацько та вміщує шкалу мовлення, спілкування, впевненості, методикою

діагностики комунікативних та організаційних здібностей «КОЗ-2» (шкала «комунікативні схильності»), тестом-опитувальником А. Зверькова та Е. Ейдмана «Вивчення вольової саморегуляції» (шкала «самоконтроль»). Статистично значущі коефіцієнти кореляції наведені в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

Кореляція шкал «Методики діагностики розвитку комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю» з даними інших методик

Методики	Корельовані перемінні	Показники «Методики діагностики рівнів розвитку комунікативної діяльності»				
		Шкала «комунікативна активність»	Шкала «комунікативні компетенції»	Шкала «комунікативна культура»	Шкала «комунікативна поведінка»	Шкала «самоконтроль»
Методика А.Прихожан	Соціальна компетентність	0,747*	0,322**	0,253*	0,105	-0,072
Техніка спілкування Н.Творогової	Комунікативні компетенції	0,718*	0,501*	0,216*	0,294*	-0,248*
Методика КОЗ	Комунікативні схильності	-0,151	0,289**	0,055	0,160	0,056
Методика Ериксона	Комунікативно-мовленнєві навички	0,926	-0,204*	-0,241*	0,333**	0,234*
Методика «Вивчення вольової саморегуляції»	Самоконтроль поведінки	-0,070	0,006	0,226*	0,048	0,814*
Методика Л.Міхельсона	Комунікативні навички, комунікативна компетентність	0,360	0,734	0,520	0,780	0,420

** Кореляція значима на рівні 0.01 (2-стороння).

* Кореляція значима на рівні 0.05 (2-стороння).

На останньому етапі методики розраховувалися середні значення та стандартні відхилення результатів за всіма показниками методик, вибірка стандартизації складала 300 підлітків – учнів спеціальних шкіл віком 10-15 років. Середні значення та стандартні відхилення результатів «Методики діагностики сформованості комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю» надані у додатку А.

Отримані в результаті обстеження дані допомогли охарактеризувати рівні сформованості комунікативної діяльності у розумово відсталих підлітків.

Високий рівень сформованості комунікативної діяльності – вище 60 балів, середній – від 35 до 60, низький – нижче 35 балів.

Отже, методика діагностики рівнів сформованості комунікативної діяльності підлітків з легкою розумовою відсталістю відповідає необхідним вимогам до розробки діагностичних опитувальників та може застосовуватися для учнів спеціальних шкіл.

4.2.2. Методика експертного оцінювання сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих учнів.

Розроблена вище методика діагностики рівнів сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих учнів, як викладено вище, відповідає всім вимогам щодо створення діагностичних методик. Однак, як відомо, в зв'язку з особливостями розвитку пізнавальної сфери розумово відсталі учні не завжди адекватно оцінюють свої вчинки та відповіді. Отже, експертна оцінка комунікативної діяльності розумово відсталих учнів є необхідною складовою діагностики. Відсутність спеціально створеної методики експертного оцінювання сформованості комунікативної діяльності учнів підліткового віку актуалізує необхідність її розробки.

Методика експертного оцінювання комунікативної діяльності розумово відсталих учнів створювалась за етапами, як і попередня авторська методика діагностики рівнів сформованості комунікативної діяльності учнів, яка ґрунтувалась на визначеній трикомпонентній структурі комунікативної діяльності.

В якості експертів визначено 142 особи, серед яких – 62 це педагогічні працівники спеціальних загальноосвітніх шкіл для розумово відсталих дітей м. Харкова, 80 – батьки учнів. Експерти оцінювали комунікативну діяльність 310 вихованців 6-9 класів з легким ступенем розумової відсталості. Для

оцінки рівнів сформованості комунікативної діяльності нами був розроблений експертний опитувальник, який корелює з розробленою авторською методикою розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків. Кожного учня оцінювали 5 експертів, серед яких були психолог, класний керівник, вихователь та два учителі. Аналізувалася кількість збіжностей – розбіжностей у відповідях експертів. Якщо у експертів відповіді збігалися, то це свідчило про сформованість в учнів комунікативних вмінь або навичок. Якщо оцінки експертів не збігалися, то доходили висновків про неможливість через експертів простежити у конкретних підлітків певної характеристики та керувалися лише даними основних методик.

На початковому етапі розробки методики експертного оцінювання рівнів комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків експертам було запропоновано 80 тверджень, які характеризували комунікативну діяльність учнів за такими показниками: комунікативна активність, комунікативні компетенції, комунікативна культура, комунікативна поведінка, саморегуляція. Як й у попередній авторській методиці, що розроблялася для діагностики комунікативної діяльності розумово відсталих учнів, твердження мали прямий й зворотній характер. Прямі твердження характеризували сформованість показника комунікативної діяльності, зворотні – несформованість.

В процесі розробки методики була обрана шкала з полюсами від 1 до 5, де 5 балів нараховувалися за відповідь – дуже часто, 4 – часто, 3 – іноді, 2 – дуже рідко, 1 – ніколи. При обробці результатів у прямих твердженнях кількість балів надавалася за запропонованим вище варіантом, у зворотних – змінювалося на протилежне, тобто бали нараховувалися у зворотному співвідношенні: 5:1. Отже, твердження, що свідчили про сформованість комунікативної діяльності, характеризувались високими балами, про несформованість – низькими.

Сума балів, отриманих учнями за допомогою експертної оцінки свідчила про рівень розвитку комунікативної діяльності. Показники експертів стосовно одного учня аналізувалися за допомогою кореляційного аналізу з використанням коефіцієнту Ст'юдента.

Для обробки результатів дослідження використовувалися програми SPSS 20.0 та EXCEL 2003 for Windows. Розробка й стандартизація методики здійснювалася згідно вимог щодо валідності та надійності діагностичних тестів.

Варіативність відповідей (від 1 до 5 на кожне твердження) дозволила використати факторний аналіз. За допомогою факторного аналізу були вилучені з методики питання, що не мали достатнього факторного навантаження. В результаті аналізу матриці були вилучені твердження з незначним факторним навантаженням. Другий варіант методики, що вже складалася з 48 тверджень, був запропонований респондентам зі збереженими попередніми інструкціями. За допомогою факторного аналізу з використанням методу обертання Varimax визначилися 5 факторів.

За результатами факторного аналізу були вилучені ще 11 пунктів методики, оскільки вони мали низьке факторне навантаження та дублювали один одного. Отже, в остаточний варіант методики увійшли 37 тверджень, які представлені у додатку Д.

Перший фактор був утворений 10 твердженнями зі статистично значущим факторним навантаженням більше 0,450 (а саме від 0,556 до 0,890), які характеризують комунікативну активність.

Другий фактор був утворений 7 перемінними з факторним навантаженням також більше 0,450 (а саме від 0,693 до 0,954), які характеризують комунікативну компетентність.

Третій фактор був утворений 7 перемінними з факторним навантаженням більше 0,450 (від 0,799 до 0,976), які характеризують комунікативну культуру.

Четвертий фактор був утворений 7 перемінними з факторним навантаженням більше 0,450 (від 0,673 до 0,944), які характеризують комунікативну поведінку.

П'ятий фактор був утворений 6 перемінними з факторним навантаженням більше 0,450 (від 0,825 до 0,949), які характеризують саморегуляцію й самоконтроль у поведінці.

Згідно правил розробки психологічних діагностичних методик, на наступному етапі вираховувався коефіцієнт Кронбаха для визначення внутрішньої узгодженості пунктів методики. Отримані дані мають внутрішню узгодженість, що віддзеркалює таблиця 4.4.

Таблиця 4.4

Оцінка внутрішньої консистентності (коефіцієнт Кронбаха) експертного оцінювання комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків (в у.о)

Альфа Кронбаха	Альфа Кронбаха, що заснована на стандартизованих пунктах	Кількість пунктів
0,859	0,858	37

Надійність методики експертного оцінювання комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків перевірялась за допомогою таких методів: коефіцієнт Кронбаха – оцінка внутрішньої консистентності, оцінка ретестової надійності (повторне експертне оцінювання проводилося після 1,5 місяців від попереднього, оцінка надійності за методом розщеплення).

Дані статистичної обробки цих методик довели допустимий рівень надійності методики, що розроблялася, отримані результати надані в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

Розрахунок статистик пунктів методики експертного оцінювання комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків(в у.о)

Свідка статистик пунктів

	Середнє	Мінімум	Максимум	Розмах	Максимум / Мінімум	Дисперсія	Кількість пунктів
Середнє пунктів	1,921	1,220	2,713	1,493	2,224	0,207	37
Дисперсії пунктів	0,646	0,173	1,714	1,541	9,920	0,149	37

В остаточному варіанті методика експертного оцінювання комунікативної діяльності підлітків з легким ступенем розумової відсталості включала 37 пунктів, які були згруповані в 5 шкал (за допомогою застосування факторного аналізу) (див. додаток Е).

Перша шкала за змістом тверджень була визначена як комунікативна активність та характеризувала потреби досліджуваних у комунікативній взаємодії особистісної та соціальної спрямованості.

Друга шкала – «комунікативні компетенції» передбачала оцінку знань, умінь, навичок, уміння планувати комунікативну діяльність.

Третя шкала – «комунікативна культура» спрямовувалась на виявлення знань учнів стосовно правил комунікативної взаємодії в різних ситуаціях, толерантного ставлення їх до співрозмовників, дотримання комунікативного етикету.

Четверта шкала – «комунікативна поведінка» наповнена пунктами, зміст яких визначав поведінкові прояви учнів в різних комунікативних ситуаціях.

П'ята шкала – «самоконтроль в комунікативній діяльності» була необхідна для виявлення в учнів можливостей керувати своїми діями, емоціями у комунікативних контактах, а також стриманості у висловлюваннях, вміння адекватно реагувати на різні ситуації комунікативної взаємодії.

Фактори, що були умовно визначені в методиці як шкали, пов'язані між собою. Також результати статистичної обробки довели високі показники дискримінативності та внутрішньої узгодженості.

Для першої шкали «комунікативна активність» показники дискримінативності та внутрішньої узгодженості знаходилися в діапазоні від 0,529 до 0,710; для другої шкали – «комунікативні компетенції» – від 0,512 до 0,771; для третьої шкали – «комунікативна культура» від 0,664 до 0,876; для четвертої шкали – «комунікативна поведінка» від 0,268 до 0,507; для останньої шкали – «самоконтроль в комунікативної діяльності» – від 0,123 до 0,336.

З метою виявлення валідності дані вказаних шкал співвідносилися з відповідними показниками шкал інших методик, які допомагали вивчити окремі сторони комунікативної діяльності суб'єкта.

На основі кореляційного аналізу були встановлені статистично значимі зв'язки між результатами «Методики експертної оцінки комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю» відповідно до шкал «Розвиток спілкування» у субтесті для визначення соціальної компетентності А. Прихожан, шкалою «Техніка спілкування Н. Творогової, яка допомагає вивчити операційну та емоційно-вольову складові комунікативної компетентності, з тестом комунікативних умінь Л. Міхельсона, що адаптований Ю. Гільбухом та дозволяє виявити рівень комунікативної компетентності та якість сформованості комунікативних вмінь, шкалою Р. Еріксона для оцінки комунікативних навичок, яка містить шкали: розмовну, спілкування, впевненості (методика адаптована В. Калягіним та Л. Мацько); методикою діагностики комунікативних та організаторських здібностей «КОЗ» (шкала «комунікативні нахили»; тестом-опитувальником А. Зверькова та Е. Ейдмана «Вивчення вольової саморегуляції» (шкала «самоконтроль»), авторською методикою визначення рівня розвитку комунікативної діяльності для учнів з легким ступенем розумової відсталості. Статистично значущі коефіцієнти кореляції надані в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

Кореляція шкал «методики експертного оцінювання комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків» (в у.о)

Методики	Перемінні, що корелюють	Показники «Методики експертної оцінки рівня розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів»				
		Шкала «комунікативна активність»	Шкала «комунікативні компетенції»	Шкала «комунікативна культура»	Шкала «комунікативна поведінка»	Шкала «самоконтроль»
Методика А.Прихожан	Соціальна компетентність	0,725**	-0,177*	0,128	0,014	0,170*
Техніка спілкування Н.Творогової	Комунікативна компетентність	0,640**	0,182*	0,160*	0,122	0,189*
Методика КОЗ	Комунікативні здібності	0,144	0,193*	0,015	0,106	-0,248**
Методика Еріксона	Комунікативно-мовленнєві навички	-0,259**	0,147	0,140	0,208*	0,146
Методика «Вивчення вольової саморегуляції»	Самоконтроль поведінки	-0,178*	0,118	0,149	-0,201*	0,038
Методика Л.Міхельсона	Комунікативні навички, комунікативна компетентність	0,360	0,734	0,520	0,780	0,420
Авторська методика діагностики рівнів сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих учнів	Комунікативні активність, компетентність, культура, поведінка, самоконтроль	0,826**	-0,236*	-0,288**	-0,244*	0,810

** . Кореляція значима на рівні 0.01 (2-стороння).

* . Кореляція значима на рівні 0.05 (2-стороння).

На останньому етапі розробки методики враховувалися середні значення та стандартні відхилення за всіма показниками методики, вибірка стандартизації склала 300 учнів 5-9 класів спеціальної шкіл віком 10-15 років.

Отримані в процесі дослідження результати доповнювали характеристику рівнів сформованості комунікативної діяльності в учнів спеціальних шкіл із залученням експертів. Високий рівень сформованості комунікативної діяльності визначено з дисперсією в 25 %, середній 26 %, низький в 49 %.

Отже, методика експертної оцінки рівнів сформованості комунікативної діяльності учнів з легкою розумовою відсталістю розроблена з урахуванням вимог до конструювання психодіагностичних методик та

може бути використана в якості основної для діагностичного оцінювання експертами.

Отже, валідність, надійність розроблених методик перевірялася за такими методами: коефіцієнт Кронбаха – оцінка внутрішньої консистентності, оцінка ретестової надійності, оцінка надійності за методом розщеплення. Результати статистичної обробки методик довели, що апробований у дослідженні рівень вимог щодо валідності і надійності адаптації діагностичних методик відповідає встановленим загальнодіагностичним показникам. Наступним етапом було вивчення сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

4.3. Вивчення розвитку комунікативної діяльності у підлітків з розумовою відсталістю

З'ясування динаміки розвитку комунікативної діяльності для означення перспектив її розвитку було використано розроблений С. Максименком [173] генетичний метод. Генетичний метод виміру психологічної структури комунікативної діяльності дає змогу дослідити розвиток її компонентів та складників.

Охоплена значна тривалість підліткового віку, а саме від 10 до 15 років. Це достатньо великий період, упродовж якого відбувається інтенсивний розвиток особистості в усіх напрямках. За генетичним підходом доцільно проводити діагностику комунікативної діяльності окремо учнів 5-6 класів (10-12 років), 7-8 класів (13-14 років) та учнів 9 (10) класів (переважно учні 15 років).

Умовно, в межах даного дослідження, виділено дітей молодшого підліткового віку (5-6 класи), середнього підліткового віку (7-8 класи) та старшого підліткового віку. Виходячи з трьох періодів підліткового віку доцільно простежити динаміку комунікативної діяльності учнів різного вікового періоду та виявити особливості розвитку в певні періоди.

Молодший підлітковий вік (10-12 років) характеризується активним ростом кістково-м'язової системи організму, розвитком нервової системи, початком статевої зрілості. Саме у цей час учні, закінчивши навчання у молодшій школі, переходять до середньої ланки. З цим пов'язано розширення кола їхньої соціально-комунікативної взаємодії, що сприяє активізації розвитку комунікативної діяльності. Як вже було зазначено у теоретичній частині, актуалізується комунікативна взаємодія підлітків між собою, починає відбуватися переорієнтація значимих партнерів-комунікантів з дорослих на однолітків. Комунікативна діяльність стає провідною, відбувається розвиток мовлення, задоволення потреб учнів у спільній діяльності, пізнання один одного, формування міжособистісних стосунків.

Для діагностики мотиваційного компоненту: потреб і мотивів комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, показником яких є рівень соціально-комунікативної активності, використовувалася методика КОЗ (комунікативно-організаційних здібностей). Вивчення потреби у спілкуванні здійснювалася за методикою О.Єлисеєва, з модифікацією А. Грецова, порівняльний аналіз проводився з використанням коефіцієнта Ст'юдента.

Для вивчення когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків досліджувалися комунікативні знання, комунікативні вміння за методикою Л. Михельсона з адаптацією Ю. Гільбуха; методика вивчення вміння говорити та слухати; активного словникового запасу, методики Q-сортування (за якою визначалися комунікабельність як комунікативна якість).

Для дослідження операційно-поведінкового компоненту комунікативної діяльності підлітків використовувалися методика Q-сортування, за якою досліджувалася залежність-незалежність, прийняття «боротьби» – відхід від «боротьби», методика дослідження самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера, тест «Взаємини зі співрозмовником», авторські методики.

Комплексною методикою, що дозволяє діагностувати показники всіх вищеназваних компонентів та дозволяє визначити рівні розвитку комунікативної діяльності (низький, середній, високий) слугувала авторська «Методика діагностики рівнів розвитку комунікативної діяльності».

Зауважимо, що дослідження здійснювалося експериментатором в окремому приміщенні, були створені умови для запобігання списування відповідей на запитання. Спочатку вивчалися потреби у спілкуванні (Методика О. Єлісеєва, з модифікацією А. Грецова). За цією методикою були отримані такі дані: підлітки з рівнем вище за середній 20 %, з середнім 25 %, з рівнем нижче за середній – 55 %. Отримані дані наведені у таблиці 4.7.

Таблиця 4. 7

Розподіл молодших класів за потребою у спілкуванні (у %).

Учні-підлітки	Потреба у спілкуванні вища за середню	Потреба у спілкуванні середня	Потреба у спілкуванні нижча за середню
Спеціальних шкіл	20	25	55
Масових шкіл	58	27	15

Наведені у таблиці результати свідчать про те, що у підлітків з розумовою відсталістю потреба у спілкуванні вища за середню на 38 % нижча показників підлітків масових шкіл, низька потреба у спілкуванні на 40% нижча від показників в підлітків масових шкіл. Отже, потреби у спілкуванні у підлітків з розумовою відсталістю значно нижчі, ніж у їхніх однолітків без відхилень у розумовому розвитку (за коефіцієнтом Пірсона $P=0,810$, що є статистично значущим при $P \geq 0, 01$).

Проаналізуємо потреби у спілкуванні за методикою діагностики потреби у спілкуванні (Методика О.Єлісеєва, з модифікацією А.Грецова) розумово відсталих учнів молодшого підліткового віку контрольної та експериментальної груп (табл. 4.8).

Таблиця 4. 8

**Розподіл підлітків за потребою у спілкуванні
в контрольній та експериментальній групах
у розумово відсталих молодших підлітків до експерименту (у %)**

Учн- підлітки з розумовою відсталістю	Потреба у спілкуванні вище за середню	Потреба у спілкуванні середня	Потреба у спілкуванні низька
КГ	10	70	20
ЕГ	10	66	24

Наведені в таблиці результати підтверджують, що потреба в спілкуванні у розумово відсталих молодших підлітків контрольної і експериментальної груп майже ідентичні, показники у спілкуванні нижчі за середній рівень. У розумово відсталих молодших підлітків експериментальної групи показники за потребою у спілкуванні є нижчими за контрольну: в ЕГ – 66 % учнів мають середню потребу у спілкуванні, в КГ – 70%, в ЕГ 24 % учнів мають низьку потребу у спілкуванні, в КГ – 20%.

Окрім того, було проведено аналіз наявності зв'язків у структурі мотиваційного компоненту між рівнем потреб у спілкуванні та спрямованістю особистості. За результатами статистичної обробки даних було визначено, що високі, вище за середній та середній рівні потреб у спілкуванні корелюють з позитивною спрямованістю на комунікативний контакт у розумово відсталих молодших підлітків $P=0,760$, при значущості $P \geq 0,05$, а нижче за середній та низький рівні потреб у спілкуванні корелюють з егоїстичною спрямованістю особистості $P=0,730$ при значущості $P \geq 0,05$.

Надалі, за методикою КОЗ визначалися комунікативні та організаційні здібності у молодших підлітків з розумовою відсталістю та без відхилень у розумовому розвитку, аналізувалися дані, що були отримані за шкалою діагностики комунікативних здібностей. Дана методика використовувалася у діагностиці мотиваційного компоненту дослідження, тому що розвиненість

комунікативних здібностей визначає ступінь комунікативної активності, що є показником мотивації щодо комунікативного контакту, дані надані у табл. 4.9

Таблиця 4.9

**Розподіл молодших підлітків за показником
комунікативних здібностей методики КОЗ (у%)**

Учні-молодші підлітки	Рівні комунікативних здібностей		
	високий	середній	низький
Спеціальних шкіл	0	25	75
Масових шкіл	53	22	15

Дані таблиці 4.9 підтверджують виявлені факти, відповідно яким у молодших підлітків з розумовою відсталістю переважає низький 75%, середній 25% рівні комунікативних здібностей та повністю відсутні показники високого рівня комунікативних здібностей. В учнів масових шкіл достатньо високі показники рівнів досліджуваного феномену: високий – 53%, середній – 22%, низький – 15%. Отже, в молодших підлітків з розумовою відсталістю переважають низькі дані як показники комунікативних здібностей, що ускладнює успішне виконання певних видів діяльності, зокрема засвоєння знань, умінь і навичок.

У спеціальній психології давно уже сформувалася точка зору про те, що у розумово відсталих дітей здібності формуються в спеціально створених умовах корекційно-розвивального процесу, що й забезпечує досягнення головної мети спеціальної школи – підготовки дітей до самостійного життя (В. Бондар [44], О. Гаврилов [58], І. Крижановська [148], В. Петрова [212], В. Синьов [295], Н. Стадненко [309], О. Хохліна [335] та ін.).

Для визначення показників сформованості комунікативної діяльності було використано факторний аналіз, у результаті якого визначалися такі показники як потреба у розширенні кола взаємодії 0,723, потреба взаємодії з однолітками 0,600, потреба у конструктивній взаємодії 0,178, мотивація щодо комунікативної діяльності 0,818, зацікавленість у спілкуванні 0,147, при значимості $P \geq 0,01$, що зазначено у таблиці 4.10.

Таблиця 4.10

Показники мотиваційного компоненту розумово відсталих учнів

Мотиваційний компонент	Матриця компонент
Потреба у розширенні кола взаємодії	0,723
Потреба взаємодії з однолітками	0,600
Потреба у конструктивній комунікативній взаємодії	0,178
Мотивація щодо комунікативної діяльності	0,818
Зацікавленість у спілкуванні	0,147

Як свідчать дані таблиці 4.10, перше місце за значимістю посідає мотивація щодо комунікативної діяльності, що визначає потребу у розширенні кола комунікативної взаємодії (0,723) та потребу взаємодії з однолітками (0,600). Зазначені дані підтверджують виявлені особливості, а саме, що мотиваційний компонент комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків визначається мотивацією щодо комунікативної діяльності й доводить, що потреба у комунікативній взаємодії з однолітками стає провідною у молодшому підлітковому віці.

Для визначення комунікативної активності молодших підлітків було використано розроблену авторську «Методику діагностики рівнів сформованості комунікативної діяльності», де у межах дослідження

мотиваційного компоненту аналізувалися дані, що були отримані за шкалою «комунікативна активність». Отримані дані у контрольній та експериментальній групах подані у таблиці 4.11.

Таблиця 4.11

Дані за шкалою «комунікативна активність» (в у.о.)

Показчик сформованості мотиваційного компоненту	Розумово відсталі молодші підлітки КГ (середнє)	Розумово відсталі молодші підлітки ЕГ (середнє)	Молодші підлітки з масових шкіл (середнє)
Комунікативна активність	988	960	2524

Дані таблиці підтверджують, що сформованість комунікативної активності у молодших школярів масових шкіл є значно вищою, ніж у розумово відсталих молодших школярів. За коефіцієнтом Спірмена дані за ЕГ становлять 0,628, а КГ – 0,818.

За визначеними показниками мотиваційного компоненту було проаналізовано рівні сформованості мотиваційного компоненту розумово відсталих учнів старшого підліткового віку контрольної, експериментальної груп та учнів масових шкіл, що відображено у таблиці 4.12.

Таблиця 4.12

Розподіл старших розумово відсталих підлітків за рівнем розвитку мотиваційного компоненту (у %)

Школярі	Рівні сформованості мотиваційного компоненту		
	низький	середній	високий
Розумово відсталі старші підлітки КГ	61	38	1

Розумово відсталі старші підлітки ЕГ	62.7	35.5	1.8
--------------------------------------	------	------	-----

Дані таблиці свідчать, що в розумово відсталих старших підлітків у контрольній та експериментальній групах переважає низький рівень сформованості мотиваційного компонента комунікативної діяльності: в контрольній групі розумово відсталих старших підлітків – 61%, в експериментальній – 62.7%.

Результати вимірювання психічних характеристик мотиваційного компонента комунікативної діяльності учнів середнього підліткового віку підлітків з розумовою відсталістю та масових шкіл надані у таблиці 4.13

Таблиця 4.13

Розподіл розумово відсталих підлітків середнього підліткового віку за показниками мотиваційного компонента (у %)

Школярі	Рівні сформованості мотиваційного компонента		
	низький	середній	високий
Розумово відсталі середні підлітки КГ	63	36	1
Розумово відсталі середні підлітки ЕГ	66	32	2

Таблиця 4.13 ілюструє, що в учнів середнього підліткового віку рівень сформованості мотиваційного компонента є низьким, а саме: у контрольній групі 63 % розумово відсталих підлітків мають низький рівень сформованості мотиваційного компонента, в експериментальній – 66%. Розглянемо розподіл рівнів сформованості мотиваційного компонента у розумово відсталих старших підлітків (табл. 4.14).

Таблиця 4.14

Розподіл молодших підлітків за психологічними характеристиками мотиваційного компонента (у %)

Школярі	Рівні сформованості мотиваційного компоненту		
	низький	середній	високий
Розумово відсталі молодші підлітки КГ	68	30	2
Розумово відсталі молодші підлітки ЕГ	75	25	0

Дані таблиці доводять, що у представників контрольної та експериментальної груп розумово відсталих старших підлітків переважає низький рівень сформованості мотиваційного компоненту комунікативної діяльності.

Для діагностики когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності були використані методики, обґрунтування яких наведено у параграфі 4.1.: дослідження комунікативних знань, комунікативних умінь Л.Михельсона з адаптацією Ю.Гільбуха, комунікативних навичок, комунікативних здібностей та якостей, діагностика мовлення через вивчення вміння говорити та слухати. – Методики діагностики рівня мовленнєвого розвитку, активного словникового запасу, методика експертної оцінки (авторська) – шкали «комунікативна культура», «комунікативна компетентність», методики Q-сортування (за якою визначалися комунікабельність як комунікативна якість).

Метою вивчення когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності було з'ясування факторного навантаження (за факторним аналізом) психологічних характеристик означеного компоненту у розумово відсталих молодших підлітків (табл. 4.15).

Таблиця 4.15

Характеристика матрицікогнітивно-змістовий компоненту

Когнітивно-змістовий компонент	Компонента
Уміння спілкуватися з дорослими	0.904
Уміння конструктивно спілкуватися з однолітками	0.803
Уміння розуміти невербальну комунікативну діяльність	-0.232
Уміння легко орієнтуватись в незнайомій ситуації	0.839
Уміння дотримуватись комунікативного етикету	0.169

З таблиці 4.15 бачимо, що до складу когнітивно-змістового компоненту увійшли 5 факторів, а саме уміння спілкуватися з дорослими становить показник 0.904, уміння конструктивно спілкуватися з однолітками – 0.803, уміння легко орієнтуватися в незнайомій ситуації – 0.839, знання комунікативного етикету – 0.169, уміння розуміти невербальну комунікативну діяльність – -0.232.

Отримані за методикою Q-сортування показники некомунікабельності в розумово відсталих підлітків контрольної та експериментальної групи корелюють з показниками залежності від групи, думок оточуючих та «відходом від боротьби». Так у молодших підлітків з розумовою відсталістю у контрольній групі $r = 0.750$, в експериментальній – $r = 0.790$. У підлітків з масових шкіл спостерігається зворотна тенденція: показники комунікабельності корелюють з показниками незалежності та прийняттям боротьби при $r = 0.860$.

Дані методики Q-сортування аналізувалися окремо за шкалами «залежність-незалежність», «комунікабельність-некомунікабельність» «прийняття «боротьби»-відхід від боротьби», кожна шкала даних аналізувалися у % (підраховувалися дані за кожною шкалою, що має у сумі 100%), що відображено у табл. 4.16.

Таблиця 4.16

Розподіл підлітків за окремими показниками методики Q-сортування

(у %)

Показчики шкал	Віковий діапазон підлітків					
	молодший		середній		старший	
	Категорія дітей					
	розумово відсталі	норма	розумово відсталі	норма	розумово відсталі	норма
Залежність	79	15	74	12	76	12
Незалежність	21	85	26	88	24	88
Комунікабельність	15	80	17	78	22	78
Некомунікабельність	85	14	73	22	78	22
Прийняття «боротьби»	48	46	45	34	32	34
Відхід від «боротьби»	52	48	55	56	68	66

Відповідно одержаних результатів обробки стає очевидним, що у розумово відсталих підлітків показники комунікабельності нижчі у порівнянні з їх однолітками без порушень розвитку.

За даними, що отримані за методикою дослідження комунікативних умінь Л. Міхельсона, можна дійти висновку про недостатню сформованість у розумово відсталих підлітків комунікативних вмінь. За показниками блоків вмінь цієї методики було складено порівняльну таблицю, дані якої оброблялися за допомогою коефіцієнта Пірсона (при $P \geq 0.05$), що відображено в таблиці 4.17.

Таблиця 4.17

Сформованість комунікативних умінь розумово відсталих підлітків (контрольної та експериментальної груп) та підлітків з масових шкіл (за методикою Л. Міхельсона) (в у. о.)

Показчики	підлітки з розумовою відсталістю КГ	підлітки з розумовою відсталістю ЕГ	підлітки з масових шкіл
Вміння говорити та приймати компліменти від однолітків	0,344	0,367	0,645
Вміння адекватно реагувати на справедливую критику	0,245	0,219	0,378
Реагування на	0,278	0,290	0,456

несправедливу критику			
Реагування на провокаційну поведінку з боку співрозмовника	0,350	0,280	0,578
Вміння звертатися з проханням	0,312	0,340	0,679
Вміння відмовляти у проханні	0,167	0,220	0,760
Вміння приймати співчуття з боку однолітків	0,452	0,478	0,440
Контактність, вміння вступати у контакт	0,267	0,254	0,680
Реагування на спробу познайомитися	0,210	0,232	0,534

З таблиці 4.17 бачимо, що найменш сформованими у школярів з розумовою відсталістю є вміння вступати у контакт, відмовляти у проханні, адекватно реагувати на справедливу та несправедливу критику.

За шкалою комунікативна культура розробленої авторської методики діагностики рівнів розвитку комунікативної діяльності підлітків було визначено, що порівняно з максимально можливими балами підлітки КГ з розумовою відсталістю показник комунікативних компетенцій мають 0,276 при $P \geq 0,01$ та учні ЕГ характеризуються в комунікативних компетенцій як 0,288 при $P \geq 0,01$, у ЕГ комунікативна культура складає 0,360 при $P \geq 0,01$, у КГ – 0,387 при $P \geq 0,01$. В учнів без порушень розумового розвитку показники з комунікативної культури складають 0,768, з комунікативних компетенцій – 0,565. Отримані дані підтверджують припущення про низький рівень розвитку комунікативної культури у розумово відсталих підлітків.

Результати дослідження, отримані за методикою діагностики «Вміння говорити» та «Вміння слухати» у підлітків з розумовою відсталістю та в учнів масових шкіл свідчать про кореляцію цих показників між собою $r=0,780$. Отже, вказані показники пов'язані між собою та характеризуються невисокою сформованістю у підлітків КГ вмінь говорити – 0,326 та вмінь слухати – 0,290. У ЕГ вміння говорити складає 0,298, вміння слухати – 0,276,

в той час як у підлітків масових шкіл вміння говорити – 0,635, вміння слухати – 0,524, при $P \geq 0,01$.

Діагностика активного та пасивного словникового запасів виявила такі тенденції: у розумово відсталих молодших підлітків КГ і ЕГ переважає пасивний словниковий запас над активним. У дітей КГ це співвідношення – 4% до 66%, у ЕГ – 37% до 63%. У однолітків експериментальної групи ця тенденція є менш вираженою (співвідношення активного та пасивного словників відповідно – 47% до 53%).

Дані за методикою визначення активного словникового запасу у контрольній та експериментальній групах розумово відсталих підлітків та їхніх однолітків з масової школи наведено у таблиці 4.18. Дані оброблялися з використанням коефіцієнту Пірсона.

Таблиця 4.18

Показчики активного словникового запасу школярів контрольних та експериментальних груп розумово відсталих молодших підлітків та їхніх однолітків з масових шкіл (у %)

Школярі	Рівні активного словникового запасу		
	вищий та високий	середній	низький та дуже низький
Молодші підлітки КГ	4	18	78
Молодші підлітки ЕГ	3	16	81
Молодші підлітки з масових шкіл	47	40	13

Дані свідчать про те, що у молодших розумово відсталих підлітків є низький рівень активного словникового запасу і складає 78 % в контрольній групі, 81 % – в експериментальній. У молодших підлітків з масових шкіл виявлено високі показники активного словникового запасу, що складає 47 %, середній рівень – 40%.

Показчики за середнім підлітковим віком надані у таблиці 4.19.

Таблиця 4.19

Показники активного словникового запасу школярів контрольних та експериментальних груп розумово відсталих учнів середнього підліткового віку та їхніх однолітків з масових шкіл (у %)

Школярі	Рівні активного словникового запасу		
	вищий та високий	середній	низький та дуже низький
Школярі середнього підліткового віку (КГ)	4	18	78
Школярі середнього підліткового віку (ЕГ)	3	16	81
Школярі середнього підліткового віку масових шкіл	42	48	10

Дані табл. 4.19 свідчать про те, що у розумово відсталих учнів середнього підліткового віку, як і у розумово відсталих молодших підлітків переважають низькі показники активного словникового запасу.

Наступна таблиця 4.20 відображає дані стосовно старших підлітків.

Таблиця 4.20

Показники активного словникового запасу школярів контрольних та експериментальних груп розумово відсталих учнів старшого підліткового віку та їхніх однолітків з масових шкіл (у %)

Школярі	Рівні активного словникового запасу		
	вищий та високий	середній	низький та дуже низький
Школярі старшого підліткового віку (КГ)	4	20	76
Школярі старшого підліткового віку (ЕГ)	3	17	80
Школярі старшого	46	46	8

підліткового віку			
масових шкіл			

Дані таблиці 4.20 доводять тезу про те, що у старших підлітків контрольної та експериментальної групи не виявлено належної позитивної динаміки у розвитку активного словникового запасу (діти КГ складають 76%, діти ЕГ – 80 %).

Дані свідчать про те, що у розумово відсталих підлітків констатується низький рівень активного словникового запасу, що обґрунтовує необхідність проведення цілеспрямованого формування комунікативної діяльності розумово відсталих учнів.

За методикою А.Павлової та Л. Шустової, встановлювався взаємозв'язок розвитку показників сформованості мовленнєвих функцій з рівнем розвитку комунікативної діяльності, дані наведені у таблиці 4.21.

Таблиця 4.21

Взаємозв'язок сформованості показників розвитку мовлення з рівнем сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих школярів (в у.о)

Рівень сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих школярів	Показники розуміння текстового матеріалу	Адекватний переказ тексту	Правильність використання слів та складання речень	Висловлювання своєї думки
Низький	0,670	0,724	0,580	0,620
Середній	0,540	0,548	0,350	0,590
Високий	-	-	-	-
$P \geq$	0,05	0,05	0,05	0,05

З таблиці бачимо, що за показниками «розуміння текстового матеріалу» розумово відсталі школярі підліткового віку мають статистично

значущі зв'язки з рівнем сформованості комунікативної діяльності. В розумово відсталих учнів з низьким рівнем сформованості комунікативної діяльності – 0,670, з середнім 0,540, при $P \geq 0,05$. «Адекватний переказ тексту» – з середнім рівнем сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих школярів – 0,548, з низьким – 0,724, при $P \geq 0,05$; за показником «правильність використання слів та складання речень» середній рівень сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих школярів має значення – 0,580, з низьким – 0,350, при $P \geq 0,05$, за показником «висловлювання своєї думки» дані в розумово відсталих учнів з середнім рівнем сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих школярів – 0,620, з низьким – 0,590, при $P \geq 0,05$.

Проаналізуємо сформованість когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності в учнів молодшого, середнього та старшого підліткового віку з розумовою відсталістю.

Таблиця 4.22 свідчить про те, що у школярів молодшого підліткового віку з розумовою відсталістю в контрольній та експериментальній групах не виявлено високого рівня сформованості комунікативної діяльності, середній рівень сформованості когнітивно-змістового компоненту в контрольній групі складає 15 %, в експериментальній – 18%.

Таблиця 4.22

Розподіл розумово відсталих підлітків за рівнем сформованості когнітивно-змістового компоненту комунікативної діяльності (у %)

Групи школярів	Рівні сформованості когнітивно-змістового компоненту		
	низький	середній	високий
Розумово відсталі молодші підлітки КГ	65	34	1
Розумово відсталі молодші підлітки ЕГ	69	31	0

$\chi^2_{\text{емп}}=77.6$, що перевищує критичне значення при $P \geq 0.05$, отже дані статистично достовірні.

Таблиця 4.22 ілюструє, що у молодших підлітків контрольної та експериментальної групи переважає низький рівень сформованості когнітивно-змістового компоненту: 65% і 69% відповідно.

Результати вимірювання психологічних характеристик когнітивно-змістового-компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих учнів надана у таблиці 4.23.

Таблиця 4.23

Розподіл розумово відсталих дітей за рівнями сформованості когнітивно-змістового компоненту (у %)

Групи школярів	Рівні сформованості когнітивно-змістового компоненту		
	низький	середній	високий
Розумово відсталі учні середнього підліткового віку КГ	64	35	1
Розумово відсталі учні середнього підліткового віку ЕГ	63	37	0

З таблиці 4.23 бачимо, що в розумово відсталих учнів середнього підліткового віку спостерігається незначна динаміка у розвитку когнітивно-змістового компоненту. Так, порівняно з молодшим підлітковим віком кількість учнів з середнім рівнем сформованості когнітивно-змістового компоненту є більшою (в контрольній групі 35%, тобто на 1 % більше, ніж в контрольній групі молодших підлітків).

Результати вимірювання психологічних характеристик когнітивно-змістового-компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих учнів старшого підліткового віку надані у таблиці 4.24.

Дані таблиці 4.24 свідчать про те, що у розумово відсталих учнів старшого підліткового віку середній рівень сформованості когнітивно-змістового контрольної групи виявлено у 36%, експериментальної – у 37.3%.

Якщо порівняти з даними таблиці 4.23, то бачимо, що ці показники є вищими, ніж у розумово відсталих учнів середнього підліткового віку.

Таблиця 4.24

**Розподіл старших підлітків за когнітивно-змістовим компонентом
(у %)**

Групи школярів	Рівні сформованості когнітивно-змістового компоненту		
	низький	середній	високий
Розумово відсталі учні старшого підліткового віку КГ	62	36	2
Розумово відсталі учні старшого підліткового віку ЕГ	61.8	37.3	0.9

Отже, у розумово відсталих школярів підліткового віку виявлено незадовільний рівень розвитку комунікативних умінь та навичок, у дітей нерозвинуті комунікативні якості, що обґрунтовує необхідність цілеспрямованого психологічного формування комунікативної діяльності у підлітків даної категорії.

Дослідження операційно-поведінкового компоненту розвитку комунікативної діяльності підлітків спеціальних та масових шкіл зосереджувалось на вивченні саморегуляції, самоконтролю, розумінні вербальних та невербальних комунікаційних засобів. Особливості розвитку операційного компоненту виявлялися за допомогою аналізу шкал «Комунікативна поведінка», «самоконтроль», методики Q-сортування, за якою досліджувалася залежність-незалежність, прийняття «боротьби» – відхід від «боротьби», дослідження самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера, тесту «Взаємини зі співрозмовником», методики діагностики невербальних знаків у комунікативної діяльності; тесту опитувальника А. Зверькова та Е. Ейдмана «Вивчення саморегуляції». Значимі для даного дослідження були отримані дані за шкалою «самоконтроль» та шкалою самоконтроль за авторською методикою діагностики рівнів розвитку

комунікативної діяльності розумово відсталих учнів. Характеристики операційно-поведінкового компоненту надані в таблиці 4.25.

Таблиця 4.25

Матриця операційно-поведінкового компоненту

Операційно-поведінковий компонент	Компонента
Контроль над негативними емоціями	0,739
Реагування на зауваження	0,764
Адекватна комунікативна поведінка	0,066

Метод визначення: визначено методом головних компонент, при $P \geq 0,01$

Операційно-поведінковий компонент комунікативної діяльності виявлявся через комунікативну поведінку, яка, у свою чергу включала вміння контролювати власну поведінку (як її вербальні прояви, так й невербальні) – самоконтроль, вміння критично ставитися до власних дій та вчинків як показники самокритичності.

За означеними методиками шляхом однофакторного дисперсійного аналізу було визначено факторне навантаження складників самоконтролю операційного компоненту у розумово відсталих молодших підлітків контрольної та експериментальної груп та їхніх однолітків з масової школи (див. додаток К.1).

Отже, у розумово відсталих підлітків контрольної та експериментальної груп порівняно з їхніми однолітками без порушень значно вищим є показник несформованості самоконтролю, що було визначено як некоректність комунікативної поведінки, відсутність толерантності у комунікативній взаємодії, нездатність контролювати свої емоції, нав'язливість у комунікативній взаємодії, нестриманість у комунікативній взаємодії, дратівливість у комунікативній діяльності порівняно з учнями масових шкіл молодшого підліткового віку, що висвітлює причини несформованості комунікативної діяльності в цілому (див. додаток К 1).

У додатку К.2 наводяться дані, які характеризують рівень самоконтролю учнів підліткового віку спеціальної та масової шкіл. Проаналізувавши дані про рівень сформованості самоконтролю можна дійти висновку, що у розумово відсталих підлітків переважають низький (відповідно, у молодших підлітків у КГ 57 % та у ЕГ 63%) та середній рівні (відповідно у молодших школярів у КГ 38 % та у ЕГ 35%). В той час, як в учнів без порушень розумового розвитку відповідного віку, навпаки, переважає середній рівень розвитку самоконтролю (у молодших школярів 46%) та високий (у молодших школярів 51%). Достовірність отриманих результатів було перевірено за допомогою визначення коефіцієнту Ст'юдента, що підтверджує правильність висновків: t-критерій становив 4.2 при t-критичне – 2.0. Отже, з віком у розумово відсталих підлітків не спостерігається значної позитивної динаміки розвитку самоконтролю (див. додаток К.2).

Отримані у дослідженні результати дозволили виявити три рівні розвитку самоконтролю у спілкуванні: високий, середній, низький. У опитуваних з низьким комунікативним контролем поведінка негнучка, вони часто говорять недипломатично. В опитуваних з середнім рівнем контролю у комунікативній діяльності спостерігається відвертість у взаєминах з оточуючими, але є певна емоційна нестриманість у спілкуванні, разом з тим вони іноді прислуховуються та враховують думки інших людей. У дітей з високим рівнем комунікативного контролю виявлено гнучкість реакції на різні ситуації комунікативної взаємодії, діти відчують настрій партнерів, можуть прогнозувати їхню реакцію на себе та на свої вчинки.

Перейдемо до аналізу сформованості операційно-поведінкового компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих учнів молодшого, середнього та старшого підліткового вік (див. табл. 4.26).

Таблиця 4.26

**Розподіл розумово відсталих учнів за рівнями сформованості
операційно-поведінкового компоненту (у %)**

Групи учнів	Рівні сформованості операційно-поведінкового компоненту		
	низький	середній	високий
Розумово відсталі учні молодшого підліткового віку КГ	65	35	0
Розумово відсталі учні молодшого підліткового віку ЕГ	68	32	0
Розумово відсталі учні середнього підліткового віку КГ	62	37	1
Розумово відсталі учні середнього підліткового віку ЕГ	67	33	0
Розумово відсталі учні старшого підліткового віку КГ	57	41	2
Розумово відсталі учні старшого підліткового віку ЕГ	59.1	40	0.9

З табл. 4.26 бачимо, що в учнів молодшого, середнього, старшого підліткового віку операційно-поведінковий компонент є недостатньо сформованим. Так, низький рівень сформованості комунікативної діяльності в учнів молодшого підліткового віку контрольної групи низький рівень комунікативної діяльності складає 65%, в експериментальній – 68%, в учнів старшого підліткового віку контрольної групи низький рівень комунікативної діяльності складає 57%, в експериментальній – 59.1%, тобто в умовах спеціального навчального закладу спостерігається незначна позитивна динаміка, у старших підлітків показники сформованості комунікативної діяльності є вищими, ніж у молодших розумово відсталих підлітків.

Отже, аналіз сформованості комунікативної діяльності довів, що в учнів молодшого, середнього, старшого підліткового віку зафіксовану низький рівень сформованості комунікативної діяльності по усіх компонентах (мотиваційному, когнітивно-змістовому, операційно-поведінковому) в контрольній та експериментальній групах. Для контрольної групи були обрані розумово відсталі підлітки, що мають дещо вища показники сформованості комунікативної діяльності.

Для вивчення особливостей сформованості комунікативної діяльності було здійснено аналіз стану комунікативної діяльності в нормі онтогенезу за

в підлітків з інтелектуальними порушеннями. Ці дані проаналізовано у наступному параграфі.

4.4. Сформованість комунікативної діяльності у підлітків з розумовою відсталістю та без порушень розумового розвитку

На основі аналізу літературних джерел було визначено, що мотиваційний компонент детермінує подальший розвиток комунікативної діяльності. Недостатня сформованість мотиваційного ускладнює формування когнітивно-змістового та операційно-поведінкового компонентів.

Порівнюючи показники сформованості компонентів комунікативної діяльності учнів молодшого, середнього, старшого підліткового віку спеціальної та масової школи бачимо, що формування всіх означених компонентів та їхніх показників в учнів спеціальної школи відбувається повільніше, що доводить необхідність удосконалення корекційно-виховного впливу. Відставання спостерігається за всіма компонентами комунікативної діяльності, що відбиває таблиця 4.27.

Таблиця 4.27

Порівняльна характеристика сформованості компонентів комунікативної діяльності у підлітків молодшого, середнього та старшого підліткового віку спеціальних та масових шкіл (в у.о.)

Групи учнів	Компоненти комунікативної діяльності		
	Мотиваційний	Операційно-поведінковий	Когнітивно-змістовий
Учні молодшого підліткового віку спеціальних шкіл	0,310	0,290	0,340
Учні молодшого підліткового віку масових шкіл	0,550	0,464	0,750
Учні середнього підліткового віку	0,322	0,310	0,356

спеціальних шкіл			
Учні середнього підліткового віку масових шкіл	0,610	0,480	0,780
Учні старшого підліткового віку спеціальних шкіл	0,374	0,315	0,410
Учні старшого підліткового віку масових шкіл	0,725	0,584	0,820

*При значущості мотиваційного компонента мінімальним в учнів спеціальної школи є показник 0,230, у масовій – 0,290; операційно-поведінковий у спеціальній школі – 0,240, в учнів масової – 0,330; когнітивно-змістовий у спеціальній школі – 0,270, у масовій – 0,390.

З наведених у таблиці 4.27 даних видно, що в учнів масової школи достатньо сформованим (в учнів молодшого шкільного віку 0,550, середнього – 0,610, старшого 0,725) є мотиваційний компонент комунікативної діяльності. В учнів спеціальної школи показник сформованості мотиваційного компонента спостерігається лише у підлітків старшого віку – 0,374. Найменш сформованим виявився операційно-поведінковий компонент комунікативної діяльності у розумово відсталих учнів. Порівняно зі сформованістю мотиваційного та когнітивно-змістового компонента комунікативної діяльності нижчими є показники операційно-поведінкового компонента і в учнів масової школи. Це пов'язано, насамперед, з особливостями розвитку самоконтролю, який починає інтенсивно формуватися саме у підлітковому віці. До цього періоду учні ще недостатньо володіють навичками контролю за власною поведінкою, мімікою, мовленням і тільки у підлітковому віці, з розвитком самоусвідомлення, самопізнання, формуються стійкі навички самоконтролю в усіх сферах діяльності.

У розумово відсталих учнів спостерігається незначна позитивна динаміка у формуванні компонентів комунікативної діяльності. З віком існує поступове збільшення мотивації щодо комунікативної взаємодії (в учнів

молодшого підліткового віку – 0,346, середнього – 0,425, старшого – 0,460) (див. додаток 3).

Тенденції, виявлені в констатувальному експерименті зі сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків розподілилися таким чином: розумово відсталі підлітки віднесені до виявлених трьох рівнів: високого (1,3% розумово відсталих підлітків – 7 учнів), середнього (37,2% – 201 учень), низького (61,5%) – 331 учень, при виборці 539 учнів, в 539 підлітків без порушень інтелектуального розвитку високий рівень сформованості комунікативної діяльності зафіксовано у 66.4% (358 підлітків), середній у 24.5% (132 підлітка), низький – у 9.1% (49 підлітків).

У межах даного дослідження визначався і рівень сформованості комунікативної діяльності за гендерною ознакою. Отримані показники гендерної залежності учнів 5-9 класів спеціальної школи представлені в табл. 4.28.

Таблиця 4.28

**Рівні сформованості комунікативної діяльності у дівчат та хлопців
молодшого, середнього та старшого підліткового віку спеціальної школи
(у %)**

Групи учнів	Рівні сформованості комунікативної діяльності					
	Високий		Середній		Низький	
	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці
Молодший підлітковий	0	0	35	28	65	72
Середній підлітковий	0	0	37	33	63	67
Старший підлітковий	0	0	39	38	61	62

Наведені у таблиці результати дослідження засвідчують, що у дівчат та хлопців молодшого підліткового віку спостерігаються незначні відмінності за рівнями сформованості комунікативної діяльності: у дівчат середній рівень сформованості комунікативної діяльності виявився дещо вищим, ніж у хлопців. У старшому підлітковому віці ці відмінності зникають, а коефіцієнт

кореляції складає 0,026, що доводить відсутність статистично значущого зв'язку між рівнем сформованості комунікативної діяльності та статевою ознакою. Отже, відмінності у рівнях сформованості комунікативної діяльності за гендерними ознаками не є значними, а тому в подальших психолого-педагогічних дослідженнях на цьому увага не акцентувалася.

Узагальнення емпіричного матеріалу дозволило розробити типологію комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, виділивши і описавши такі типи (вибірка складала 500 підлітків з легким ступенем розумової відсталості): нав'язливий (20,8% – 104 підлітка), замкнений (13,2% – 66 підлітків), індіферентно-пасивний (16,7% – 83 підлітка), індіферентно-активний (20,3% – 101 підліток), адекватно-ініціативний (4,9% – 25 підлітків), детерміновано-ініціативний (9,9% – 50 підлітків), агресивний (14,2% – 71 підліток).

Розподіл за типами комунікативної діяльності розумово відсталих учнів молодшого, середнього та старшого підліткового віку надано у таблиці 4.29.

Таблиця 4.29

Типи комунікативної діяльності розумово відсталих школярів (у %)

Типи комунікативної діяльності розумово відсталих школярів	Розумово відсталі підлітки		
	Молодший підлітковий	Середній підлітковий	Старший підлітковий
Нав'язливий	19	20	22
Замкнений	13	14	11
Індіферентно-пасивний	32	16	14
Індіферентно-активний	13	21	24
Адекватно-ініціативний	4	5	6
Детерміновано-ініціативний	9	10	11
Агресивний	10	14	12

З таблиці 4.29 бачимо, що розумово відсталі молодші підлітки з індіферентно-пасивним типом комунікативної діяльності складають 32%,

значна кількість школярів середнього та старшого підліткового віку має індіферентно-активний тип комунікативної діяльності: в учнів середнього підліткового віку 21%, старшого підліткового віку 24%. Більше всього у розумово відсталих школярів спостерігається нав'язливий тип комунікативної діяльності: у школярів молодшого підліткового віку 19%, середнього підліткового віку – 20%, старшого підліткового віку – 22%. Найменше виражений адекватно-ініціативний тип комунікативної діяльності у розумово відсталих підлітків: молодших підлітків – 4%, школярів середнього підліткового віку – 5%, старших підлітків – 6%.

Отже, кількісно та якісно проаналізовані у процесі дослідження комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків дані, що отримані, слугують аргументацією дієвості розробленої теоретичної концепції.

Для визначення тактики розроблення і впровадження технологій було проаналізовано вплив індивідуальних особливостей на розумово відсталих підлітків.

4.5. Вплив індивідуальних особливостей на розвиток комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків

Загальновідомо, що розумово відсталі діти характеризуються стійкими порушеннями всієї психічної діяльності, які особливо проявляються в сфері пізнавальних процесів (Віт. Бондар, Т. Вісковатова, Л. Виготський, Г. Дульнев, М. Певзнер, В. Петрова, В. Синьов, О. Хохліна та ін.). При цьому має місце не тільки відставання такої дитини від норми, а й глибока своєрідність особистісних проявів. У цьому контексті заслуговує на увагу сформульоване Л. Виготським положення про те, що розумово відстала дитина – перш за все дитина певної вікової групи і тому, відповідно здатна до розвитку, хоч процес розвитку характеризується глибокою своєрідністю.

На основі цього положення Л. Виготський робить дуже важливий для спеціальної психології висновок, що під впливом спеціального навчання у розумово відсталій дитині відбувається формування складних видів

психічної діяльності. Науково обґрунтована теза Л.Виготського про можливість і необхідність формування у розумово відсталої дитини відносно складних видів психічної діяльності у процесі навчання є тією основою, на якій у подальшому формувалися нові принципи корекційної роботи з дітьми – принципи індивідуального і диференційованого підходу, які побудовані на врахуванні особливостей психічного розвитку дітей цієї категорії.

Індивідуальні особливості психічного розвитку розумово відсталих дітей проявляються і в процесі їх комунікативної діяльності, оскільки мовлення як знаряддя мислення і регулятор практичної діяльності не виконує належним чином своїх функцій. Тому в експерименті слід враховувати індивідуальні можливості кожного учня, знати його проблеми і труднощі, щоб уміло організувати формування комунікативної діяльності, здійснювати індивідуальний і диференційований підхід з метою вироблення тих функцій, за допомогою яких здійснюється корекція властивих дітям недоліків розвитку.

У дослідженні визначався тип темпераменту розумово відсталих підлітків та індивідуально-психологічні особливості.

Так, комунікативна активність є показником такого структурного компоненту комунікативної діяльності, як мотиваційний; комунікативні компетентність та культура – показниками когнітивно-змістового компоненту, а адекватна комунікативна поведінка – показниками операційного компоненту.

Вчені-психологи довели (М. Лісіна, Т. Пироженко, М. Певзнер та ін.), що комунікативна діяльність активно розвивається як у дошкільному, так і молодшому шкільному віці, однак провідною стає у підлітковому віці, коли комунікативна взаємодія стає засобом самореалізації підлітків як без порушень розумового розвитку, так і розумово відсталих дітей.

У контексті формування комунікативної діяльності та її удосконалення було важливим визначення типів вищої нервової діяльності, темпераменту, типів особистості розумово відсталих школярів підліткового віку. Внутрішні

особливості особистості впливають на всі види діяльності суб'єктів, отже, знання специфіки індивідуально-психологічних особливостей розумово відсталих школярів допоможе спеціалістам оптимально добирати форми і методи формування комунікативної діяльності.

Для дослідження комунікативної діяльності було важливим визначити, чи схильні розумово відсталі школярі до домінування в комунікативній взаємодії і чи здатні вони підпорядковуватися впливу оточуючих, чи є вони пасивними та інфантильними, чи активними в різних сферах діяльності. Особистісний опитувальник Р. Кеттела (підлітковий варіант, який адаптований О. Александровською) надав можливість визначити типи особистості: гармонійний, конформний, чуттєвий, домінантний, тривожний, інтровертований активний, інфантильний моторно-розгальмований, інфантильний апатичний; проаналізувати їх та розробити рекомендації фахівцям з урахуванням психологічних типів особистостей розумово відсталіх школярів в процесі психолого-педагогічного супроводу. Окрім визначення типів особистості у дослідженні було проаналізовано типи темпераменту та структурні характеристики. Для організації формування комунікативної діяльності важливим було відповідно до інтравертованої або екстравертованої спрямованості розумово відсталіх школярів добирати певні заходи та в процесі їх проведення активізувати до комунікативної взаємодії інтровертів за допомогою певних психолого-педагогічних прийомів. Для реалізації цього завдання було дібрано особистісний опитувальник Г. Айзенка та опитувальник структури темпераменту В. Русалова. Опитувальник структури темпераменту є цікавим в контексті дослідження, тому що дозволив за відповідними шкалами проаналізувати комунікативну енергійність, пластичність та вирахувати індекс комунікативної активності.

У діагностиці брали участь 310 розумово відсталіх школярів підліткового віку. Під час проведення діагностики виникли певні труднощі: при груповому діагностуванні школярі не завжди розуміли питання, перепитували, намагалися один в одного прояснити сутність. Де

концентрація уваги, психофізичне розгальмування довели необхідність проведення діагностування за всіма дібраними методиками в індивідуальній формі. На початку проведення діагностування було пояснено, що отримана інформація не буде розповсюджуватися, роз'яснювалася мета дослідження та пропонувалася допомога. Інструкції до виконання опитувальника додатково пояснювалися, потім експериментатор зачитував речення, а учень визначався з відповіддю, яка фіксувалася на спеціальному бланку. На початку діагностування дітей запитували про їхній фізичний стан та виявляли, чи є бажання брати участь у дослідженні. Якщо школяр відмовлявся співпрацювати у цей день, діагностування переносилося на інший день. Отже, психологічне діагностування особливостей розумово відсталих підлітків здійснювалося відповідно до індивідуально-диференційованого підходу, доброзичливе ставлення до школярів формувало у них позитивний настрій у процесі діагностування. У зв'язку з певною психофізичною розгальмованістю планувалось припинення діагностування, здійснювались перерви на відпочинок.

Діагностування темпераменту за методикою діагностики темпераменту Г.Айзенка (підлітковий варіант) та спрямованості особистості (інтровертовану та екстравертовану) також дозволило проаналізувати існування зв'язків між рівнями сформованості комунікативної діяльності за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу програми SPSS (у розумово відсталих школярів-екстравертів вищі за інтровертів). Найбільші розбіжності спостерігаються за показниками комунікативної компетентності (розумово відсталі інтроверти – 34,351, екстраверти – 46,427) та комунікативної активності (розумово відсталі інтроверти – 37,924, екстраверти – 46,786) при значимості 0,01. При проведенні діагностики розумово відсталі інтроверти не завжди одразу погоджувалися брати участь у дослідженні. Виявилось, що в процесі формування комунікативної діяльності діти-інтроверти потребують відмінного від екстравертів підходів.

З метою удосконалення реалізації формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів було проаналізовано типи темпераменту розумово відсталих школярів. Було визначено, що 39,3% розумово відсталих школярів мають холеричний темперамент, 9% – сангвінічний, 9,7% флегматичний, 42% – меланхолічний.

Зауважимо, що за використання адаптованого опитувальника Р. Кеттела шкала В (вимірювання інтелекту) була виключена з опитувальника. Отримана інформація оброблялася за допомогою ключа, потім здійснювалось переведення первинних оцінок у шкальовані, надалі результат інтерпретувався за наданим описом. За отриманими даними багатофакторного опитувальника Р. Кеттела аналізувалися фактори: відчуженість – доброта, слабкість «Я» (емоційна нестабільність) – сила «Я» (емоційна стабільність), флегматичність – збудженість, конформність – домінантність, десургенсія (стурбованість) – сургенсія (безпечність), недобросовісність – совіслівість, тректія (несміливість) – пармія (сміливість), що характеризує ступінь активності в соціальних контактах, хартія (суворість, жорстокість) – премія (ніжність), нонконформізм – конформізм, гіпертимія (самовпевненість) – гіпотимія (схильність до почуття провини), соціабельність (залежність) – самодостатність, імпульсивність (низький самоконтроль) – контроль бажань (високий самоконтроль), нефруструваність (розслабленість) – фруструваність (напруженість).

У дослідженні було важливим проаналізувати існування зв'язку між типом особистості та рівнем сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих школярів. З метою вирішення цього завдання було використано однофакторний дисперсійний аналіз, який здійснювався за допомогою програми SPSS 20, значення надані в умовних одиницях, які значимі при $p \geq 0,05$. Нижче наведена таблиця 4.30, в якій відображено кореляційні зв'язки між рівнями розвитку комунікативної діяльності та типами особистості.

Таблиця 4.30

**Залежність рівня сформованості комунікативної діяльності
та типів особистості (за опитувальником Р.Кеттела) (в у. о.)**

Типи формування особистості	Рівні розвитку комунікативної діяльності							
	Низький				Середній			
	Д*	Р***	Х**	Р***	Д*	Р***	Х**	Р***
гармонійний	-		-		-		-	
конформний	1,63	0,051	1,16	0,296	1,45	0,176	1,14	0,344
домінантний	0,91	0,584	2,32	0,002	1,21	0,305	1,29	0,248
чуттєвий	1,50	0,088	1,44	0,106	0,71	0,736	2,07	0,031
тривожний	1,51	0,084	0,68	0,852	1,74	0,087	1,48	0,156
інтровертований активний	1,24	0,233	1,58	0,061	1,55	0,137	2,34	0,014
інтровертований пасивний	1,34	0,164	1,33	0,161	1,62	0,115	1,45	0,166
інфантильний моторно- розгальмований	1,24	0,234	1,57	0,063	0,93	0,521	1,87	0,054
інфантильний апатичний	1,36	0,154	1,10	0,351	1,63	0,114	0,85	0,608

Д* - дівчата

Х** - хлопці

Р*** - значущість при $P \geq 0.05$

Дані таблиці свідчать про статистично значущі кореляційні зв'язки між низьким рівнем сформованості комунікативної діяльності й інфантильно-моторно розгальмованим типом (дівчата – 1,24, хлопці – 1,57), інтровертовано-пасивним типом (дівчата – 1,34, хлопці – 1,33), інфантильно-апатичним типом (дівчата – 1,36, хлопці – 1,10), середнього рівня розвитку комунікативної діяльності з конформним типом (дівчата – 1,45, хлопці – 1,14), інтровертовано-активним типом (дівчата 1,55, хлопці – 2,34).

Отже, низький рівень сформованості комунікативної діяльності переважно спостерігається в підлітків з інфантильно-моторно-розгальмованим та інтровертовано-пасивним типами, а для підлітків з

конформним, інтровертовано-активним типами характерним є середній рівень сформованості комунікативної діяльності.

Отримані за особистісним опитувальником Р.Кеттела дані стосуються таких типів особистості підлітків: інфантильно-моторно-розгальмований тип – 32,5%, інтровертовано-пасивний тип – 22,8%, конформний тип – 12,5%, чуттєвий тип 11,6%, тривожний тип 12,4%, інфантильний апатичний – 8,2%.

Аналіз отриманих даних за опитувальником Р.Кеттела дозволив виявити пряму кореляцію між низьким рівнем сформованості комунікативної діяльності та шкалами напруженості (q 4+) $r = 0,980$ у дівчат, у хлопців $r = 0,760$, збудженості (d+) $r = 0,650$ у дівчат, у хлопців $r = 0,720$, низький рівень самоконтролю (q 3-) $r = 0,549$ у дівчат, у хлопців $r = 0,610$ за $P \geq 0,05$.

Спостерігаються кореляційні зв'язки між відчуженістю (A-) та низьким рівнем сформованості комунікативної діяльності у дівчат $r = 0,620$, у хлопців $r = 0,746$, емоційною нестабільністю, слабкістю «Я» (C-) дівчат $r = 0,622$, у хлопців $r = 0,520$.

За характеристикою Р. Кеттела, особистості з низьким А (A-) здебільшого замкнені, мають труднощі в комунікативних контактах та міжособистісних стосунках, у них низька експресивність.

Згідно з методикою Р. Кеттела, особистості з низьким полюсом С є дратівливими, у більшості випадків такі діти мають нерозвинені вольові якості.

За шкалою збудженості (D+) установлені кореляційні зв'язки з низьким рівнем розвитку комунікативної діяльності у дівчат $r = 0,633$, у хлопців $r = 0,545$. Для таких дітей притаманними є неспокійність, низька концентрація уваги, вони погано володіють собою, здатні на бурхливі емоційні реакції з незначного приводу, їхня поведінка залежить від настрою.

Низькі оцінки за показниками конформності (E-) корелюють із середнім рівнем розвитку комунікативної діяльності підлітків з легким ступенем розумової відсталості у дівчат $r = 0,765$, у хлопців $r = 0,645$, високі E+ до максимальних значень корелюють з низьким рівнем розвитку

комунікативної діяльності у дівчат $r=0,780$, у хлопців $r=0,560$, що можна трактувати як конфліктність, схильність до агресивної поведінки.

За фактором десургенсія – сургенсія (F) не було виявлено статистично значущих кореляційних зв'язків з рівнем розвитку комунікативної діяльності підлітків з легким ступенем розумової відсталості.

За шкалою G (G+ сила «Зверх Я», слабкість «Зверх Я» G-) не визначено значущих кореляційних зв'язків.

Шкала H, яка характеризує соціальну активність суб'єкта, особливо в комунікативних контактах виявила, що H- корелює із середнім рівнем розвитку комунікативної діяльності у дівчат $r=0,668$, у хлопців $r=0,632$.

Особливо значними виявилися кореляція шкали соціабельності (залежності) Q2 – з низьким рівнем комунікативної діяльності: у дівчат $r=0,970$, у хлопців $r=0,820$, низькі показники Q3 (шкали самоконтролю), що характеризують слабку волю, низький самоконтроль, імпульсивність корелюють з низьким рівнем комунікативної діяльності у дівчат: $r=0,744$, у хлопців $r=0,726$, із середнім рівнем розвитку комунікативної діяльності: у дівчат $r=0,568$, у хлопців $r=0,518$.

Отже, особистісний опитувальник Р. Кеттела дозволив не тільки виявити типи особистості розумово відсталих школярів, але й за шкалами методики проаналізувати їхні особистісні якості, які впливають на формування комунікативної діяльності, визначити статистично значущі зв'язки показників певних шкал методики (які характеризують особистісні прояви) з рівнями сформованості комунікативної діяльності. Отримані дані використовувались у розробці напрямів формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів.

Для уточнення цього взаємозв'язку перевірялась (вираховувався коефіцієнт кореляції) кореляція властивостей темпераменту, що були виявлені за методикою В. Русалова з розвитком комунікативної діяльності.

Так, показник «енергійність» корелює з холеричним $r=0,740$ та сангвінічним $r=0,753$, пластичність комунікативна – із сангвінічним $r=0,662$

та флегматичним $r=0,570$ темпераментами. В свою чергу, показники за шкалою «енергійність» корелюють з середнім рівнем комунікативної діяльності $r=0,572$, пластичність – із середнім рівнем комунікативної діяльності $r=0,636$, емоційність корелює із середнім рівнем комунікативної діяльності підлітків $r=0,559$. Інші шкали методики діагностики якостей темпераменту не виявили значної залежності з рівнем розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Низькі значення за шкалою «енергійність» свідчили про вузькість сфери психомоторної діяльності, низьку мотивованість щодо процесу діяльності.

Шкала «енергійність комунікативна» виявляє потреби в соціальних контактах, намагання бути лідером. У обстежуваних у 78% виявлені низькі показники за цією шкалою. За шкалою «комунікативна енергійність» низькі значення характеризують низьку потребу в спілкуванні, соціальну пасивність, вузьке коло контактів, замкненість, ухилення від соціальних контактів.

Шкала «пластичність комунікативна» містить питання, спрямовані на виявлення способів переключення в комунікативному процесі, схильності до існування в репертуарі різних комунікативних програм. Низькі значення за шкалою «комунікативна пластичність» відповідають низькому рівню готовності до соціально-комунікативних контактів, обмеженості комунікативного репертуару.

Шкала «швидкість комунікативна» виявляє характеристики мовленнєво-рухових актів під час спілкування. У 73% підлітків з легким ступенем розумової відсталості виявлено низькі значення за цією шкалою, що доводить низьку мовленнєву активність, повільну вербалізацію, мовленнєве гальмування.

Шкала «емоційність комунікативна» містить питання стосовно емоційної чуттєвості в комунікативній сфері. У підлітків з легким ступенем розумової відсталості виявлені низькі (43%) та високі (47%) показники за

цією шкалою. Низькі значення за цією шкалою визначають низьку емоційність у комунікативній сфері, низьку чутливість до невдач у комунікаційній діяльності.

Високі значення за шкалою «емоційність комунікативна» визначають високу емоційність у комунікативній сфері, високу чуттєвість у разі невдач у комунікативній діяльності, відчуття постійної занепокоєності в процесі комунікативної діяльності, невпевненість, дратівливість у комунікативних ситуаціях.

Методика В.Русалова дозволила вирахувати індекс комунікативної активності суб'єкта (ІКА), що дорівнює сумі балів активних шкал у комунікативній сфері $ІКА = ЕрК + ПлК + СКК$, який у переважної більшості (86%) підлітків виявився низьким.

Отже, дослідження індивідуально-психологічних особливостей виявило відсутність гармонійного типу особистості серед розумово відсталих школярів, довело, що різні типи особистості впливають на розвиток комунікативної діяльності. Аналіз структури темпераменту довів існування статистично значущих кореляційних зв'язків з низьким рівнем сформованості комунікативної діяльності у розумово відсталих школярів.

Отже, аналіз отриманих за визначеними методиками даних допоміг встановити певні закономірності.

Розумово відсталі школярі з певними типами особистості (інтровертовано-пасивним, інфантильним, тривожним) мають нижчий рівень сформованості комунікативної діяльності; статистично значущі кореляційні зв'язки між типом особистості та рівнем сформованості комунікативної діяльності доводять необхідність у формуванні враховувати всі чинники, які на неї впливають.

Аналіз типів особистості та рівнів сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих школярів не виявив статистично значущого зв'язку за статевою ознакою, що дає підставу проводити формувальний експеримент одночасно з хлопцями та дівчатами.

Структура темпераменту дозволила виявити полярність емоцій у комунікативних реакціях розумово відсталих школярів, встановити повільні рухи, дослідити низький рівень готовності до комунікативних контактів, виявити обмеженість комунікативного репертуару.

Діагностування особистісних проявів у розумово відсталих підлітків показало переваги індивідуальної форми над груповою у формуванні комунікативної діяльності.

Вищезазначене обґрунтовує необхідність враховувати виявлені залежності в розробці напрямів формувального експерименту в процесі його реалізації.

Висновки до 4 розділу

Емпіричне дослідження комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків дозволило дійти таких висновків.

Здійснене дослідження дозволило сформулювати принципи діагностики комунікативної діяльності розумово відсталих школярів:

1. Принцип адекватності процедур діагностики характеру розумової відсталості віковим особливостям розумово відсталих школярів (обір психодіагностичних методик для розумово відсталих школярів необхідно здійснювати таким чином, щоб питання або твердження методик були зрозумілими для розумово відсталих школярів, вони мають стільки варіантів відповідей, на скільки розумово відсталі діти залежно від пізнавального рівня можуть зрозуміти і відповісти, урахування психовікових особливостей розумово відсталих школярів, добір форм діагностики: індивідуальних або групових
2. Принцип комплексності і варіювання діагностичних методик.
3. Принцип єдиного діагностичного висновку (застосовуючи різні методики, оцінюючи комунікативну діяльність за різними показниками, психологи повинні мати за мету обґрунтування висновку про наявний рівень сформованості комунікативної діяльності кожного школяра з розумовою відсталістю).
4. Принцип можливості віддаленого уточнення діагностичного

висновку (для остаточного висновку про сформованість комунікативної діяльності через певний час або іншим чином здійснити повторну діагностику для підтвердження або спростування правильності попереднього висновку).

Констатувальний етап дослідження рівня розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих школярів здійснювалася у п'ять етапів: перший етап полягав у визначенні теоретичних вимог до методик, які дозволяють продіагностувати комунікативну діяльність розумово відсталих школярів; другий етап мав на меті розробку та відбір комплексних діагностичних методик; третій етап передбачав діагностику комунікативної діяльності розумово школярів, аналіз її сформованості у школярів молодшого, середнього та старшого підліткового віку; четвертий етап враховував порівняльний аналіз рівня розвитку комунікативної діяльності за окремими компонентами (мотиваційним, когнітивно-змістовим, операційно-поведінковим); п'ятий етап мав на меті діагностику індивідуально-психологічних особливостей розумово відсталих школярів, які необхідно враховувати в процесі психологічного супроводу з формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів.

На основі досліджень були визначені певні вимоги до вербального матеріалу методик діагностики комунікативної діяльності розумово відсталих школярів: короткість та лаконічність питань та тверджень; зрозумілість тверджень; кількість варіантів відповідей має бути не більше двох-трьох; невелика кількість запитань або тверджень.

Для вимірювання рівнів розвитку комунікативної діяльності було застосовано комплексний підхід, психодіагностика складалася зі стандартизованих та розроблених методик, опитувальників, тестів для цієї категорії школярів-підлітків, а також методику експертного оцінювання для педагогічних працівників спеціальних навчальних закладів та батьків розумово відсталих учнів.

Ґрунтуючись на принципах діагностики комунікативної діяльності було визначено типологію і рівні її сформованості у розумово відсталих підлітків. У розумово відсталих підлітків було виявлено залежність сформованість комунікативної діяльності від індивідуально-психологічних особливостей, незначну динаміку розвитку комунікативної діяльності, яка залежить від віку підлітків, а саме: у старших підлітків більша кількість має середній рівень комунікативної діяльності, порівняно з учнями молодшого підліткового віку. Однак, незважаючи на корекційний вплив спеціального навчального закладу, в розумово відсталих учнів переважає низький рівень комунікативної діяльності, що зумовлює необхідність розробки спеціальних психологічних технологій, моделювання комунікативного середовища спрямованих на інтенсифікацію розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Результати IV розділу дисертаційного дослідження висвітлені у таких публікаціях: [232], [236], [398], [250].

РОЗДІЛ 5

ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

5.1. Роль психолога в організації оптимального формування комунікативної діяльності в школярів спеціальних шкіл

З'ясовано, що характерною особливістю спілкування суб'єктів комунікативної діяльності є те, що у розумово відсталих дітей слабо виражене прагнення до пошуку відповідей на питання, запобігання різного виду перешкод, які виникають у процесі їхньої комунікації. У зв'язку з цим великого значення набуває спрямування корекції на своєчасне, систематичне вивчення психофізичного розвитку дитини, мотивів її поведінкових та інших особливостей, створення психологічних умов для саморозвитку та саморегуляції. Дана ділянка важливої роботи забезпечується психологічними службами, зокрема практичними психологами, соціальними педагогами, співробітниками психолого-медико-педагогічних консультацій, педагогами спецшкіл.

Розмежовуючи завдання щодо кожного означеного учасника корекційної роботи, у дослідженні спирались на висновок Т. Веретенко щодо психологічної служби: «Психологічна служба в системі освіти – це структурний підрозділ закладу освіти, основною метою діяльності якого є забезпечення та підвищення ефективності педагогічного процесу, захист здоров'я і соціального благополуччя усіх його учасників: вихователів, учнів,

педагогічних працівників» [359, с. 37]. Зміст психологічної служби пов'язаний зі сприянням повноцінному особистісному розвитку розумово відсталого підлітка на кожному віковому етапі, зі створенням психологічних умов для формування у дітей мотивації до саморозвитку і самореалізації, з корекцією і запобіганням порушень в інтелектуальному і особистісному розвитку.

Як відомо, діяльність психологічної служби в системі освіти України забезпечується практичними психологами, соціальними педагогами, методистами та завідувачами навчально-методичним кабінетом, діяльність яких регламентується нормативно-правовими документами: Законом України «Про освіту» (1991 р.); Положенням про психологічну службу в системі освіти (наказ МОН України № 127 від 03.05. 1995 р.); Наказом МОН України № 592/33 від 15.08. 2001 «Про забезпечення розвитку психологічної служби в системі освіти України» [359].

Метою роботи психологічної служби загальноосвітнього навчального закладу для розумово відсталих дітей є співпраця з адміністрацією і педагогічним колективом школи у створенні соціальної ситуації розвитку, яка враховує індивідуальні особливості учнів та забезпечує психологічні умови для розвитку особистості учнів, їх батьків, членів педагогічного колективу та інших учнів освітнього процесу (Т. Вісковатова [53], Л. Гречко [73], В. Кобильченко [124], М. Семаго [289], Т. Скрипник [299], О. Романенко [278], Л. Ханзерук [331] та ін.). В площині дослідження метою роботи психолога освітнього закладу для розумово відсталих дітей є сприяння розвитку всіх складових комунікативної діяльності (комунікативної активності, компетентності, культури, поведінки тощо), спрямування психологічного супроводу на досягнення необхідної динаміки розвитку комунікативної діяльності учнів.

У рамках експерименту психолог навчального закладу співпрацював не тільки з педагогічним колективом, розробляв пропозиції щодо вдосконалення роботи з розвитку комунікативної діяльності учнів, але й з батьками.

Отже, психолог спеціального навчального закладу для розумово відсталих дітей працював за такими напрямками: психологічна робота з учнями, педагогічним колективом, батьками, різними соціальними інститутами.

Дослідження вчених щодо специфіки психологічної роботи освітніх закладів (В. Кобильченко [124], М. Семаго [289] та ін.) надало підставу визначити напрями роботи психолога в рамках експерименту з розвитку комунікативної діяльності у розумово відсталих учнів:

- діагностичний напрям охоплював добір та обґрунтування діагностичних методик, які дозволяють виявити рівень розвитку комунікативної діяльності в цілому та її складових; проведення діагностики розвитку комунікативної діяльності, аналіз отриманих в ході діагностики даних про розвиток комунікативної діяльності розумово відсталих учнів;

- корекційно-розвивальний напрям включав розробку психологічних програм з розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів (активізування комунікативних потреб, їх мотивації на комунікацію, робота з набуття учнями комунікативних вмінь, навичок, розвиток комунікативної компетентності, культури, адекватності комунікативних реакцій, поведінки), їх впровадження; корекція порушень у комунікативній діяльності; корекція індивідуально-психологічних особливостей розвитку учнів з інтелектуальними вадами та їх проявів (агресивності, невпевненості); максимальне розкриття комунікативного потенціалу розумово відсталих учнів; робота з подолання комунікативних бар'єрів розумово відсталими учнями; гармонізація міжособистісних стосунків суб'єктів комунікативної взаємодії;

- організаційно-координаційний напрям був спрямований на активну участь в оптимізації комунікативного середовища освітнього закладу, організацію сумісної діяльності з педагогами й вихователями, координацію дій педагогів, вихователів батьків з розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів; залучення представників інших соціальних

інститутів (шкіл, соціальних служб тощо) з метою розширення кола комунікативних контактів розумово відсталих школярів;

- інформаційно-просвітницький напрям передбачав розширення знань педагогів стосовно різновидів комунікацій, проведення факультативних занять, читання факультативного курсу «Основи психології комунікативної діяльності»; «Комунікативна культура», «Комунікативна діяльність в системі міжособистісної взаємодії», проведення семінарів, міні-лекцій, розкриття змісту курсу «Психологія комунікативної діяльності розумово відсталих школярів» для педагогічного колективу; проведення семінарів для батьків з метою їх ознайомлення з діяльністю психологічної служби освітнього закладу, а також з пропозиціями щодо розвитку комунікативної діяльності школярів в умовах сім'ї; психологічне консультування учнів, педагогів, вихователів, батьків стосовно вирішення проблем у комунікативній взаємодії;

- прогностичний напрям надавав можливість окреслювати перспективи розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих школярів;

- евристичний напрям залучав пошук нових засобів, що сприяють розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів, визначення відповідних умов, створення спеціальних соціально-психологічних тренінгів, розробку змісту психологічних занять з розвитку їх комунікативної діяльності, застосування інноваційних засобів розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів.

Як вже зазначалося, провідною діяльністю психолога загальноосвітнього закладу для розумово відсталих учнів в експерименті є психологічний супровід. Розвиток комунікативної діяльності таких учнів розглядався як один з напрямів психологічного супроводу.

В напрямках діяльності психолога з розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів в контексті дослідження підкреслювалась координуюча роль психолога у створенні означених в дослідженні психолого-педагогічних умов та комунікативного середовища.

Реалізація психолого-педагогічних умов передбачала моделювання інформативно-комунікативного середовища, яке сприяло в рамках експерименту оптимізації розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів.

Метою комунікативного середовища школи для розумово відсталих учнів є створення інтерактивного комунікативного середовища, яке впливає системно на зміст і форми навчально-комунікативної діяльності.

Під комунікативним середовищем школи означеного типу розумілась сукупність структури, які забезпечують якість навчально-комунікативної діяльності. До них віднесено систему базових цінностей та настанов; засоби комунікації з історико-культурним контекстом (способи акумуляції, трансляції та модернізації знань та способів діяльності); актуальні методи роботи з інформацією (що формують інформаційну модель); взаємодія між учасниками навчально-комунікативної діяльності (комунікативні стратегії, стилі комунікативної взаємодії тощо).

В процесі означених елементів комунікативного середовища досягався результат, а саме – розвиток комунікативних: активності, компетентності, культури, поведінки. Базовою комунікацією при такому підході є координація всіх названих компонентів.

Отже, комунікативне середовище спеціального освітнього закладу поєднувало: а) сукупність засобів масового інформаційного впливу щодо членів шкільної спільноти та іншого оточуючого дитину соціуму; б) міжособистісні комунікації; в) діяльність шкільних засобів масової інформації; г) сучасну комунікативну техніку, технології, що підвищують і підтримують технологічно ефективність комунікативних впливів.

Визначаючи підходи до моделювання комунікативного середовища як напряму психолого-педагогічного супроводу процесу формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, в експерименті було використано теоретичні положення, згідно яким основою конструктивної взаємодії з оточуючими є особистісні цінності, знання про власні можливості

і засоби забезпечення ефективної комунікативної діяльності, особливості розвитку інтелекту (І. Бех [30], Л. Бодальов [38], О. Леонтьєв [153], С. Максименко [174], В. Рибалка [274], М. Смульсон [301], Н. Чепелева [340]).

Як було зазначено в розділі 1 методологічним підґрунтям щодо аналізу комунікативного середовища спеціального комунікативного закладу виступав діяльнісний підхід, який у даному контексті визначав необхідність активної участі суб'єкта у комунікативній діяльності освітнього закладу; особистісний підхід, який орієнтував на розгляд особистості як активного суб'єкта комунікативної взаємодії та визначав корекційно-розвиваючу діяльність: її спрямованість, ціннісні орієнтації, мотиви діяльності та поведінки, полісистемний, який у даному контексті дозволяв виявити фактори впливу на формування комунікативної діяльності суб'єкта, їхню активізацію, визначав методи і форми організації комунікативного середовища, комплексний підхід, який обґрунтовував напрями організації комунікативного середовища.

Методологічним підґрунтям визначення значущості середовища у розвитку людини в онтогенетичному розвитку присвячені дослідження А. Bandura [367], Л. Виготського [57], І. Крижановської [151], Ю. Мануйлова [179] та ін.

Переважну більшість часу розумово відсталі підлітки проводять в освітньому закладі, тому освітнє середовище виступає визначальним у їхньому розвитку. Освітнє середовище розглядалось як багатомірна соціально-педагогічна конструкція життєвого простору індивіда, що описувалось за різнорівневими комунікативними, діяльнісними і психологічними суб'єкт-суб'єктними зв'язками, спрямованими на засвоєння комунікативної культури з позиції особистісного самовизначення.

У контексті дослідження комунікативне середовище освітнього закладу розглядалось як багатомірна соціально-психологічна конструкція життєвого простору індивіда, що характеризується комунікативними, діяльнісними,

суб'єкт-суб'єктними зв'язками та спрямовуються на формування комунікативної діяльності.

Розглядаючи мотиваційний, когнітивно-змістовий та операційно-поведінковий компоненти комунікативної діяльності в площині комунікативного середовища спеціального освітнього закладу, зазначимо, що таке середовище враховувало індивідуальні та особистісні можливості розумово відсталих школярів, що забезпечувало реалізацію освітніх і комунікативних потреб.

Організація освітньо-комунікативного середовища спеціального закладу передбачала: 1) розвиток індивідуальних якостей школярів, що прискорило успішне формування їхньої комунікативної діяльності; 2) залучення засобів соціальних комунікацій у процес формування комунікативної діяльності; 3) активізацію ресурсів освітнього закладу з метою створення оптимального комунікативного середовища; 3) розробку змістового наповнення напряму моделювання комунікативного середовища. Моделювання комунікативного середовища спеціального освітнього закладу виконувало розвивальну, формувальну, удосконалюючу функції. Розвиваюча передбачала реалізацію спеціальних психолого-педагогічних умов, що сприяють оптимізації формування комунікативної діяльності. Формувальна передбачала допомогу в саморозвитку, набутті комунікативних умінь та навичок. Удосконалююча реалізовувалась через удосконалення комунікативних знань, умінь, навичок комунікативної культури.

Моделювання комунікативного середовища в контексті дослідження реалізовувалось в процесі психолого-педагогічного супроводу як системи професійної діяльності, що передбачала реалізацію психологічних технологій.

Грунтуючись на дослідженнях О. Леонт'єва [165], І. Якиманської [361] та ін., були визначені особливості психологічної складової моделювання комунікативного середовища спеціального освітнього закладу: актуалізація мотиваційно-ціннісного компоненту комунікативної діяльності, гармонізація психологічного клімату спеціального навчального закладу, посилення

рефлексії суб'єктів, використання діалогових стратегій взаємодії, збагачення комунікативного досвіду школярів, розширення кола комунікативних контактів.

Освітньо-комунікативне середовище в експерименті забезпечувало саморозвиток, становлення індивідуальності розумово відсталих школярів. Отже, максимальне використання його ресурсів забезпечило реалізацію завдань психолого-педагогічного супроводу розумово відсталих школярів.

Психологічний супровід процесу формування комунікативної діяльності у розумово відсталих школярів забезпечував досягнення особистістю оптимальних результатів у комунікативній взаємодії, сприяв набуттю розумово відсталими підлітками соціально-комунікативного досвіду.

Визначення ролі комунікативного середовища, психолого-педагогічних умов формування комунікативної діяльності надало підґрунтя для розгляду в експерименті психолого-педагогічного супроводу як спеціально організованого педагогічного процесу, який об'єднував різнорівневі комунікативні механізми, впливав на комунікативну поведінку, саморозкриття особистості.

Метою моделювання комунікативного середовища спеціального освітнього закладу виступало розширення кола комунікативних зв'язків розумово відсталих школярів, розвиток комунікативних якостей, формування комунікативної компетентності та культури.

Комунікативне середовище освітнього закладу безпосередньо та опосередковано впливало на формування якостей особистості, які характеризують комунікативну активність суб'єкту: ініціативність у комунікативних контактах, відповідальність за власну комунікативну поведінку.

Ґрунтуючись на визначених психолого-педагогічних напрямках, що сприяють оптимізації формування комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю, реалізація кожного напрямку зумовили необхідність моделювання комунікативного середовища освітнього закладу.

Комунікативне середовище школи інтернатного типу організовувалось через сукупність умов, які забезпечують якість навчально-комунікативної діяльності, до яких віднесли систему базових цінностей та настанов; засоби комунікації з історико-культурним контекстом (способи акумуляції, трансляції та модернізації знань та способів діяльності); актуальні методи роботи з інформацією (що формують інформаційну модель); взаємодію між учасниками навчально-комунікативної діяльності (комунікативні стратегії, стилі комунікативної взаємодії тощо).

В процесі формування означених елементів комунікативного середовища досягався результат – розвиток комунікативних активності, комунікативної культури, комунікативної поведінки.

Отже, комунікативне середовище спеціального освітнього закладу поєднувало сукупність засобів масового інформаційного впливу на членів шкільної спільноти, а також на оточуючий соціум; міжособистісні комунікації; діяльність шкільних засобів масової інформації; сучасну комунікативну техніку, технології, що підвищують ефективність комунікативних впливів.

У моделюванні комунікативного середовища передбачалося, що оптимізація формування комунікативної діяльності ґрунтуватиметься на визначеній структурі комунікативної діяльності, її компонентах, що в подальшому було втілено в експерименті. Тому в якості завдань моделювання комунікативного середовища було визначено активізування комунікативних потреб суб'єктів, розширення позитивного комунікативного досвіду, сприяння розвитку рефлексії суб'єктів.

Вищезазначені завдання висвітлюють принципово важливі функціональні характеристики:

- інтерактивність як основну характеристику засобів пізнання середовища;
- діалогічність у комунікативному середовищі як засіб обміну думками, цінностями, досвідом;

- розвиток рефлексивності суб'єктів комунікативного середовища освітнього закладу через усвідомлення індивідуальності та самооцінювання поведінки, вчинків.

Організація комунікативного середовища освітнього закладу здійснювалась відповідно до необхідності :

- 1) гуманістичної спрямованості;
- 2) створення психологічного комфорту;
- 3) розширення кола комунікативної діяльності;
- 4) активного включення школярів у процес перетворення комунікативного середовища;
- 5) застосування засобів соціальних комунікацій у освітньому закладі;
- 6) комплексності зусиль психологів, вихователів, педагогів, батьків, адміністрації, школярів.

Способи організації комунікативного середовища, до яких належать шляхи та засоби, що сприяють досягненню поставленої мети, базувались на методах, які умовно можна розподілити на три групи.

Перша група методів – методи, що впливають на органи відчуттів (стимулюють комунікативну діяльність, активізують комунікативну взаємодію).

Друга група методів – методи, що впливають на свідомість (формують комунікативну поведінку).

Третя група методів – методи, що сприяють практичному опануванню та удосконаленню комунікативної діяльності (формування комунікативних знань, умінь, навичок).

Системний підхід дозволив визначити напрями психолого-педагогічного супроводу щодо створення в освітньому закладі комунікативного середовища:

- 1) корекційний вплив із залученням педагогічних працівників, батьків; учнів; представників різних соціальних інститутів та засобів масової інформації.

Відповідно до напрямів формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків визначалися особливості організації та моделювання комунікативного середовища спеціального освітнього закладу, а саме:

I напрям – моделювання комунікативного середовища, спрямованого на реалізацію розвитку комунікативної активності школярів:

- спостереження за комунікативною діяльністю учнів з метою виявлення особливостей формування мотиваційного компоненту комунікативної діяльності школярів;

- професійну освіту і консультування батьків, розширення їхніх знань про роль і значення активності в соціалізації з метою підвищення рівня комунікативної діяльності розумовою відсталих підлітків;

- загальношкільні, групові та індивідуальні заходи, що стимулюють комунікативні потреби, інтереси, активність.

II напрям – моделювання комунікативного середовища, спрямованого на формування комунікативної компетентності та культури школярів передбачав проведення:

- заходів з працівниками спеціального освітнього закладу та батьками з метою їх підготовки до застосування інноваційних методів і засобів навчання, які виконують стимулюючу, комунікативну, діагностично-коригуючу функції, актуалізують комунікативний потенціал закладу;

- заходи зі школярами як в освітньому закладі, так і поза його межами, спрямовані на розширення досвіду комунікативної взаємодії.

III напрям – моделювання комунікативного середовища спеціального освітнього закладу був зосереджений на проведенні:

- заходів, спрямованих на усвідомлення й оцінку учнями власних психічних процесів, етапів, поведінки та діяльності з метою забезпечення її відповідності цілям, вимогам, правилам, нормам;

- заходів, спрямованих на керування та усвідомлення власної поведінки, регулювання окремих видів діяльності та активності, підпорядкування власних вчинків моральним вимогам тощо.

У формувальному експерименті корекційний вплив базувався на таких позиціях:

- поняття організації комунікативного середовища спеціального навчального закладу базується на особистісному, діяльнісному, акмеологічному, середовищному підходах;

- комунікативне середовище спеціального освітнього закладу розглядається як багатомірна соціально-психологічна конструкція життєвого простору суб'єкта, що визначене комунікативними, діяльнісними, суб'єкт-суб'єктними зв'язками, спрямованими на формування комунікативної діяльності;

- психологічний спектр комунікативного середовища ґрунтується на структурі комунікативної діяльності та сприяє реалізації психолого-педагогічних умов її формування;

- психологічними особливостями моделювання комунікативного середовища спеціального освітнього закладу є: актуалізація мотиваційно-ціннісного аспекту комунікативної діяльності, гармонізація психологічного клімату, посилення рефлексії суб'єктів, використання діалогових стратегій взаємодії, збагачення комунікативного досвіду школярів, розширення кола комунікативних контактів.

Отже, особливості діяльності психолога спеціального навчального закладу з психолого-педагогічного супроводу формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів схематично зображено на рис. 5.1 (див. с. 325).

Схема свідчить про те, що психологічна служба взаємодіє з адміністрацією навчального закладу та педагогічним колективом, разом з ними здійснює психолого-педагогічний супровід учнів, який полягає в створенні умов розвитку особистості.

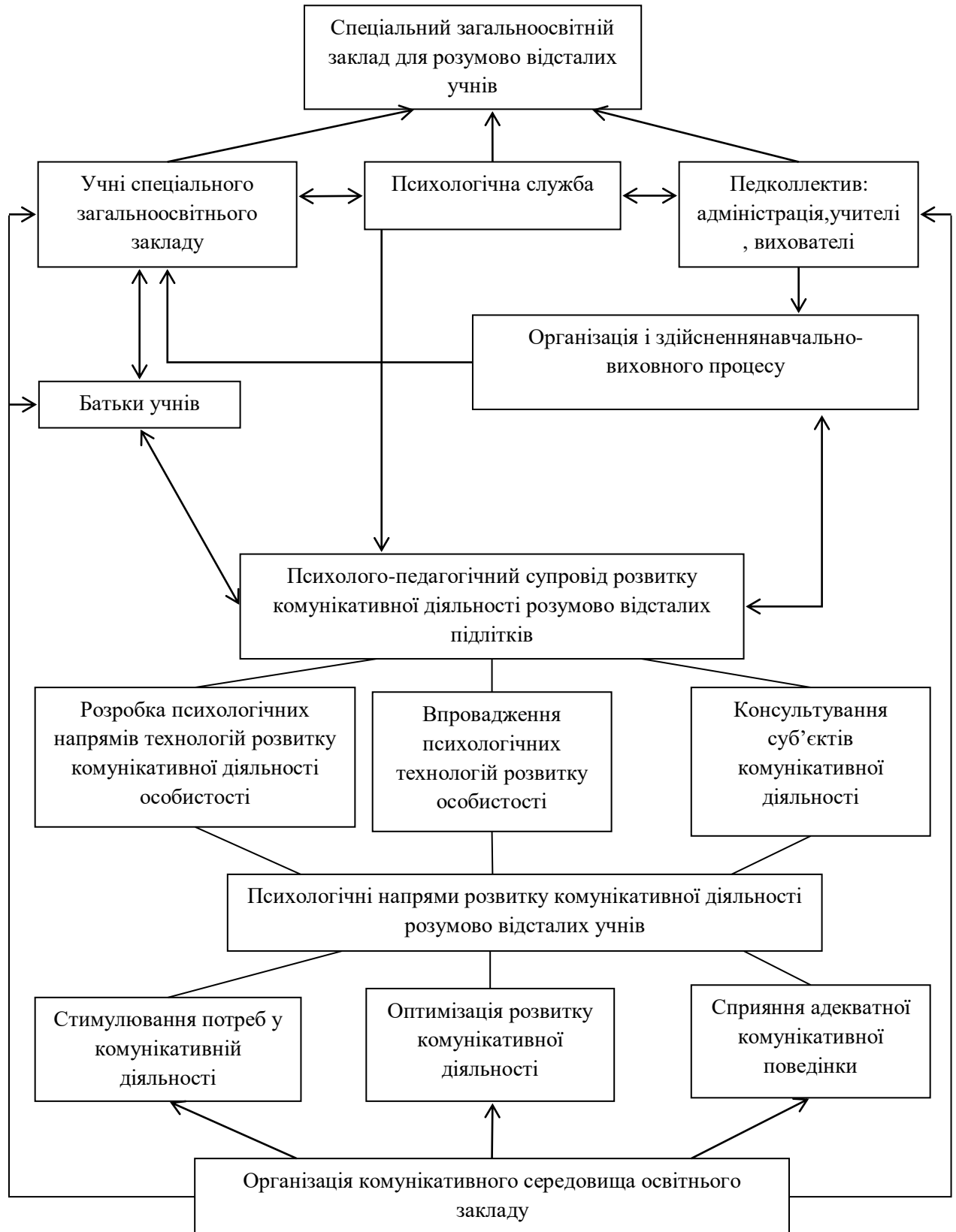


Рис. 5.1. Система роботи психологічної служби спеціального навчального закладу з розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків

Отже, на психолога спеціального загальноосвітнього закладу в експерименті покладалась провідна роль в розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, створюючи і реалізуючи психолого-педагогічні напрями формування комунікативної діяльності.

Рисунок 5.1 ілюструє, що психологічна служба спеціального навчального закладу здійснює психолого-педагогічний супровід, спрямований на розвиток комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків. Психологічна служба й педагогічний колектив мали взаємовпливові зв'язки. Педагогічний колектив складався з адміністрації і співробітників педагогічного колективу, які організовували та здійснювали навчально-виховний процес в освітньому закладі, впливали на розумово відсталих учнів. На визначення змісту та напрямів роботи психологічної служби з розвитку та корекції комунікативної діяльності мали вплив батьки, педагоги, адміністрація навчального закладу. Організація психолого-педагогічного супроводу розвитку та корекції була неможлива без тісної співпраці з адміністрацією, педагогічним колективом, батьками учнів. Психологічний супровід розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих складався з розробки психологічних технологій, напрямів розвитку комунікативної діяльності особистості, упровадження психологічних технологій розвитку комунікативної діяльності особистості, консультування суб'єктів комунікативної діяльності.

В цілому, організація комунікативного середовища навчального закладу визначає змістове наповнення напрямів розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

5.2. Технології формування комунікативної діяльності школярів з розумовою відсталістю

Віковий діапазон з 11 до 15 років для всіх підлітків характеризується збільшенням інтенсивності комунікативної взаємодії, у процесі якої підлітки набувають особистісного досвіду, необхідного їм у подальшому житті.

Як вже зазначалося, комунікативна діяльність стає соціальною потребою особистості підліткового віку, виступає одним із головних стимулів поведінки. Однак, розумово відсталим підліткам ще не вистачає комунікативного досвіду, відповідних знань, вмінь, що призводить до замкненості або до появи агресивної поведінки, супроводжується виникненням комунікативних бар'єрів, через які розумово відсталі учні залишаються поза активністю спілкування з однолітками.

Інтенсивність комунікативної діяльності, його зміст є важливими факторами, що визначають розвиток особистості. Підліткам без порушень розумового розвитку та з розумовим дизонтогенезом притаманна потреба в комунікативній діяльності з однолітками, дорослими, дітьми старшого та молодшого віку. Якщо у першій сфері (взаємодії з дорослими) розумово відсталі підлітки залишаються під впливом старших за віком, засвоюють критерії оцінок, мету, мотиви поведінки, засоби аналізу оточуючої дійсності, то в сфері комунікативної взаємодії з однолітками вони зіштовхуються з проблемами стосунків рівних за віком. Саме самовизначення у взаємостосунках з однолітками знаходяться в центрі уваги розумово відсталих підлітків, тому вони впливають значною мірою на поведінку, діяльність, розвиток особистісних якостей й соціальних установок.

Передбачалось, що в процесі формувального експерименту підліткові необхідно було набути навичок ділового спілкування, особистісного (яке сприяє особистісному зростанню, засвоєнню норм та правил соціально-комунікативної поведінки), соціального спілкування (яке слугує соціалізації особистості).

Набуло важливого значення формування мотивів, які сприяють комунікативним контактам, комунікативній взаємодії. Серед таких мотивів виокремлюються прагнення до самореалізації, саморозкриття, самоствердження, самостійності, прагнення надавати та отримувати емоційну підтримку, розширювати коло комунікативної взаємодії тощо.

Розумово відсталі підлітки зустрічаються з тим, що вони не конструктивно взаємодіють з оточуючими, хоч на це є в них бажання. Вони фіксували, що їм не вистачає певного досвіду для виникнення гармонійних стосунків, а недостатній комунікативний досвід, в свою чергу, на іншому рівні ускладнює міжособистісні стосунки.

Як зазначалося у попередніх розділах, у розумово відсталих учнів спостерігається недорозвинення рефлексії та саморегуляції, що розбалансовує процес керування собою на основі сприймання та усвідомлення власної поведінки, що проявляється в неадекватній реакції в різних комунікативних ситуаціях, вербальній та невербальній агресії, замкненості, нав'язливості у комунікативній взаємодії.

Вищевикладене виступило обґрунтуванням необхідності розробки в експерименті спеціальних технологій з метою апробації психолого-педагогічних напрямів, спрямованих на оптимізацію комунікативної діяльності розумово відсталих учнів.

Метою реалізації технологій було підвищення в експерименті рівня сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих учнів.

Завданнями технологій виступало:

- формування мотивації щодо комунікативної взаємодії, розвиток потреби у комунікативній діяльності;
- формування комунікативної активності учнів; комунікативної культури через розвиток комунікативних умінь та навичок, здібностей, опанування комунікативними знаннями, правилами комунікативної взаємодії;
- формування адекватної комунікативної поведінки учнів у різних ситуаціях комунікативної взаємодії;
- розвиток самоконтролю та саморегуляції поведінки;
- розвиток рефлексії (адекватної оцінки своїх вчинків, поведінки, аналіз власних зусиль у вирішенні комунікативних завдань тощо);
- набуття комунікативного досвіду;

- формування позитивного «Я» у сприйманні себе;
- актуалізація уявлень про особистісні якості, знання, навички, що необхідні для успішної комунікативної діяльності;
- підвищення ефективності комунікативної взаємодії учнів в групі.

Були визначені вимоги до реалізації технологій розвитку та корекції комунікативної діяльності.

Перша вимога – добровільна участь у заходах реалізовувалася через створення сприятливої психологічної атмосфери у групі, розбудові ситуацій, які б сприяли комунікативної активності розумово відсталих підлітків, їхній розкнутості в ситуаціях комунікативної взаємодії. Цього принципу в експерименті дотримувались на всіх заняттях. Добровільна участь була вимогою реалізації психологічних технологій на всіх трьох їхніх напрямках. Так, на I (мотиваційному) напрямі реалізація технологій, здійснювалась у таких завданнях: «Моє ім'я», «Мій автопортрет», «Рольова карта».

Так, для того щоб мотивувати учнів на участь у занятті експериментатор розпочинав розповідати про себе. У приміщенні, де відбувалося заняття застосовувалися наочні засоби, які привертали увагу підлітків: яскраві малюнки на тему «Хто я», перед заняттям неголосно лунала музика. Експериментатор власною поведінкою створював доброзичливу атмосферу, відповідав на запитання учасників. З метою стимуляції комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків експериментатор при реалізації завдання «Мій автопортрет» ставив запитання, наприклад : «Чим тобі подобається займатися у вільний час?», «Який у тебе настрій?», «Що може підняти тобі настрій?», «З ким тобі подобається спілкуватися?», «Яка твоя улюблена страва?», «Який твій улюблений колір?» та ін. Такі запитання ставилися підліткам, які мали труднощі у виконанні завдання, не знали, з чого саме розпочати розповідь про себе. Учням молодшого підліткового віку пропонувалося виконувати завдання в ігровій формі, що заохочувало їх, сприяло добровільної участі у заходах.

Друга вимога реалізації технологій, пов'язана зі створенням умов для залучення зворотного зв'язку між всіма учасниками заходів. Так експериментатор звертав увагу на те, щоб підлітки брали участь у виконанні завдань, ставив їм запитання, пропонував розповісти про свої емоції, почуття під час заходу. Важливим було створити такі умови, при яких зворотний зв'язок існував би постійно і стосувався тих невпевнених у собі підлітків, які в ситуаціях комунікативної взаємодії вважають за краще відмовчатися. При обговоренні виконання так званих домашніх завдань експериментатор звертав увагу на експресивні прояви таких школярів, був уважним до їхніх запитань та реакцій. Наприклад, при виконанні занять другого напрямку, спрямованих на визначення експресії, передачу повідомлень невербальними засобами, експериментатор звертав увагу на те, щоб усі учасники були залучені при виконанні вправ, підбадьорював їх.

Вимоги щодо створення умов для рівноцінної взаємодії всіх учасників заходів дотримувались при реалізації всіх напрямів технологій. Експериментатор слідкував за тим, щоб підлітки не ображали один одного, налаштовував учасників на партнерське спілкування, з повагою ставився до усіх членів групи. Відповідно до індивідуально-психологічних особливостей учнів ведучий визначався, у якій саме формі висловити зауваження, не принижуючи гідності підлітка. Наприклад, якщо підліток не розумів завдання, то експериментатор додатково йому роз'яснював зміст, не даючи оцінку його здібностям. Наприклад, Сашко Н., 13 років при виконанні вправи «Валіза комунікативних реакцій», не зміг самостійно уявити запропоновані ситуації та визначитися зі своєю поведінкою. Тому експериментатор конкретизував завдання: «Наприклад, твій друг Петрик позичив у тебе мобільний телефон, але не повернув його вчасно. Що ти зробиш (розкладав перед Сашком картки з варіантами описаних реакцій та озвучував їх). Після цього хлопчик зрозумів завдання та зміг самостійно визначитися з комунікативно-поведінковою реакцією.

Спрямованість на самопізнання було однією з головних умов реалізації технологій розвитку та корекції комунікативної діяльності підлітків. Завдання на самопізнання розвивали рефлексію розумово відсталих підлітків, сприяли оцінці власних комунікативно-поведінкових реакцій. Наприклад, розвитку рефлексії сприяли вправи занять циклу «Контактна десенсибілізація». Першою вправою було завдання скласти недоцільні комунікативні реакції, отже, підлітки з розумовою відсталістю намагалися визначити і оцінити свої комунікативні реакції, що є проявом самопізнання. Отже, визначених вимог до реалізації технологій комунікативної діяльності дотримувались протягом всього терміну проведення формувального експерименту.

Концептуальною основою технологій стало положення про комунікативну діяльність як провідну у підлітків, трикомпонентну її структуру (мотиваційний, когнітивно-змістовий, операційно-поведінковий компонент), практичним аспектом виступала перевірка технологій, визначення ефективності їхнього застосування в комунікативній діяльності розумово відсталих школярів.

Психологічні технології склалися у формувальному експерименті з визначення певних напрямів: I напрям був спрямований на розвиток комунікативної активності; II напрям – на розвиток комунікативної компетентності та культури, III напрям – на розвиток комунікативної поведінки. Визначені напрями реалізовувались за допомогою певних методів і засобів:

1. Ігрові методи – використання ситуативно-рольових, організаційно-діяльнісних ігор як засобів подолання напруженості учнів та набуття ними відповідних комунікативних знань, умінь, навичок.

2. Рефлексивні методи – обговорення питань, пов'язаних з темою занять, фіксування особливостей поведінки досліджуваних у різних ситуаціях.

3. Комунікативні методи, що реалізовувались в процесі проведення корекційно-розвивальних занять.

4. Методи формування соціально-комунікативної перцепції, спрямовані на сприймання, розуміння та оцінювання власності комунікативної діяльності та діяльності партнерів з комунікації.

Реалізація мети і завдання розвитку комунікативної діяльності здійснювалися через проведення тренінгів, ситуативно-рольових ігор, корекційно-розвивальних вправ, факультативних курсів.

Розроблені і апробовані форми реалізації технологій охоплювали: тренінги, соціально-комунікативні ситуації рольові ігри, факультативні курси.

Застосований соціально-комунікативний тренінг виступав як психологічний вплив, який ґрунтувався на методах групової роботи, організованої в ході спеціально створеного спілкування, завдяки якому вирішувались завдання розвитку особистості, формування комунікативної компетентності у розумово відсталих підлітків. Визначені для другого напрямку (комунікативно-поведінкового) завдання вирішувалися в процесі соціально-психологічного тренінгу, який спрямовувався на опанування розумово відсталими учнями прийомів безконфліктної комунікативної взаємодії, розширення словникового запасу, уміння конструктивно долати труднощі під час комунікативної діяльності.

Тренінг ґрунтувався на принципах довіри, відвертості, діалогічності, усвідомлення своїх особистісних якостей, аналізу комунікативних проявів своїх та оточуючих; проводився в групі, яка поділялася на малі підгрупи, заняття проводяться один раз на тиждень.

Соціально-психологічний тренінг сприяв набуттю комунікативних умінь та навичок, що довів доцільність його використання як ефективного засобу реалізації програми з формування комунікативної діяльності розумово відсталих учнів.

Перший напрям технології був мотиваційний і спрямовувався на розвиток комунікативної активності учнів.

Завданнями I напрямку технології виступали:

1. Формування інтересу до себе, до інших, та потреби комунікативної взаємодії; усвідомлення, що комунікативна взаємодія сприяє саморозкриттю, самореалізації.

2. Актуалізація уявлень про особистісні риси, комунікативні знання та навички, що сприяють гармонізації комунікативної взаємодії.

3. Формування усвідомлення, що розвинена комунікативна діяльність сприятиме інтеграції в соціум, професійному самовизначенню та самореалізації.

4. Сприяння емоційному розслабленню учнів, накопиченню позитивного комунікативно досвіду.

5. Орієнтація розумово відсталих учнів на пошук нових комунікативних каналів та зв'язків.

6. Сприяння підвищенню уваги учнів до сучасних засобів соціальних комунікацій.

Другий напрям технології – комунікативно-змістовий. Він був спрямований на формування комунікативної компетентності та культури; набуття учнями знань, комунікативних вмінь та навичок, на корекцію виявлених недоліків.

В процесі реалізації другого напрямку технології формування комунікативної діяльності вирішувалися наступні завдання:

1. Набути учнями знань про види, засоби комунікативної діяльності, основи комунікативної культури розумово відсталих учнів.

2. Сформувати позитивне ставлення до себе, усвідомлення «Я».

3. Набути комунікативних навичок у різних ситуаціях комунікативної взаємодії.

4. Сформувати соціально-комунікативну компетентність розумово відсталих учнів та розвинути емпатійні здібності.

5. Скорегувати виявлені негативні комунікативні навички, що вже були набуті; тривожно-фобічні прояви у комунікативній діяльності.

6. Розширити позитивний комунікативний досвід.

7. Відпрацювати комунікативні вміння (говорити та слухати тощо) на уроках та у позаурочний час, в процесі тренінгових, корекційно-розвивальних занять.

Визначені для другого напрямку завдання вирішувалися в процесі соціально-психологічного тренінгу, який був спрямований на опанування розумово відсталими підлітками прийомами безконфліктної комунікативної взаємодії, розширення словникового запасу, вміння конструктивно долати труднощі в процесі комунікативної діяльності.

Тренінг ґрунтувався на принципах довіри, відвертості, діалогічності, усвідомлення своїх особистісних якостей, аналізу комунікативних проявів своїх та оточуючих; тренінг проводився у групі, яка розподілялася на малі підгрупи, експериментальні заняття проводились один раз на тиждень.

Третій напрям технології, а саме – комунікативно-поведінковий, був спрямований на відпрацювання адекватної комунікативної поведінки, комунікативних реакцій, самоконтролю та саморегуляції у комунікативній діяльності.

Третій напрям реалізовувався через екскурсійні заходи, рольові ігри, соціально-психологічний тренінг, корекційні заняття, які сприяли розвитку управління своїми емоційно-комунікативними реакціями.

Психологічний аспект цього напрямку полягав у формуванні адекватної комунікативної поведінки у різних ситуаціях соціально-комунікативної взаємодії, у розвитку рефлексії розумово відсталих учнів, ознайомлення педагогів і батьків з особливостями формування психологічної складової комунікативних реакцій, у розвитку можливостей прогнозувати комунікативну поведінку свою та оточуючих, у розвитку особистісних якостей, що сприятимуть самореалізації особистості у комунікативній діяльності (стриманості, відвертості, доброзичливості тощо). Важливим

психологічним аспектом було визначено корекцію агресивної та невпевненої поведінки у комунікативній діяльності.

Завданнями комунікативно-поведінкового напряму виступало сприяння:

1. Усвідомленню учнями важливості самоконтролю у комунікативній діяльності.

2. Формуванню позитивного ставлення до партнерів з комунікативної взаємодії.

3. Розвитку самоконтролю у ситуаціях комунікативної взаємодії.

4. Формуванню соціально вивірених комунікативних реакцій у різних ситуаціях взаємодії з оточуючими.

5. Набуттю позитивного досвіду комунікативної поведінки.

6. Корекції виявленого у розумово відсталих підлітків негативізму, агресивності і невпевненості у комунікативній діяльності.

Одними з завдань було визначено корекцію агресивності і невпевненості у комунікативній діяльності, розвиток самоконтролю.

Особлива увага спрямовувалася на пошук засобів корекційного впливу на дитину за допомогою оточуючого (соціального і природного) середовища; організації і корекційної спрямованості учбового процесу; підбору адекватних культурно-масових і оздоровчих заходів; створення спеціальних ситуацій, які стимулюють комунікативну взаємодію учнів, розвивають мовлення і її техніку; корегують порушення у розвитку емоційно-особистісної сфери і поведінці.

Важливою в набутті навичок «контролювання» емоцій у ситуаціях комунікативної взаємодії виступала в експерименті поведінка спеціаліста (психолога, педагога), яка ілюструвала зразки конструктивної поведінки, спрямованої на зниження напруження, передбачала застосування певних прийомів:

- нерефлексивне слухання (слухання без аналізу (рефлексії), що надає можливість висловлюватися);

- пауза, яка дозволяє дитині заспокоїтися;
- навіювання спокою невербальними засобами;
- деталізація ситуації за допомогою запитань;
- виявлення почуттів дитини.

Підлітки досить швидко переймали неагресивні моделі поведінки. Головною умовою було дотримання відвертості психологом, відповідність його невербальних реакцій вербальним, доброзичливе ставлення до всіх учасників групи, індивідуальний підхід до кожного.

Психолого-педагогічний вплив на усунення агресивних проявів у комунікативній діяльності спрямовувався на:

- послаблення або усунення агресії у комунікативній діяльності;
- розвиток здатності розуміти власні почуття;
- зменшення емоційних реакцій (наприклад, тривожності), що спонукають виникнення ускладнень у комунікативній взаємодії;
- формування навичок адекватного реагування на гнів;
- розвиток здатності до релаксації, самоствердження;
- розвиток соціально-комунікативних навичок (наприклад, конструктивного вирішення конфліктів).

З учнями, у яких виявлялася агресія в ситуаціях комунікативної діяльності, проводилась індивідуальна корекційна робота, підкріплена різними організаційними формами: бесідами, рольовими іграми, дорученнями, вправами, тренінгами, тренуваннями вольових процесів тощо. Рекомендовано, що корекція, яка проводиться, має здійснюватись в індивідуальній формі.

Одним із засобів корекції такої поведінки виступав розвиток мотиваційної сфери дітей та підлітків, що спонукав їх поводитися відповідно до прийнятих у соціумі моральних норм. Тобто, корекційне виховання було спрямоване на те, щоб забезпечити виконання соціальних норм дитиною, сприяти дотриманню нею норм власної поведінки.

Як відзначалося вище, виявлена у розумово відсталих підлітків агресія в ситуаціях комунікативної взаємодії супроводжувалась негативними емоціями, особливим проявом гніву, тривогою, страхом. Виявлено два засоби корекції негативних проявів у комунікативній діяльності: зменшення їхньої сили (наприклад, за допомогою методики систематичної або контактної десенсибілізації) і формування альтернативних реакцій (наприклад, у формі тренінгу релаксації або впевненості).

Контактна десенсибілізація частіше всього застосовувалась через ведення обліку ситуацій, які є неприємними, конфліктними, вони аранжувались відповідно з їхньою стимульною спроможністю. Але ситуації моделювалися та пророблялися і як пропедевтичні сумісно зі спеціалістами.

В поведінковій корекції використана методика емотивного уявлення, яка застосовувалася як в індивідуальній, так і в груповій формі. Ефективним виявилось використання образу улюбленого героя. Через цей образ підліток поступово зустрічається з різними ситуаціями та долає їх наслідуючи вчинки позитивного героя. Методика застосована в такі етапи:

- складання ієрархії ситуацій і об'єктів, які викликають негативні почуття;
- виявлення позитивного героя, з яким дитина готова себе ідентифікувати;
- уявлення складної життєвої ситуації (спільно з героєм);
- вирішення ситуації через образ героя.

У випадках, коли дитина демонструвала врівноважену, впевнену поведінку, починалось формування наступної ситуації. Потім дитину стимулювали до дотримання правильної поведінки в реальному житті.

Важливе місце в корекції агресивних проявів у комунікативній діяльності посідав метод спрямований на формування саморегуляції, який зарекомендував себе як продуктивний. Даний метод розглядався як важлива складова психолого-педагогічного впливу. Використовувався і метод самоконтролю. При цьому дитину привчали спостерігати за власною

комунікативною поведінкою: формулювали комунікативну мету, планували поступові кроки задля її досягнення, знаходження особистісно значимих підкріплень позитивної поведінки у різних комунікативних ситуаціях. Зафіксовано, що в процесі формування самоспостереження підвищувало рівень самоконтролю.

Окрім емоційних реакцій у саморегуляції, причинами агресивної поведінки виступили порушення, пов'язані з протіканням когнітивних процесів, таких як сприймання, мислення, уявлення. При зміні змісту спілкування з'являлися позитивні зрушення в емоційній, поведінковій сферах, що дістало позначення когнітивного переструктурування.

Першим прийомом когнітивного переструктурування було звернення уваги підлітків на протиріччя в їхніх судженнях. Наприклад, у проявах агресивності в комунікативній поведінці часто супроводжувалося негативними висловлюваннями, такими як: «Я погана. Мене не можна любити. Всі мене ненавидять». При цьому факти й оцінки оточуючих можуть бути інші, ніж думки підлітка про себе самого. Важливо, щоб дитина сама проаналізувала власну поведінку та дійшла висновку щодо неадекватності «дезадаптивних думок».

Іншим важливим прийомом когнітивного переструктурування виступило використання позитивної інтерпретації. При цьому в підлітка формувалися навички позитивної інтерпретації як подій, так і дій оточуючих.

Застосовувались методи погашення агресивної поведінки, які використовувались при нівелюванні фізичної або вербальної агресії. Застосовувався в цьому контексті тайм-аут, блокування негативних наслідків.

Тайм-аут виступав як процедура, яку використовували у формуванні комунікативної діяльності в агресивних або гіперактивних дітей. При цьому дитину виключали із ситуації, в якій негативна поведінка може підсилюватися. Наприклад, негативна поведінка учня в класі може підсилюватися увагою учителя та ставленням однолітків. Але це стає неможливим, якщо дитина виходить із класу.

На третьому (комунікативно-поведінковому) напрямі формування комунікативної діяльності психологом, учителями, вихователями використовувався метод позитивного або негативного підкріплення. Підкріплення призводило до позитивних результатів, якщо воно індивідуально значиме, застосовувалось систематично одразу ж після прояву бажаної поведінки, мало чіткий зв'язок між поведінкою та стимулом, що використовувався. Підкріплення здійснювалось за допомогою реальних підкріплюючих стимулів та опосередковано – за допомогою жестів. Позитивне і негативне підкріплення підвищувало ймовірність виникнення реакцій. Позитивні стимули передбачали «виникнення», а негативні – усунення проявів.

Метод підкріплення визначено як цілеспрямоване застосування корекційного впливу з метою посилення адаптативних видів поведінки та нейтралізації негативних.

Підкріплюючі стимули співвідносились з трьома важливими сферами:

- взаємодією (стосунками);
- хвилюванням;
- діями, які підвищують самооцінку за допомогою адекватності та компетентності (творчість, успіх, улюблене заняття тощо).

Однією з методик, що застосовувались в процесі реалізації корекційно-розвивального блоку було «навчання на моделях». «Навчання на моделях» є методикою формування нових навичок поведінки через копіювання доцільних зразків поведінки.

Основною метою корекційної роботи є стимулювання психічних процесів дітей з інтелектуальною недостатністю, їх емоційного стану, усунення конфліктів із наявністю загроз засобами зображення негативних образів у грі або казці.

Ще однією не менш ефективною в роботі з розумово відсталими підлітками виявилась методика «незакінчені історії». Педагог або психолог розповідав історію, кінець якої мала придумати дитина. Історії мали певний

конфлікт, будувалися таким чином, щоб не було чітко визначеного вирішення ситуації, а був можливим широкий діапазон реакцій. У разі необхідності, дитині ставили запитання, які допомагали їй визначитися з рішенням. На наступному етапі дитину навчали діагностувати прояви власних негативних емоцій у формі адекватного «Я-висловлювання». Сенс цього засобу полягав у тому, щоб передати опонентові своє ставлення до предмета суперечки без будь-яких звинувачень, але так, щоб він змінив власну позицію. В одному висловлюванні необхідно було визначити: подію, яка є предметом суперечки (слід було описати ситуацію, яка призвела до виникнення конфлікту); власну реакцію на цю подію (слід було висловитися, яке саме враження викликало подію, але у висловлюваннях мали бути відсутніми агресія стосовно опонента; дитині пояснювали те, що вона може виявляти негативні почуття у дозволених рамках, в допустимих формах; дитині пропонували оптимальний вихід зі складної ситуації.

У встановленій послідовності елементи означених методик реалізовувалися на третьому (комунікативно-поведінковому) етапі виокремлених технологій з формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Моделюючий блок технологій був спрямований на моделювання комунікативного середовища. Психологічний аспект моделювання комунікативного середовища полягав у створенні позитивного психологічного клімату як в освітньому закладі в цілому, так і в окремих класах, а також у комунікативній взаємодії між учителями, вихователями та учнями.

Для удосконалення комунікативного середовища було здійснено низку заходів: дискусії з керівництвом та педагогічним колективом за для визначення шляхів моделювання комунікативного середовища, практичне, лекції та дискусії з визначення впливу сучасних засобів соціальних комунікацій з формування комунікативної діяльності підлітків, проведення спеціальних заходів щодо моделювання комунікативного середовища,

розширення каналів соціальної комунікації тощо. Для цього приділялася увага проведенню загальношкільних заходів, групових заходів із залученням працівників районних соціальних служб (психологів, соціальних працівників), учнів масових шкіл, розширенню комунікативного кола (через встановлення соціально-комунікативних зв'язків з учнями інших навчальних закладів, проведення психологами майстер-класів, активізації роботи бібліотеки, проведення сумісних заходів з батьками).

Заходи з моделювання комунікативного середовища спеціального освітнього закладу здійснювалися на усіх напрямках реалізації запропонованих технологій.

На першому (мотиваційному напрямі) було проведено такі заходи для педагогічних працівників та батьків.

1. Лекція «Моделювання Комунікативного середовища та комунікативного простору: психологічний аспект». Мета: ознайомити з психологічними особливостями моделювання комунікативного середовища.

2. Дискусія-семінар: «Визначення шляхів моделювання комунікативного середовища». Мета: визначити напрями роботи з моделювання комунікативного середовища.

3. Практичне заняття «Створення умов для розвитку комунікативної активності учнів на уроках та у позаурочний час». Мета: ознайомити з заходами, прийомами, особливостями поведінки вихователів та учителів, що сприяють комунікативному саморозкриттю учнів.

4. Консультування представників педагогічного колективу з психологічних особливостей розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів. Мета: надання консультацій учителям та вихователям з особливостей врахування індивідуальних якостей учнів в процесі формування потреб та мотивів комунікативної діяльності.

5. Лекція-бесіда «Комунікативна діяльність учнів в умовах сучасного соціально-комунікативного простору» та її обговорення. Мета: обґрунтування необхідності використання сучасних засобів соціальних

комунікацій з метою формування потреб розумово відсталих учнів у комунікативній взаємодії.

6. Міні-лекція: «Роль батьків у формуванні комунікативної активності дітей та підлітків». Мета: опанування батьками знань щодо особливостей розвитку комунікативної активності дітей з розумовим недорозвиненнями.

7. Заходи «Школа відкриває двері». Мета: зацікавити учнів в опануванні різними засобами комунікацій.

8. Організація діяльності шкільного радіо з підготуванням тематичних програм. Мета: задіяти учнів в розробці й впровадженні тематичних програм шкільного радіо з метою формування комунікативної активності.

9. Тиждень «рівний-рівному». Організація комунікативної діяльності за принципом «партнерська взаємодія». Мета: зняття психологічних та комунікативних бар'єрів у комунікативній взаємодії між учнями та учителями.

10. Організація факультативного курсу «Основи психології комунікативної діяльності». Мета: ознайомлення батьків та педагогічних працівників з особливостями психології комунікативної діяльності.

У реалізації другого напрямку – комунікативно-діяльнісному – були передбачені такі заходи з моделювання комунікативного середовища, в яких були задіяні педагогічні працівники, батьки, учні.

1. Семінар «Комунікативна культура в комунікативному середовищі закладу освіти: психологічний аспект». Мета: ознайомити з психологічними особливостями формування комунікативної культури розумово відсталих учнів в умовах освітнього закладу.

2. Дискусія-семінар «Комунікативне навчання: реалії та перспективи». Мета: визначити поняття «комунікативне навчання», окреслити його вплив на формування комунікативної діяльності учнів, визначити шляхи оптимізації комунікативного навчання на уроках та у позаурочний час.

3. Практичне заняття: «Створення умов для набуття комунікативної компетентності учнів». Мета: ознайомлення з заходами, прийомами,

особливостями поведінки вихователів та учителів, що сприяють набуттю дітьми комунікативних знань, умінь, навичок.

4. Семінар «Інноваційні заходи, що сприятимуть оптимізації формування комунікативної діяльності учнів» та її обговорення. Мета: визначення сучасних психолого-педагогічних заходів (тренінгових, рольових, ігрових тощо), які сприятимуть формуванню комунікативної компетентності та культури.

5. «Роль засобів масової інформації та соціальних комунікацій у формуванні комунікативної діяльності дітей та підлітків» та її обговорення. Мета: розробити стратегію посилення позитивного впливу засобів масової інформації на формування комунікативної діяльності розумово відсталих учнів та нейтралізацію негативного впливу (контроль за переглядом програм телебачення, обговорення змісту програм, особливостей комунікативної поведінки учасників тощо).

6. Семінар: «Роль бібліотеки в комунікативному середовищі навчального закладу та її вплив на формування комунікативної культури учнів» Мета: розробити план інтенсифікації застосування соціальних комунікацій в моделюванні комунікативного середовища закладу.

7. Заходи «Комунікативний простір в закладі освіти та поза її межами». Мета: проведення тематичних заходів в школі та поза її межами (творчі вечори, екскурсії тощо), що сприятимуть набуттю комунікативних навичок учнями.

8. Розробка комунікативного статуту навчального закладу. Мета: сприяння структуруванню формування складових комунікативної діяльності учнів.

9. Організація діяльності шкільного радіо з підготовки тематичних програм. Мета: задіяти учнів в розробці й впровадженні тематичних програм шкільного радіо з метою формування комунікативної компетентності та культури, відпрацювання комунікативних навичок.

10. Організація роботи факультативного курсу «Школа комунікативної культури». Мета: опанування учнями навичками культури комунікативної взаємодії як у різних ситуаціях шкільного життя, так і поза її межами.

На третьому напрямі (соціально-комунікативному) були заплановані та здійснені для учнів, педагогічних працівників сумісно з адміністрацією закладів такі заходи з моделювання комунікативного середовища.

1. Лекція-семінар: «Комунікативна поведінка розумово відсталих підлітків: психологічний аспект». Мета: ознайомити з психологічними особливостями проявів комунікативної поведінки розумово відсталих учнів.

2. Дискусія-семінар «Прояви агресивності та невпевненості розумово відсталих учнів у ситуаціях комунікативної взаємодії: причини та шляхи корекції ». Мета: проаналізувати особливості проявів неадекватних реакцій розумово відсталих учнів та обговорити методи їхньої корекції на уроках та у позаурочний час.

3. Практичне заняття: «Створення умов для формування адекватної комунікативної поведінки розумово відсталих учнів». Мета: ознайомлення з заходами, прийомами, що сприятимуть самоконтролю учнів у ситуаціях комунікативної взаємодії.

4. Консультування представників педагогічного колективу, батьків з формування адекватної комунікативної поведінки розумово відсталих учнів. Мета: надання консультацій учителям та вихователям, батькам з особливостей психологічного впливу на формування комунікативної поведінки розумово відсталих учнів.

5. Перегляд фільмів, де демонструються різні комунікативно-поведінкові реакції героїв з їх наступним обговоренням. Мета: через обговорення та аналіз визначити оптимальну комунікативну поведінку в різних ситуаціях комунікативної взаємодії.

6. Семінар: «Роль поведінки дорослих у формуванні комунікативної поведінки дітей та підлітків» та її обговорення. Мета: довести до свідомості

дорослих, як підлітки реагують на їхню комунікативну поведінку та підсвідомо беруть її за модель своєї комунікативної поведінки.

7. Загальношкільний захід «Вчимося дружити» (проводився протягом місяця). Мета: проведення сумісних заходів молодших і старших учнів, «шефська допомога» старших учнів молодшим для визначення адекватних комунікативних реакцій школярів, покращення психологічного клімату закладу.

8. Робота комітету з дотримання комунікативного статуту навчального закладу. Мета: сприяння формуванню адекватної комунікативної поведінки учнів.

9. Організація стенду «Корисні комунікативні поради» з щотижневим оновленням змісту. Мета: надання учням через комунікативні засоби психологічних порад щодо комунікативної поведінки, розвитку самоконтролю.

Отже, відповідно до напрямів формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків були розроблені технології, які є структурованими, кожна з яких забезпечує реалізацію визначених напрямів, які сприятимуть формуванню комунікативної діяльності.

5.3. Умови реалізації технологій формування комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю

Технології формування комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю реалізовувалися на базі спеціальних загальноосвітніх шкіл м.Харкова (№ 55, 3), м. Дніпропетровська, Сумської, Чернівецької областей. Загальна кількість досліджуваних, що брали участь у формувальному етапі експерименту, становила 310 учнів 5-9 (10) класів.

Організація експерименту та реалізація технологій здійснювались з участю психологів навчальних закладів, які заздалегідь були навчені роботі з розробленими технологіями, особливостями кожного напрямку.

Початку експерименту передували презентація технології адміністрації, педагогічному колективу, представникам психологічної служби спеціальних навчальних закладів та надання відповідних консультацій.

У процесі підготовки педагогічних працівників до початку експерименту їм надавалися методичні рекомендації і поради щодо створення у навчальному закладі передумов для розвитку комунікативної активності розумово відсталих учнів, серед яких:

- розширювати знання учнів щодо засобів комунікативної взаємодії;
- створювати умови для висловлювання учнями власної точки зору;
- розвивати емпатійні здібності учнів;
- надавати можливості для встановлення комунікативних контактів у різних ситуаціях навчально-виховного процесу, розширювати коло учасників комунікативної діяльності;
- знайомити учнів із засобами соціальної комунікації;
- створювати на уроках та у позаурочний час ситуації, що сприяють саморозкриттю учнів.

Для батьків та педагогічних працівників проводилися індивідуальні консультації, у процесі яких увага зверталася на розкриття комунікативної діяльності розумово відсталих учнів, на їхню поведінку в процесі спілкування, на розкриття причин, які спричиняють їхні агресивні дії. Особлива увага зверталася на пошук ефективних засобів корекційної роботи з дітьми. Рекомендувалися такі основні напрями їхньої педагогічної діяльності: укріплення і загартування нервової системи учнів, спокійна, тактична манера спілкування, стимулювання розвитку потреби та ініціативи у спілкуванні. Корекційну роботу рекомендувалося проводити у розумних обмеженнях, правильній організації життя, діяльності, створенні здорової атмосфери в учнівському колективі, у спокійній вимогливості, усуненні надмірної уваги, розширенні мовленнєвих контактів. У процесі практичної

діяльності учнів вчили як навчити рахуватися з думкою та інтересами інших людей.

Лекція, що була проведена психологами сумісно зі співробітниками бібліотеки «Комунікативна діяльність учнів в умовах сучасного соціально-комунікативного простору», показала педагогам й батькам шляхи використання сучасних засобів соціальних комунікацій у формуванні комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, допомогла усвідомити вплив на формування особистості в цілому.

Сумісно з адміністрацією шкіл було організовано захід «Школа відкриває двері», який відвідали представники засобів масової комунікації (місцеві журналісти, представники обласного телебачення), районних соціальних служб, які проводили майстер-класи для учнів з умінь брати інтерв'ю, добирати теми для розмови тощо.

Після цього заходу сумісно з адміністрацією закладів та педагогічним колективом психологи організували роботу шкільного радіо, до редколегії якої увійшли й учні старших класів, брали участь у визначенні тем радіопрограм, доборі їх учасників. Було визначено, що шкільне радіо працюватиме до початку уроків (програма «Бадьорий ранок» - щодня 10-15 хвилин), під час великої перерви (новини школи, цікаві поради, музичні паузи тощо). Слід зауважити, що учні брали активну участь у створенні програм, музичного супроводу, при цьому кожного місяця склад учнів, який працював на шкільному радіо змінювався, ініціативу виявляли багато учнів. Ті, що ставилися пасивно, були запрошені як «консультанти», могли в усній (або письмовій) формі надати власні побажання щодо створення нових програм, цікавих тем. Такі заходи сприяли саморозкриттю та самореалізації учнів, формуванню комунікативної активності, усуненню «комплексів» щодо реалізації комунікативної діяльності, розвивали пізнавальні можливості учнів, увагу, вміння слухати. У другій половині дня вихователі обговорювали з учнями як зміст програм так і їхні враження від роботи шкільного радіо. Це

сприяло розвитку мовленнєвої активності, формувало потребу висловлювати свої думки та надавати оцінку проведеним заходам.

Учні виявили соціально-комунікативну активність, пропонували вітати по радіо тих, хто святкує день народження. За їхньою участю була створена програма «Вітаємо». Учні самостійно вітали не тільки однолітків, але й учителів та вихователів з днем народження, святами, що сприяло гармонізації психологічного клімату в освітньому закладі, розширенню міжособистісних стосунків як між учнями, так і між учителями, стимулювало соціально-комунікативну активність, небайдужість, формувало комунікативні навички.

Задля активізації комунікативної діяльності, зняття психологічних бар'єрів у ситуаціях міжособистісної комунікативної взаємодії був проведений тиждень на тему «Рівний-рівному», на якому учні старшого віку, педагоги спілкувалися з оточуючими на позиціях рівних партнерів, що сприяло гармонізації як міжособистісних стосунків, так і психологічного клімату освітнього закладу в цілому, сприяло емоційному розслабленню учнів, сприяло прояву комунікативної активності.

Для педагогів на тижні «Рівний-рівному» були надані методичні рекомендації щодо особливостей комунікативної взаємодії з учнями: виявляти доброзичливість, слідкувати за інтонацією (виключати авторитарний тон), першими вітатися з учнями тощо.

Як факультативний, було прочитано курс «Основи психології комунікативної діяльності», який складався з лекційних та практичних занять, де у спрощеній формі учням надавалися знання, що сприяли усвідомленню важливості комунікативної діяльності.

У реалізації другого етапу переважно проводилися тренінгові вправи. Зауважимо, що на початку проведення тренінгових вправ учасники (особливо учні старших класів) не одразу були налаштовані на співпрацю. Це довело необхідність додаткового включення вправ, спрямованих на емоційне розслаблення учасників.

Вже на першому занятті виявилися учні, що були ніби затиснуті в своїх страхах і тривожності. Тому їм було складніше за інших добирати слова у розмові, вони поводитися пасивніше за інших. Це зумовило необхідність проведення індивідуальних психологічних консультацій та відпрацювання тренінгових вправ. Кількість індивідуальних занять з кожним з таких учнів визначалася з урахуванням їх психологічних особливостей та поведінки під час проведення групових вправ. Так, початковий поріг індивідуальних занять відповідав трьом заняттям, а максимальна кількість занять не була окреслена, оскільки відповідала виявленим стартовим показникам рівня розвитку дитини. Іншими словами, в дослідженні був реалізований підхід формування, пов'язаний з реалізацією поставлених завдань і не був орієнтованим на формальні показники кількості занять.

Наприкінці більшості занять надавалися так звані домашні завдання. У більшості учнів «домашні завдання» викликали негативні реакції, небажання їх виконувати, тому експериментатори на наступних заняттях термін «домашні завдання» замінили на термін «робочі аркуші», який і використовували у подальшому. Дітям пропонували в рамках експерименту попрацювати «експертами». Експериментатори наголошували на тому, що завдання не будуть оцінюватися у балах. При перевірці «домашніх завдань» учнів підбадьорювали за виявлену активність, відзначали їхню старанність, уміння розповідати. Схвальні оціночні судження сприяли стимулюванню комунікативної активності підлітків.

Відзначимо, що окрім потреб у комунікативній діяльності, комунікативної активності в підлітків розвивали творче уявлення. З цією метою надавалися так вправи як, наприклад, «Мій автопортрет», «Це моє ім'я», «Казковий магазин» тощо. З метою формування самоусвідомлення та орієнтації в своїх потребах використовували вправи типу «Мій автопортрет», «Рольова карта» та ін.

На усвідомлення потреб у комунікативній діяльності були спрямовані вправи «Мотиви наших вчинків», «SMS-повідомлення» та ін., що викликали жваву дискусію серед учасників.

Зауважимо, що наприкінці кожного заняття було обговорення його змісту задля усвідомлення підлітками мети заняття. Учасники висловлювали свої враження від проведених занять. При цьому експериментатори ставили питання, а діти висловлювалися про те, що саме їм сподобалося, здалося цікавим, корисним, а що було незрозумілим і не сподобалось. Після цього в експерименті аналізувалися враження учасників від занять, а на наступних етапах реалізації формувального експерименту вказані дані враховувались, що дозволяло в ході експерименту вносити корективи, які оптимізували його проведення.

В реалізації другого (комунікативно-діяльнісного) етапу були задіяні: психологічна служба та адміністрація закладу, педагогічні працівники та логопеди, батьки, учні, бібліотекарі, представники засобів масової інформації. Отже, технології експерименту реалізовувались в рамках комплексного підходу.

У напрямі моделювання комунікативного середовища було проведено лекційні та семінарські заняття з педагогами та батьками, які мали за мету ознайомити їх з психологічним аспектом формування комунікативної культури у спеціальних освітніх установах. Проведені експериментальні заходи викликали жваві дискусії стосовно формування комунікативної культури у дітей. Педагоги та вихователі відзначали труднощі, які є перешкодою в реалізації цього напрямку, які практично співпадали з виявленими у констатувальному експерименті відхиленнями від норми. В ході експерименту було визначені показники, які сприяли формуванню комунікативної культури в учнів та усвідомленню ними необхідності поводитися відповідно встановленим соціальним нормам.

В ході семінару «Комунікативне навчання: реалії та перспективи» були надані педагогам та викладачам рекомендації щодо їхніх дій з формування

комунікативної культури учнів як на уроках, так і позаурочний час. Разом з тим, педагоги мали дотримуватись кола вимог, зокрема, щодо зауважень, які слід робити у тактовній формі, постійно застосовувати методи позитивного та негативного підкріплення та ін.

На практичному занятті «Створення умов для набуття комунікативних компетенцій учнів» педагогічні працівники набували умінь створювати спеціальні ситуації, проводити рольові ігри для учнів, надавати поради учням щодо виконання «домашніх завдань» психолога, набуття нових психологічних форм розв'язування комунікативних конфліктів між учнями та ін.

У процесі моделювання комунікативного середовища сумісно з педагогами та вихователями було визначено стратегію посилення позитивного впливу сучасних засобів соціальних комунікацій на формування комунікативної компетентності та культури та нейтралізацію негативних ознак, що проявлялися у дітей в ході експерименту. Експериментатор у розробці цієї стратегії виконував генеруючу, просвітницьку, організаційну та координаційну функції.

Слід зауважити, що деталізація змісту втілення технологій відрізнялася відповідно до психовікових особливостей учнів. Однак, стратегічним для всіх закладів спеціальної освіти виступало запровадження обговорення телепрограм, які були рекомендовані в експерименті, сумісний їхній перегляд та обговорення комунікативної поведінки учасників телепрограм, визначення позитивних і негативних поведінкових проявів. В експерименті гармонізувались міжособистісні стосунки: а) між учнями та дорослими, б) між однолітками, відбувалось зацікавлення підлітків у «живій комунікативній взаємодії», сприяння створенню позитивного комунікативного персонального поля.

З метою розширення кола комунікативних контактів, стимулювання зацікавленості у комунікативній взаємодії була проведена низка експериментальних заходів: «Комунікативний простір в закладі освіти та

поза її межами»: спільні ігри розумово відсталих підлітків з учнями масових шкіл. Зокрема, використано рухові, рольові ігри, «активні» екскурсії в яких учні, відвідуючи музеї, вистави, знайомилися зі зразками комунікації. Експериментатор, який їх супроводжував, створював умови, в яких потреби учнів у пізнанні нового ставали визначеними. Діти в експерименті ставили запитання стосовно експонатів музеїв, виставок тощо.

Харківське обласне телебачення організувало для розумово відсталих учнів Харківщини виїзну презентацію обласного каналу, диктори проводили майстер класи, потім пропонували учням самим спробувати себе в ролі журналістів, дикторів, ведучих тематичних програм (зміст пропозицій був окреслений змістом технологій). Експериментатор надавав рекомендації представникам телебачення щодо індивідуально-психологічних особливостей учнів, пропонував залучати до вправ сором'язливих та невчених у собі дітей. У ході експерименту фіксувались реакції учнів. Більшість невпевнених у собі дітей раділи тому, що вони в центрі уваги. Справляло позитивне враження емоційне наповнення комунікативної діяльності, що налаштувало учнів на успіх у ситуаціях міжособистісної комунікативної діяльності.

Означені заходи сприяли набуттю позитивного комунікативного досвіду, формуванню комунікативних умінь та навичок, в цілому, комунікативної діяльності.

З метою формування комунікативної культури учнів з розумовою відсталістю у межах моделювання комунікативного середовища освітніх закладів під керівництвом психолога за допомогою керівництва шкіл, педагогів, вихователів було розроблено «Комунікативній Статут». У статуті зазначалося, що дотримуватися його повинні як учні всіх класів, так і дорослі.

Зазначимо, що в розробці статуту активну участь брали учні старших класів. Незважаючи на те, що формувальний експеримент проводився лише у визначених класах, до статуту приєдналися і ті школи, в яких проводився

лише констатувальний експеримент. Так, діти внесли у статут такі вимоги: заходити до навчального закладу з посмішкою, завжди вітатися з учнями всіх класів, з усіма дорослими, що працюють та відвідують навчальний заклад, виявляти ввічливість у комунікативній діяльності, не називати один одного за прізвиськами, виявляти комунікативну тактовність та толерантність у ситуаціях комунікативної взаємодії: роз'яснення надавались відповідно для пунктів статуту.

У кожний клас були роздані екземпляри роздрукованого статуту, з його змістом учнів знайомив психолог. Статут також був розміщений на стенді. Учням було розтлумачено не тільки зміст статуту, але й необхідність його дотримання. Відповідальними за виконання статуту були призначені всі діти, контролювали дотримання чергові, які змінювалися щотижня. Виконання статуту учнями обговорювалося сумісно з вчителями, вихователями, психологами.

Учням пропонувалося також розробити комунікативний статут для домівки, на батьківських зборах експериментатор надав поради членам родини щодо створення та виконання сімейного статуту сумісно з дітьми. Виявлено в експерименті, що значна частина батьків не сприймала належним чином пропозиції, в переважній більшості ними виступали представники батьків з асоціальною поведінкою різного типу.

Важливим складником у формуванні комунікативної компетентності та культури було, так, як і на мотиваційному етапі, організація роботи шкільного радіо. Створювалися тематичні програми: «Комунікативний етикет», «Вітання» та ін.

У другий половині дня, вільній від навчальних занять, учні відвідували факультатив «Школа комунікативної культури». Факультатив передбачав 8 занять, які проводилися у вигляді міні-лекцій, 4 години семінарських (бесіди, обговорення) та 24 години практичних занять, загальна кількість факультативного курсу – 36 годин. Отже, учні відвідували факультатив протягом півроку. Факультативний курс мав практичне спрямування, метою

якого було оволодіння учнями комунікативними вміннями, культурою комунікативної діяльності. На лекційних заняттях учням у доступній вербальній формі викладалися основи комунікативної культури, норм та правил комунікативної діяльності та ін. На семінарських заняттях експерименту психологи поглиблювали знання розумово відсталих підлітків стосовно комунікативної культури, комунікативної взаємодії.

Заняття мали чітко зазначену мету та вміщували вправи, які сприяли досягненню мети заняття та завдань напряду.

Перше заняття починалося з розповіді учнів того, з ким вони бажають спілкуватися, яка комунікативна взаємодія стає для них задоволенням, а коли необхідність вступити в комунікативний контакт викликає у них тривожність і як наслідок – небажання розпочинати розмову.

Експериментатор спостерігав за реакцією учасників експерименту, прояви їхньої поведінки відмічались у протоколах. Частина учасників не бажали розповідати про свої труднощі у комунікативних контактах. У таких випадках експериментатор і психологи запрошували учнів на індивідуальне консультування та тренінг під час яких учням надавались вміння розв'язувати завдання вправ на здійснення комунікативної діяльності.

Серед перешкод, які заважали здійсненню комунікативної взаємодії учнів визначені такі як невміння розпочати розмову, знайти тему для бесіди та побоювання отримати різку відповідь, здатися оточуючим «смішним».

Вправа «Коло комунікативної взаємодії» допомогла розширити коло комунікативної взаємодії кожного з учасників та проаналізувати причину бувшого негативного ставлення до комунікативної взаємодії.

Учасники склали «Аркуш спілкування», на якому зазначали, з ким саме вони спілкуються та завдяки чому відбувається спілкування, якими засобами для цього користується кожна із сторін. Виявилося, що на перше місце за значимістю підлітки поставили безпосереднє спілкування з однолітками.

Надалі, узагальнюючи зміст заняття, експериментатор оголошував учасникам існуючі загальні тенденції труднощів у комунікативній взаємодії. Такий аналіз був зроблений задля усвідомлення ними необхідності набуття недостатності комунікативних умінь та навичок. Тобто, після того, коли розумово відсталі підлітки виявили спрямованість на комунікативну взаємодію, доцільно було здійснити формування комунікативних умінь та навичок.

Заняття були спрямовані також на опанування підлітками комунікативними знаннями та навичками: вітатися з партнерами незалежно від їхнього соціального статусу, існуючого ставлення (негативного, наприклад) у міжособистісних стосунках.

Після завдань експерименту, які були складені у вигляді порад щодо розвитку комунікативних якостей, що в друкованому вигляді були роздані на заняттях всім учасникам, діти у парах відпрацьовували навички привітання, що було здійснено як у вигляді рольових ігор, так і гри-вікторини «Слова привітання». Учні жваво реагували на пропозицію ведучого провести заняття у вигляді гри. Слід зауважити, що на заняттях діти проявляли як активність так і пасивність. Щоб задіяти у заняттях всіх учнів, експериментатор використовував різні прийоми, а саме – надавав можливість сором'язливим учасникам відпрацювати навички привітання у різних ситуаціях комунікативної діяльності через ототожнення себе з певним персонажем за вибором учасника. Цьому сприяли музичні паузи, які надавали емоційне позитивне наповнення у комунікативній діяльності.

З метою закріплення набутих навичок привітання учням було запропоновано скласти «формулу привітання». Так, підлітки записували те, як можна за допомогою слів та жестів вітатися з однолітками, учителями, дорослими, меншими за віком. На заняттях експериментатор, ґрунтуючись на запропонованих учасниками експерименту формах, виводив так звану «універсальну формулу привітань».

На наступному напрямі у формувальному експерименті учасники оволодівали навичками говоріння та слухання; вчилися розповідати про себе самих та про інших людей; вчилися говорити та сприймати компліменти. Вправи були спрямовані не лише на опанування певними знаннями та навичками, але й на гармонізацію міжособистісних стосунків. Наприклад, за допомогою вправи «П'ять слів про тебе» в процесі якої підвищувалась самооцінка дітей.

Учасники відпрацьовували уміння розповідати про себе, підтримувати розмову на певні теми. Частково теми були запропоновані в експерименті, деякі теми визначали учасники експерименту. Учні 5-6 класів навчалися через рольові ігри, 6-7, 7-8, 8-9 – у вигляді бесід та дискусій.

Учням важко було добирати такі приємні слова один одному, щоб вони не повторювалися, виконуючи вправи теми «П'ять слів про тебе».

Вправа «Активне слухання» була спрямована на розвиток вміння слухати, демонструвати партнеру зацікавленість в його розповіді. До таких умінь були віднесені уміння ставити питання у вербальній формі, надавати підтвердження про те, що є розуміння партнера. Підлітки засвоїли вербальні та невербальні форми (міміка, жести), які використовувались відповідно змісту окремих епізодів комунікативної діяльності.

«Домашні завдання» виконувалися разом з вихователями в другій половині дня. При цьому всі вчителі спеціальних закладів, на базі яких здійснювався експеримент, були ознайомлені з метою та змістом формування, тому в процесі проведення планових навчальних занять ними враховувались інструкції експериментатора щодо розвитку та формування комунікативної діяльності розумово відсталих учнів. Отже, набуті вміння переносились в умови навчальної діяльності, які закріплювалися в нових вербальних і невербальних формах.

Формувальний експеримент був спрямований також на розширення комунікативного репертуару учнів, набуття ними комунікативних умінь та

навичок, усвідомлення впливу емоцій на комунікативну діяльність, корекцію негативних комунікативних навичок.

Стосовно даного напрямку у завданнях зверталась увага на настрої учасників. У випадках, коли було потрібно, проводилися ігри, які сприяли позитивному емоційному розкриттю учасників, створенню позитивного емоційного клімату в групі.

Підлітки в процесі виконання тренінгових вправ «Що заважає комунікативній взаємодії з оточуючими», «Вчимося просити», «Тактовна відмова» усвідомлювали вплив свого та партнера емоційних станів на характер комунікативної взаємодії. Діти опановували навичками застосування інтонації у комунікативній взаємодії, наприклад, коли одне й те саме речення можна сказати з різною інтонацією. Експериментатор виступав, як керівник тренінгового процесу і як його учасник: демонстрував можливі інтонації, допомагав підбирати слова, в яких містилося прохання або відмова.

Набуттю навичок висловлювати прохання або відмовляти були присвячені окремі заняття, які здійснювалися у груповій формі, починаючи з двох учасників.

У зв'язку із затримкою у формуванні пізнавальних процесів у розумово відсталих підлітків проведення занять за часом не мали обмеження у часовому вимірі. Заняття окрім групової форми мало індивідуальну форму.

Метою виступав розвиток емпатії, набуття навичок комунікативної взаємодії невербальними засобами.

Підвищенню емпатії учасників сприяла гра «Назви емоцію та покажи її». Під час цієї гри навіть ті учасники, котрі без особливої ініціативи виконували попередні завдання у даних вправах були дуже жваві та активні.

Учні також обговорювали те, які емоції взагалі вони відчувають у житті. На початку даного експериментального напрямку дітям нагадували, які емоції відчувають люди: радість, сум, страх, задоволення тощо та пропонували учням не тільки їх відтворити, але й розповісти про те, яка саме емоція зображується учасником. Діти склали «словник емоцій», який

можна було використовувати у повсякденному житті. В якості домашнього заняття було запропоновано намалювати вивчені емоції у вигляді смайликів.

Ефективність зафіксована при виконанні вправ «Я відчуваю твій настрій», «У мене гарний настрій» та «Я подарую тобі добрий настрій». Вправа «Я відчуваю твій настрій» формувала комунікативні уміння в цілому та розвивала емпатію, зокрема. Так, Ганна М., 13 років розповідала про свою сварку з сестрою, а її співрозмовниця Оленка І. теж 13 років прокоментувала так: «Я відчуваю, що ти була дуже роздратована», «Мені здається, що ти дуже хвилювалися під час сварки» та ін. Потім учасники обговорювали, чи правильно їхні партнери з комунікативної взаємодії відчували їхній емоційний стан. Водночас, через емпатію учасники набували умінь коректної підтримки розмови.

З метою усвідомлення, які особистісні якості є необхідними задля гармонійної комунікативної взаємодії, було проведено вправу «Ярмарок позитивних емоцій», завдяки якій учасники не лише емоційно розкрилися, але й зрозуміли, яких саме якостей їм бракує у спілкуванні. Слід вказати на той факт, що під час проведення цієї вправи робота здійснювалася не лише з учнями експерименту, а до участі ініціативно приєднувалися інші діти. Тобто, вище описаний напрямок стосувався вправ, які розвивали емпатійні здібності розумово відсталих підлітків.

Особливої уваги в експерименті потребували вправи, які були спрямовані на формування комунікативних умінь розпочинати та завершувати розмову, підтримувати розмову на певну тему, узагальнювати розповідь співрозмовника тощо. Спеціальним напрямом було корегування негативних комунікативних навичок, які вже були виявлені у розумово відсталих підлітків на момент початку проведення формувального експерименту. Корекції потребували нестриманість учасників у комунікативній діяльності, неуважність до партнерів, грубість тощо. На розв'язання даних завдань були спрямовані вправи «Розмовляємо»,

«Ехотехніка», «Розібратися в проблемі» тощо. До виконання вправ залучалися діти інших класів, що сприяло не тільки розширенню кола комунікативних контактів учнів, але й гармонізації психологічного клімату в комунікативному середовищі освітнього закладу в цілому.

Під час реалізації формульованого експерименту здійснювалась експериментальна взаємодія з учнями масових шкіл. Вправи для сумісного проведення обиралися такі, які певною мірою були незалежними від інтелектуального розвитку учасників, і базувались на рухового, музичного плану контактах. Подібна реалізація формування була спрямована на подолання комунікативних бар'єрів між учнями спеціальних та масових шкіл. «Зламати» упереджене ставлення однолітків до учнів з особливими освітніми потребами, «стерти» межі комунікативного бар'єру було покликане експериментальне середовище освітнього закладу.

Наступні заняття мали за мету формувати й розвивати в учасників навички збору інформації у партнерів та їх усвідомлення, удосконалювати мовленнєву діяльність, набуття умінь уникати та знімати емоційне напруження.

Аналіз даних за вправою «Відверто кажучи» свідчить про те, що висловлювання учнів показують, які саме труднощі виникають у комунікативній діяльності розумово відсталих підлітків.

На вирішення цієї проблеми були також спрямовані вправи «Вільний мікрофон», «Азбука змін». Саме вправа «Азбука змін» допомогла учасникам усвідомити, які комунікативні та особистісні якості є корисними для комунікативної діяльності, а які – негативними. Вправа «Висловлюємо та приймаємо критику» формувала уміння нівелювати негативну реакцію на зауваження та критику та формувати уміння висловлювати і моделювати такі мовні конструкції, які не ображають партнера з комунікативної взаємодії. Такі заняття проводились в груповій та індивідуальній формі.

Дані заняття теж закінчувались музичними вправами, що підвищувало позитивний настрій учасників.

Отже, другий напрям, а саме – комунікативно-діяльнісний – реалізовувався в технології інтенсивності впливу з формування комунікативної діяльності у розумово відсталих підлітків. Формування визначалося певними особливостями, зокрема, залученням у реалізації експерименту учнів масових шкіл; поєднанням індивідуальних та групових форм проведення; проведенням занять разом з учнями інших класів. Час, який відводився на кожне заняття, вправу, не був регламентованим і корегувався психологом з урахування індивідуально-психологічних особливостей учасників.

Третій, комунікативно-поведінковий, напрям реалізації технології формування реалізовувався в спеціальних навчальних закладах як тренінгові, розвивально-корекційні заняття, так і екскурсійні заходи.

Лекційне заняття «Комунікативна поведінка розумово відсталих підлітків: психологічний аспект», яке проводилось психологами, педагогічними працівниками й батьками стосувалось знань стосовно особливостей комунікативної поведінки розумово відсталих учнів та розробленого корекційного впливу з формування комунікативної поведінки, розгляду індивідуально-психологічних проявів характеру, темпераменту розумово відсталих підлітків.

Після лекції експериментатору задавались конкретні питання, які були пов'язані зі з'ясуванням чинників, що спричиняють відставання розумово відсталих дітей у розвитку комунікативної діяльності. Експериментатор ознайомлював батьків, учителів, вихователів на індивідуальних прийомах, з результатами психологічного діагностування, яке було проведене на констатувальному етапі експерименту. Всім дорослим учасникам експерименту була надана та інформація, яка могла бути продуктивно використана у проведенні корекційного впливу.

На семінарі-дискусії «Агресивність та невпевненість розумово відсталих учнів у ситуаціях комунікативної взаємодії: причини та шляхи корекції» обговорювалися комунікативно-поведінкові реакції розумово

відсталих учнів, що були діагностовані як невпевненість та агресивність. Дискусія викликала жвавий інтерес як з боку учителів та вихователів, так і з боку батьків. Експериментатор знайомив присутніх з сучасними психологічними методиками корекції поведінки, до яких віднесені були: методика контактної десенсибілізації, методика емотивного уявлення, методика когнітивного переструктурування, методика позитивного та негативного підкріплення.

Для розв'язання окремих завдань формування комунікативної діяльності розумово відсталих учнів були сумісно з педагогічними працівниками освітнього закладу здійснені практичні заняття, метою яких було навчання дорослих основним новітнім методам та прийомам корекції психологічної поведінки.

Отже, на практичному занятті педагоги під керівництвом експериментатора та психолога набували умінь застосовувати опрацьовані на лекції методики. Під час практичної діяльності дорослих, учні налаштовували на підкріплення, за допомогою якого корелювались методами заохочення негативні прояви розумово відсталих дітей.

Протягом всього періоду реалізації формувальних технологій педагогічним працівникам та батькам надавалися консультації з розвитку самоконтролю учнів. Стимулювання такого впливу на формування комунікативної поведінки розумово відсталих підлітків, є соціально доцільним, тому консультації дорослим надавались щодо нівелювання негативних комунікативних реакцій у підлітків.

Психологами спеціальних шкіл були проведені міні-лекції для батьків та педагогів, що сприяли усвідомленню дорослими їх особистісної відповідальності за форми комунікативної взаємодії з дітьми, тому що діти певною мірою віддзеркалювали комунікативну поведінку дорослих, обирали її у якості моделі і зразка для наслідування.

Одним із способів моделювання комунікативного середовища було проведення заходу «Вчимося дружити», яке спрямовувалося на формування

толерантного ставлення учнів один до одного, як до ровесників, так і до молодших або старших вікових груп. Покращення психологічного клімату серед учасників комунікативного середовища освітнього закладу сприяло дотриманню вимог щодо динаміки здійснюваної корекції. Захід проводився протягом тижня, координаторами виступали представники психологічної служби спеціальних навчальних закладів. Формування реалізовувалось через декілька вправ, а саме на початку заходу проводилися міжгрупові дискусії «Що таке дружба»; форуми зі старшокласниками «Опікаємо молодших»; для молодших учнів – «Поважаємо старших», «Взаємодопомога», для учнів всіх вікових груп вправи: «Ввічливість – наше кредо», «Ми всі – друзі», «Ми – рівні».

Зазначимо, що учні старших класів почали здійснювати «Шефську допомогу» над учням молодших класів. Метою шефської допомоги був розвиток соціально-комунікативної активності та відповідальності, усвідомлення відповідальності один за одного.

На тижні «Вчимося дружити» на перервах учні проводили «музичні хвилинки», у вільний час з вихователями готували листівки-побажання, які на перервах дарували учням з паралельних класів. Учителі праці запропонували на уроках пошити стрічки, які учні експериментальних груп пов'язували тим учням, з ким їм хотілося б спілкуватися.

Водночас, протягом всієї реалізації третього етапу формувальних технологій працював «комітет» з відстеження дотримання комунікативного статуту навчального закладу. Учасники комітету через чергових учнів у коректній формі корегували комунікативну діяльність тих, хто порушував статут. Зазначимо, що зафіксовані випадки, в яких виникали труднощі у представників обох сторін: як у чергових, так і в інших учнів. Конфлікти допомагали розв'язувати психологи і педагогічні працівники. Іноді ситуації потребували систематичного впливу, який розв'язував ситуацію через проведення індивідуальних бесід.

При реалізації третього напрямку продовжувало працювати шкільне радіо, тематики передач були змінені: «Як стриматися у конфлікті», «Позитивний настрій», «На добробут добрим людям», «Наша зовнішність» та інші. Цикл радіопередач цього напрямку контролювався психологами спеціальних шкіл.

З просвітницькою метою щодо комунікативною поведінки було організовано стенд «Корисні поради», на якому були розміщені рекомендації щодо гармонізації стосунків з оточуючими, поведінки у різних ситуаціях, комунікативних висловлювань. Зміст порад добирався експериментатором, оформлювався сумісно з педагогічними працівниками та учнями старших класів. Стенди були оформлені із застосуванням яскравих кольорів, щоб зацікавити учнів. У другій половині дня вихователі з учнями вивчали змістове наповнення стендів та обговорювали висвітлені поради та можливості їх застосування у повсякденному житті.

Психологи здійснювали моніторинг умінь за тим, як учні засвоювали та використовували в різних ситуаціях, як, в цілому набуті нові знання і вміння впливають на їхню комунікативну поведінку. Слід зазначити, що зміст стенду оновлювався щотижнево.

Певні поради зі стенду «Корисні поради» викликали жвавий інтерес як з боку учнів, так і дорослих. До психологів зверталися вихователі та учні з питаннями та побажаннями щодо порад наступних випусків стенду. Певні статті стенду у назві мали окреслену проблему, якій були присвячені поради, наприклад, «Як познайомитися», «Як стати приємним співрозмовником».

Формування вмінь, окреслених у третьому напрямі реалізації технології, вправи були спрямовані на усвідомлення дітьми своїх емоцій та розвиток у них рефлексії. Так, формуванню рефлексії розумово відсталих підлітків сприяли вправи з наступними питаннями експериментатора: «Що ти відчував під час вправи?», «Чи тобі було сумно (радісно, тривожно тощо)?», «Коли ти відчуваєш докори сумління?», «Як ти відреагуєш, якщо...».

У формі рольових ігор в експерименті пророблялися комунікативно-поведінкові ситуації, які найчастіше зустрічаються в житті учнів. У процесі виконання вправ експериментатор і психологи спеціальних шкіл аналізували комунікативну поведінку учасників, яку умовно класифікували як агресивну, невпевнену, нав'язливу або адекватну. Учасники, які виявляли неадекватну комунікативну поведінку запрошувалися на індивідуальні консультації, під час яких визначалося, яку саме методику поведінкової корекції слід застосовувати та які проводити корекційні заходи. Отже, здійснювався індивідуально-диференційований підхід під час реалізації програми формування.

Наступна мета була формування соціально позитивних комунікативних реакцій, яким сприяли такі вправи як «Валіза комунікативних реакцій». Заняття також стимулювало пізнавальну активність учасників, розвивало мислення, формувало вміння аналізувати ситуації комунікативної взаємодії та планувати свою комунікативну поведінку.

Виконанню вправи «Валіза комунікативних реакцій» було відведено одне з центральних місць, тому що вправа вміщувала описання ситуацій на картках з варіантами різних комунікативно-поведінкових реакцій. Зазначимо, що аналіз запропонованих моделей поведінки потребував (з врахуванням індивідуально-психологічних особливостей учасників) значного часу для виконання. Навіть у випадках, коли учасники визначали певну комунікативну реакцію, ведучий заняття уточнював, чому саме вона для дитини здається доцільною. У значних випадках вибір учасників був неправильним. Але коли вони в процесі навчання обирали правильну модель, пояснити свій вибір не могли. Отже, психологи ставили запитання: «Чому ти вирішив, що саме так поводитися краще всього?». Якщо вибір був невірним, то учасникам пропонувалося розподілити ролі та, користуючись картками, «програвати» їх, ділитися відчуттями, обмінюватися ролями. Коли учасники доходили правильного висновку, комунікативна поведінка закріплювалася сумісно з ведучим на інших вправах.

Виявлено в процесі формувального експерименту, що учні, які брали участь у дослідженні, навіть після того, як відбулись тренінгові заняття згадували те, що відбувалося на них, робили адекватні зауваження один одному, наприклад, за агресивний тон у комунікативній взаємодії, зверталися до досвіду, що був набутий на попередніх заняттях.

Під час наступних занять учасники набували досвіду того, як уникати конфліктності в ситуаціях комунікативної взаємодії, як опановувати себе. Слід зауважити, що моделі вирішення конфлікту розроблялися учасниками сумісно з експериментатором.

Так, у вправі «Конфліктні ситуації» жваву дискусію викликали ситуації «З батьками» та «Втрата зошита другом». Значна частина учасників демонструвала у ситуації з батьками агресивні форми комунікативних реакцій, що виявлялося не лише в самих висловлюваннях, а й в інтонації, міміці, жестах. У певних випадках для демонстрування конструктивної комунікативної поведінки в запропонованих ситуаціях в якості «живих моделей» запрошувались спеціально підготовлені учні з масових шкіл (старшокласники). Це сприяло не тільки засвоєнню позитивних моделей реагування у ситуаціях комунікативної взаємодії, але й розширенню комунікативного кола, набуттю комунікативного досвіду.

Учасникам було цікаво аналізувати ситуації, в яких брали участь однолітки або були пов'язані зі школою. Багато з учасників висловилися про те, що такі ситуації часто зустрічаються у повсякденному житті, однак конструктивного досвіду вирішення складних ситуацій вони майже не демонстрували. Також виявилось, що ситуації, що пов'язані із зовнішністю, викликали або агресивність або, навпаки, замкнутість. У зв'язку з цим експериментатор звертав увагу на те, чи виникають неприємні відчуття, які викликані негативними зауваженнями стосовно зовнішності у людей. Під час формування і проведення занять більшість учнів зуміли розмежувати явища, що сприяло розвитку емпатії та рефлексії. Також, як й у попередніх вправах,

експериментатор з учасниками сумісно обговорювали бажані поведінково-комунікативні реакції та реалізовували їх на моделях з комунікації.

Кількість індивідуальних корекційних занять визначалася з урахуванням поступового набуття дітьми певних умінь. Якщо експериментатор фіксував, що певний етап у десенсибілізації не досяг мети, він повертався до попередніх етапів формування. В процесі проведення вправ, включених у методику контактної десенсибілізації експериментатор постійно стимулював учасників до висловлювання почуттів. Якщо в учасника виникали труднощі, називав емоції, що допомагало учневі визначитися. В результаті застосування методики контактної десенсибілізації у розумово відсталих підлітків корегувались поведінково-комунікативні реакції на певну ситуацію, нейтралізувались агресивні або невпевнені форми комунікативних проявів.

На інших заняттях застосовувалися методики «емотивного уявлення» та «навчання комунікативній поведінці на моделях». Методика «емотивного уявлення» впроваджувалася у формувальному експерименті з участю розумово відсталих підлітків з використанням певних додаткових інструкцій. По-перше, враховувалась обмеженість пізнавальних можливостей розумово відсталих підлітків; по-друге, реалізовувалась орієнтованість на взаємодію з експериментатором. По третє, здійснювалась опора на усвідомлення дітьми власних комунікативно-поведінкових труднощів. Зазначимо, що в якості улюблених героїв, яких учасники обирали для орієнтира в «ідентифікації», у більшості випадків хлопці обирали сучасних мультиплікаційних супергероїв, дівчата – ідентифікували себе з героїнями фільмів, казок, актрисами. На жаль, незафіксований вибір реальних людей. Це пов'язано з тим, що, напевно, у розумово відсталих підлітків не сформовано уявлення про структурування малих груп, вони, напевно, не виділяють референтну групу і не спрямовують свою поведінку на аналіз якостей такої групи за усталеними моральними нормами.

Серед ієрархії ситуацій, що викликали складнощі комунікативної поведінки перше місце посідали ті, що пов'язані зі взаємостосунками з однолітками, друге – сімейні ситуації, наступними виявилися ситуації, що виникали в різних суспільних середовищах. Отже, несформованість адекватних комунікативно-поведінкових реакцій виступило чинником порушень у комунікативній діяльності розумово відсталих учнів, що і корегувалось на формувальному етапі експерименту.

Далі наведемо приклад застосування методики емотивного уявлення. Так, Андрій К., 14 років, IQ 75, з низьким рівнем розвитку комунікативної діяльності, комунікативна поведінка якого відрізнялася вербальною агресією, на групових заняттях часто поведився грубо, його висловлювання були лайливими. Надалі він був запрошений експериментатором для проведення корекції в індивідуальній формі. Він визначився, що буде «залізною людиною» – «Айронменом», тому що йому сподобався фільм з таким героєм (у фільмі він є позитивним). При складанні ієрархії ситуацій, що викликають у нього «бажання сваритися» на перше місце вивів ситуацію з однокласниками, а саме: ситуації, коли потрібно чогось попросити в однокласників (підручник, зошит тощо). Надалі експериментатор взяв на себе роль однокласника, а Андрій ідентифікував свою поведінку з поведінкою «залізної людини».

Наведемо приклад висловлювань. Андрій: «Я бажаю отримати твої зошити, мені потрібно переписати всі домашні завдання». Експериментатор надавав аналіз тому, що прохання є некоректним та допомагав Андрію визначити оптимальну модель комунікативної поведінки у цій ситуації.

Методика «мисленнєвий стоп» застосовувалася переважно щодо підлітків з агресивними формами комунікативної поведінки. Розвиток самоконтролю в комунікативній діяльності відзначався тривалістю у часі і вимагав індивідуального підходу в корекції.

Завершення формування з метою корекції було присвячено розвитку релаксації, який проводився у спортивній залі під заспокійливу музику,

учасники розташовувалися на ковдрах. Навчання релаксації також проводилися в індивідуальній формі в кабінетах шкільних психологів, коли учні навчалися заміщувати негативні комунікативні прояви позитивними, або здійснювати самоконтроль за допомогою релаксації.

Отже, у формувальному експерименті було реалізовано технології за трьома напрямками: мотиваційним, комунікативно-діяльним, соціально-комунікативним, у технологіях застосовувалася низка методів: ігрові (використання ситуаційно-рольових ігор як засобів подолання напруженості учнів та набуття ними відповідних комунікативних знань, умінь, навичок), рефлексивні (обговорення питань, пов'язаних з темою занять, особливостями проявів поведінки досліджуваних у різних ситуаціях, комунікативні (навчання, яке реалізовувалося в процесі проведення корекційно-розвивальних занять), формувальні (формування соціально-комунікативної перцепції, яка була спрямована на сприймання, розуміння та оцінювання розумово відсталими підлітками власної комунікативної діяльності та партнерів з комунікації).

У результатному блоці структури формування комунікативної діяльності аналізувалася ефективність впроваджених технологій.

5.4. Аналіз ефективності технологій формування комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю в контрольному експерименті

Після впровадження технологій формування комунікативної діяльності було здійснено аналіз її ефективності. Для оцінки результативності були використані методики, які застосовувалися на констатувальному етапі дослідження (див. розділ 4), базовими були авторські методики діагностики рівнів сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих учнів та експертної оцінки комунікативної діяльності означеного контингенту учнів, а саме: учнів молодшого, середнього та старшого підліткового віку, що

відвідують спеціальні навчальні заклади та ті, що знаходяться на індивідуальній формі навчання. Аналіз ефективності технологій допоміг дійти висновків про доцільність її застосування.

Ефективність технології оцінювалася одразу після її завершення (первинний контроль ефективності) та через три місяці (повторний контроль ефективності).

Сформованість мотиваційного компоненту в учнів надано відповідно в таблицях 5.1., 5.2, 5.3.

Таблиця 5.1

Сформованість мотиваційного компоненту в контрольній та експериментальній групах розумово відсталих учнів молодшого підліткового віку у констатувальному та контрольному експерименті (у %)

Рівні сформованості	Вид експерименту			
	констатувальний		контрольний	
	Вид групи			
	експериментальна	контрольна	експериментальна	контрольна
Високий	0	2	4	3
Середній	25	30	51	36
Низький	75	68	45	61

Табл. 5.1 ілюструє, що в контрольній групі учнів молодшого підліткового віку низький рівень сформованості комунікативної діяльності зменшився на 7%, в експериментальній – на 30%.

Таблиця 5.2

Сформованість мотиваційного компоненту в контрольній та експериментальній групах розумово відсталих учнів середнього підліткового віку у констатувальному та контрольному експерименті (у %)

Рівні сформованості	Вид експерименту	
	констатувальний	контрольний

	Вид групи			
	експериментальна	контрольна	експериментальна	контрольна
Високий	2	1	5	1
Середній	32	36	57	38
Низький	66	63	38	61

Аналізуючи дані табл. 5.2, слід зазначити, що в контрольній групі на констатувальному та контрольному етапах фіксується незначна динаміка розвитку мотиваційного компонента в учнів середнього підліткового віку (в контрольній групі з низьким рівнем комунікативної діяльності виявлено 63% у констатувальному експерименті, в контрольному – 61%, кількість учнів з високим рівнем сформованості мотиваційного компонента не змінилася, в експериментальній збільшилася кількість учнів з високим та середнім рівнем сформованості комунікативної діяльності).

Розглянемо динаміку розвитку мотиваційного компонента в контрольній та експериментальній групах розумово відсталих учнів старшого підліткового віку у констатувальному та контрольному експерименті (табл.5.3).

Таблиця 5.3

Сформованість мотиваційного компонента в контрольній та експериментальній групах розумово відсталих учнів старшого підліткового віку у констатувальному та контрольному експерименті (у %)

Рівні сформованості	Вид експерименту			
	констатувальний		контрольний	
	Вид групи			
	експериментальна	контрольна	Експериментальна 110 учнів	контрольна
Високий	1,8	1	5,5	3
Середній	35,5	38	61,8	42

Низький	62,7	61	32,7	55
---------	------	----	------	----

Дані таблиці 5.3 свідчать про те, що після реалізації формувального експерименту кількість розумово відсталих учнів з середнім рівнем сформованості мотиваційного компоненту в експериментальній групі збільшилася на 26,3%, в контрольній групі після формувального експерименту спостерігаються незначні зміни за рівнями сформованості комунікативної діяльності у розумово відсталих школярів випускних класів: кількість школярів з середнім рівнем сформованості комунікативної діяльності збільшилася на 4 %.

Для оцінки сформованості когнітивно-змістового компонента комунікативної діяльності було дослідженню комунікативну компетентність та культуру в учнів молодшого, середнього та старшого підліткового віку контрольної та експериментальної груп. Сформованість когнітивно-змістового компоненту в розумово відсталих учнів контрольної та експериментальної груп до та після реалізації програми наведені у таблицях 5.4, 5.5, 5.6.

Таблиця 5.4

Сформованість когнітивно-змістового компонента в контрольній та експериментальній групах розумово відсталих учнів молодшого підліткового віку у констатувальному та контрольному експерименті (у %)

Рівні сформованості	Вид експерименту			
	констатувальний		контрольний	
	Вид групи			
	експериментальна	контрольна	експериментальна	контрольна
Високий	0	1	3	1
Середній	31	34	53	37
Низький	69	65	44	62

Кількісні дані таблиці 5.4 ілюструють, що в контрольній групі в розумово відсталих учнів молодшого підліткового віку показники сформованості змінилися незначною мірою, в той час як в експериментальній групі до експерименту середній рівень сформованості когнітивно-змістового компоненту складав 21%, після експерименту – 53%, що доводить ефективність реалізації ІІ наряду технологій.

Перейдемо до аналізу даних, відображених у таблиці 5.5.

Таблиця 5.5

Сформованість когнітивно-змістового компонента в контрольній та експериментальній групах розумово відсталих учнів середнього підліткового віку у констатувальному та контрольному експерименті (у %)

Рівні сформованості	Вид експерименту			
	констатувальний		контрольний	
	Вид групи			
	експериментальна	контрольна	експериментальна	контрольна
Високий	0	1	4	1
Середній	37	35	54	39
Низький	63	64	42	60

Дані таблиці 5.5 свідчать про те, що в учнів контрольної групи спостерігається збільшення кількості учнів з середнім рівнем сформованості когнітивно-змістового компоненту на 4%, тоді як в учнів експериментальної групи кількість учнів з середнім рівнем сформованості комунікативної діяльності склала 54%, кількість учнів експериментальної групи, що мають високий рівень сформованості комунікативної діяльності збільшився на 4%.

Таблиця 5.6

Сформованість когнітивно-змістового компонента в контрольній та експериментальній групах розумово відсталих учнів старшого підліткового віку у констатувальному та контрольному експерименті (у %)

Рівні сформованості	Вид експерименту			
	констатувальний		контрольний	
	Вид групи			
	експериментальна	контрольна	експериментальна	контрольна
Високий	0.9	2	5,4	2
Середній	37.7	36	51.0	41
Низький	61.8	62	43,6	57

Дані таблиці свідчать про збільшення дітей експериментальної групи після реалізації формуального експерименту, в той час, як в контрольній групі, з дітьми якої формувальний експеримент не проводився позитивної динаміки збільшення кількісних даних щодо віднесеності дітей до більш високих рівнів не спостерігається. Отже, в цілому слід зробити висновок про те, що зміна кількісних даних у бік збільшення відсотка дітей, віднесених до високого та середнього рівня свідчить про ефективність запропонованих психологічних технологій трансформації розробленої теорії комунікативної діяльності.

Отже, в учнів контрольної групи трьох вікових періодів когнітивно-змістовий компонент комунікативної діяльності формується повільно. Натомість як в учнів експериментальної групи реалізація II етапу формуального експерименту виявилася ефективною, про що свідчать кількісні дані розподілу учнів молодшого, середнього, старшого підліткового віку за високим, середнім, низьким рівнем.

Перейдемо до аналізу сформованості операційно-поведінкового компонента комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Сформованість операційно-поведінкового компонента в розумово відсталих підлітків контрольної та експериментальної груп до та після формувального експерименту наведено у таблицях 5.7, 5.8, 5.9.

Таблиця 5.7

Сформованість операційно-поведінкового компонента в контрольній та експериментальній групах розумово відсталих учнів молодшого підліткового віку у констатувальному та контрольному експерименті (у %)

Рівні сформованості	Вид експерименту			
	констатувальний		контрольний	
	Вид групи			
	експериментальна	контрольна	експериментальна	контрольна
Високий	0	0	5	0
Середній	32	35	61	36
Низький	68	65	34	64

Табл. 5.7 ілюструє, що у розумово відсталих молодших підлітків експериментальної групи кількість учнів, що мають середній рівень сформованості операційно-поведінкового компонента комунікативної діяльності мають за даними контрольного експерименту 61% учнів (на констатувальному мали 32% учнів), в контрольній за даними контрольного експерименту 36% учнів мають середній рівень сформованості комунікативної діяльності (на констатувальному мали 35% учнів), отже дані таблиці підтверджують дієвість впроваджених технологій з формування операційно-поведінкового компонента.

Розглянемо сформованість операційно-поведінкового компонента в контрольній та експериментальній групах на констатувальному та контрольному експериментах в розумово відсталих учнів середнього підліткового віку, дані яких надані у табл. 5.8

Таблиця 5.8

Сформованість операційно-поведінкового компонента в контрольній та експериментальній групах розумово відсталих учнів середнього підліткового віку у констатувальному та контрольному експерименті (у %)

Рівні сформованості	Вид експерименту			
	констатувальний		контрольний	
	Вид групи			
	експериментальна	контрольна	експериментальна	контрольна
Високий	0	1	5	2
Середній	33	37	64	39
Низький	67	62	31	59

З табл. 5.8 бачимо, що в експериментальній групі в констатувальному експерименті не було зафіксовано учнів середнього підліткового віку з високим рівнем сформованості комунікативної діяльності, в контрольному зафіксовано високий рівень у 5%.

Таблиця 5.9

Сформованість операційно-поведінкового компонента в контрольній та експериментальній групах розумово відсталих учнів старшого підліткового віку у констатувальному та контрольному експерименті (у %)

Рівні сформованості	Вид експерименту			
	констатувальний		контрольний	
	Вид групи			
	експериментальна	контрольна	експериментальна	контрольна
Високий	0,9	2	5,3	2
Середній	40	41	63,7	44
Низький	59,1	57	31,0	54

Табл. 5.9 ілюструє, що в експериментальній групі на 23,7% збільшилася кількість учнів старшого підліткового віку з високим рівнем комунікативної діяльності, з високим – на 4,4%.

Таблиці 5.7, 5.8, 5.9 ілюструють ефективність впровадження ІІІ (поведінкового) напряму формувального експерименту.

Отже, формування компонентів комунікативної діяльності в учнів контрольних груп є повільним, існує слабка динаміка. Однак ці позитивні зміни є незначними у порівнянні з даними, що були отримані стосовно сформованості комунікативної діяльності та її компонентів у розумово відсталих учнів експериментальних груп. Отже, комплексні технології з формування комунікативної діяльності розумово відсталих учнів є ефективними, що підтверджують кількісні дані.

Для аналізу ефективності формувального впливу було проаналізовано сформованість компонентів комунікативної діяльності та їх показників у контрольній та експериментальній групах до та після формувального експерименту. Контрольну та експериментальну групи склали 610 розумово відсталих учнів спеціальних шкіл (300 учнів КГ, 310 учнів – ЕГ) 5-9 (10) класів.

Перейдемо до опису та аналізу сформованості складників мотиваційного компонента комунікативної діяльності в контрольній та експериментальній групах констатувального та формувального експериментів.

Таблиця 5.10

Факторне навантаження за рівнями сформованості складників мотиваційного компонента в контрольній та експериментальній групах до та після формувального експерименту (в у.о)

Компоненти та їх показники	Назва експерименту			
	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний
Мотиваційний компонент	0,360	0,380	0,340	0,590
Потреба у розширенні кола взаємодії	0,380	0,390	0,385	0,760
Потреба	0,350	0,470	0,340	0,640

взаємодії з однолітками				
Потреба у конструктивній комунікативній взаємодії	0,350	0, 350	0,340	0,490
Мотивація щодо комунікативної діяльності	0,325	0,350	0,320	0,750
Зацікавленість у спілкуванні	0,448	0,460	0,420	0,710
Комунікативна активність	0,360	0,380	0,340	0,590

Дані таблиці 5.10 свідчать про те, що сформованість мотиваційного компоненту до експерименту в контрольній групі має показник 0,360, після експерименту – 0,380, при $P \geq 0,05$; в експериментальній до експерименту – 0,340, після експерименту – 0,590, при $P \geq 0,05$. Значними є зміни у показниках сформованості в експериментальній групі при аналізі потреби у розширенні кола взаємодії: до експерименту – 0,385, після – 0,760 відповідно. Мотивація щодо комунікативної діяльності – 0,320 до експерименту та 0,750 – після експерименту, зацікавленість у спілкуванні: до експерименту 0,420, після експерименту 0,710 відповідно при $P \geq 0,05$.

Розглянемо зміну рівнів сформованості когнітивно-змістового компонента та його показників в контрольній та експериментальній групах до та після формувального експерименту (табл. 5.11)

Таблиця 5.11

Факторне навантаження за рівнями сформованості складників когнітивно-змістового компонента в контрольній та експериментальній групах до та після формувального експерименту (в у.о)

Компоненти та їх показники	Назва експерименту			
	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний
Когнітивно-змістовий компонент	0,430	0,450	0,420	0,650
Уміння	0,290	0,310	0,300	0,480

спілкуватися з дорослими				
Уміння конструктивно спілкуватися з однолітками	0,310	0,360	0,360	0,580
Уміння розуміти невербальну комунікативну діяльність	0,285	0,290	0,280	0,460
Уміння легко орієнтуватись в незнайомій ситуації	0,290	0,300	0,290	0,510
Комунікативний етикет	0,275	0,290	0,260	0,480

З таблиці 5.11 видно, що дані в експериментальній групі щодо рівня сформованості когнітивно-змістового компонента комунікативної діяльності до експерименту становить 0,420, після експерименту – 0,650, при $P \geq 0,05$. В контрольній групі відповідно – 0,430 та 0,450 при $P \geq 0,05$. Значними є зміни кількісних даних, які свідчать про сформованість усіх складників когнітивно-змістового компонента комунікативної діяльності розумово відсталих школярів підліткового віку в експериментальній групі: уміння конструктивно спілкуватися з однолітками в ЕГ до формувального експерименту складає 0,360, після експерименту – 0,580; сформованість комунікативного етикету до експерименту – 0,260, після – 0,480; уміння легко орієнтуватись в незнайомій ситуації до експерименту – 0,290, після 0,510, при $P \geq 0,05$.

Проаналізуємо зміни в кількісних показниках рівня сформованості операційно-поведінкового компонента в контрольній та експериментальній групах до та після формувального експерименту, надані в таблиці 5.12.

Таблиця 5.12

**Факторне навантаження за рівнями сформованості складників
операційно-поведінкового компонента в контрольній та
експериментальній групах до та після формувального експерименту
(в у.о)**

Компоненти та їх показники	Назва експерименту			
	констатувальний	контрольний	констатувальний	контрольний
Операційно-поведінковий компонент	0,380	0,410	0,380	0,520
Контроль над негативними емоціями	0,310	0,320	0,310	0,420
Реагування на зауваження	0,520	0,520	0,540	0,575
Адекватність комунікативної поведінки	0,350	0,370	0,360	0,490

Кількісні дані таблиці 5.12 ілюструють те, що кількісні дані, що свідчать про рівні сформованості складників операційно-поведінкового компоненту комунікативної діяльності розумово відсталих школярів підліткового віку в контрольній групі суттєво не змінилися. Так, до експерименту показник був 0,380, після експерименту – 0,410, при $P \geq 0,05$. В експериментальній групі до експерименту – 0,380, після – 0,520 при $P \geq 0,05$, що підтверджує ефективність реалізованих психологічних технологій формування комунікативної діяльності в спеціальних школах.

Отже, в контрольній групі за числовими даними спостерігається слабка позитивна динаміка у формуванні комунікативної діяльності у розумово відсталих учнів, за певними показниками спостерігається стагнація процесу. В експериментальній групі показники сформованості після реалізації технологій за мотиваційним та когнітивно-змістовим компонентами є значно вищими, в той час як у операційно-поведінковому компоненті динаміка виражена менш чітко. В цілому, дані відображають якісні тенденції, які

свідчать про те, що поведінкові прояви комунікативної поведінки, самоконтроль комунікативної поведінки складно піддаються розвивально-корекційним впливам. Незначна динаміка спостерігається у формуванні операційно-поведінкового компонента комунікативної діяльності розумово відсталих учнів, що пояснюється порушеннями у формуванні вольової сфери у розумово відсталих підлітків, що встановлено в дослідженнях як характеристика вторинних порушень розумового розвитку.

Для визначення ефективності формування були проаналізовані рівні сформованості комунікативної діяльності у розумово відсталих учнів контрольної та експериментальної груп до та після формувального експерименту. Зазначимо, що для достовірності ефективності формувальних підходів в рамках теорії було здійснено два зрізи: під час останнього циклу формувального експерименту реалізації технологій та через три місяці. Результати за кількісними показниками ілюструє таблиця 5.13.

Таблиця 5.13

Розподіл підлітків за рівнями сформованості комунікативної діяльності в констатувальному та контрольному експерименті (у %)

Рівні сформованості комунікативної діяльності	Експериментальна група 310			Контрольна група 300		
	Вид експерименту					
	констатувальний	формувальний	контрольний	констатувальний	формувальний	контрольний
Високий	1,9	6,1	5,5	3	3	3
Середній	35,2	61,9	60,6	37	38	41
Низький	62,9	32	33,9	60	59	56

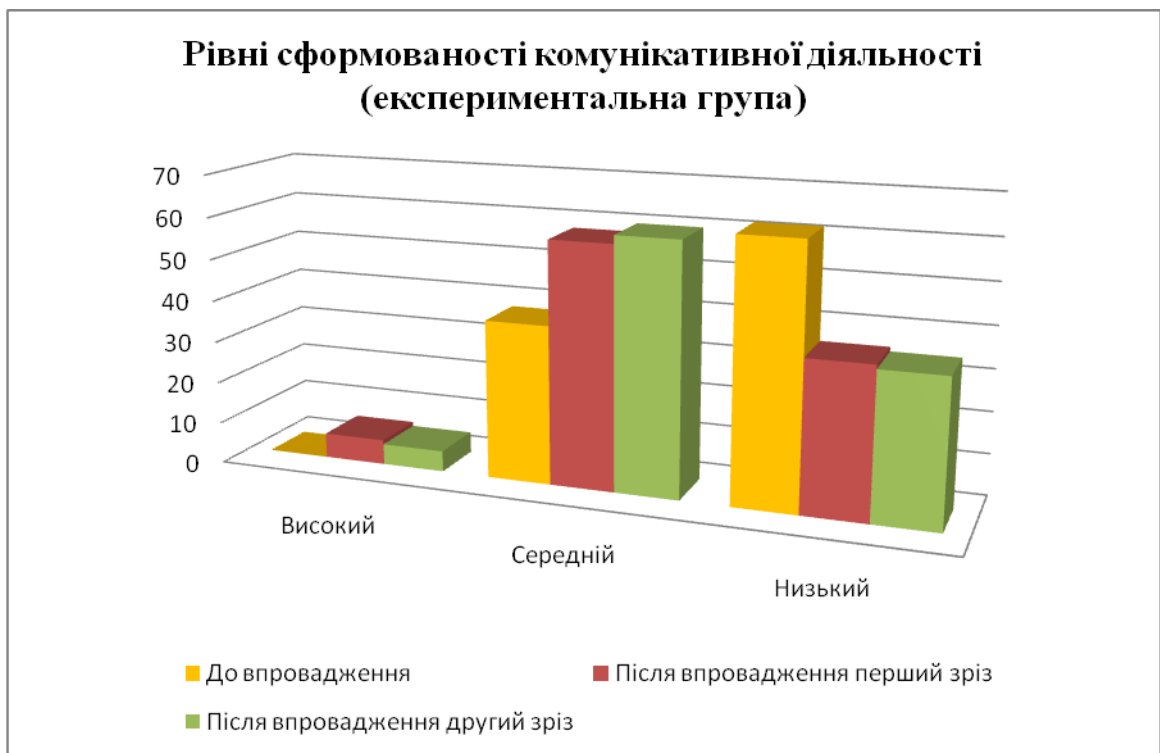
$$r_s = 0.7, \text{ при } P \geq 0,05$$

Зазначимо, що ефективність формування перевірялася за критерієм узгодження *хі-квадрат* як у експериментальній так і контрольній групах, тому що це допомагало виявити закономірності у змінах кількісних даних у рівнях сформованості комунікативної діяльності, які відбулися під впливом інтенсивного розвивально-корекційного формування.

Проаналізувавши кількісні дані таблиці 5.13 слід дійти висновку про те, що зафіксовано ефективність запропонованих психологічних технологій в

рамках розробленої теорії з формування комунікативної діяльності розумово відсталих учнів. Перевірка отриманих результатів за критерієм *хі-квадрат (узгодження)* становила 77,37, що доводить ефективність технологій. У контрольній групі не виявлено значних змін у динаміці формування комунікативної діяльності в учнів за час проведення формувального експерименту, показник за критерієм *хі-квадрат* становив 1,12, що виявляє уповільненість формування комунікативної діяльності без спеціально організованого розвивально-корекційного впливу.

Для наочності дані рівнів сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків експериментальної групи надано на рис.



5.2.

Рис. 5.2. Рівні сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків експериментальної групи

Дані рис. 5.2. ілюструють те, що значно збільшилася кількість серед розумово відсталих підлітків експериментальної групи віднесених до середнього рівня сформованості комунікативної діяльності (на 20% перший зріз, 22% – другий зріз) та зменшилася кількість підлітків з низьким рівнем сформованості комунікативної діяльності (на 26% перший зріз, 25% – другий зріз), що доводить ефективність впроваджених технологій.

Дані сформованості комунікативної діяльності в контрольній групі надані на рис. 5.3.

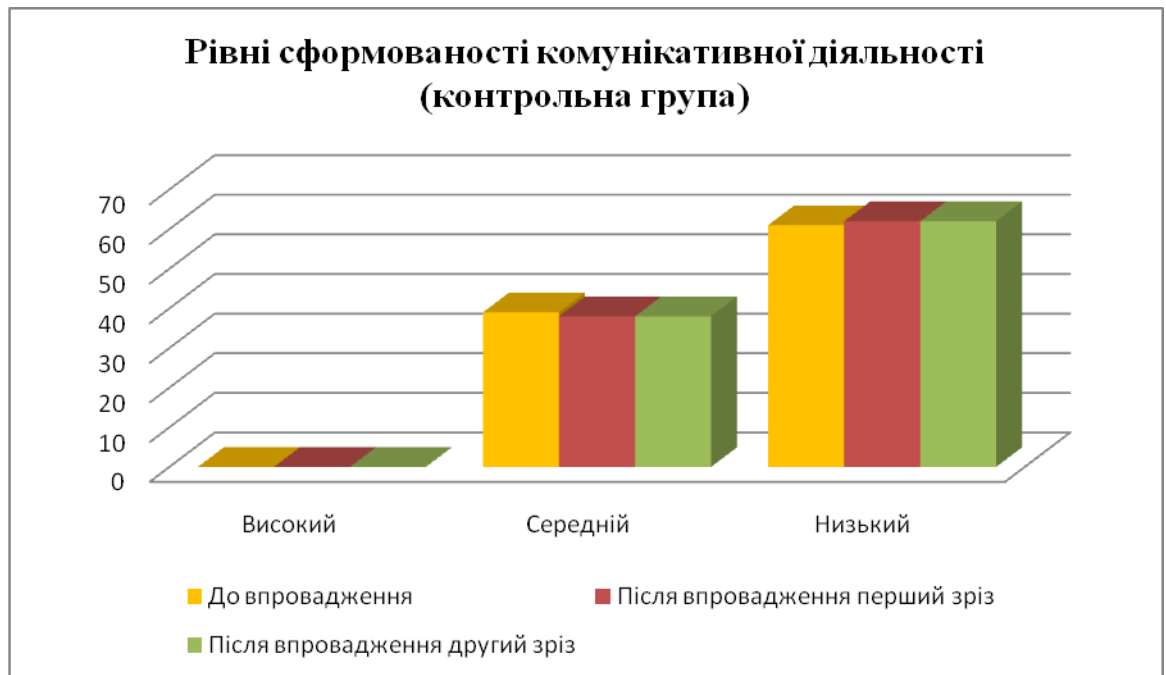


Рис. 5.3. Рівні сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків контрольної групи

Дані рисунку 5.3. показують, що кількість розумово відсталих підлітків, віднесених до середнього рівня сформованості комунікативної діяльності не змінилася. Практично не відбулося змін у кількісних показниках щодо низького та високого рівня.

Зазначимо, що ефективність формувального експерименту полягає у виявленій стійкості кількісних показників, виявлених у віддаленому етапі контрольного експерименту.

Аналіз результатів контрольного експерименту довів ефективність упроваджених технологій за сформованістю компонентів комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, а саме: в експериментальній групі кількість розумово відсталих підлітків з високим рівнем складала 5,5%, з середнім 50,6%, з низьким 33,9% (див. табл. 5.13)

Отже, реалізація психолого-педагогічних умов, що спрямовані на оптимізацію формування комунікативної діяльності розумово відсталих

підлітків була здійснена за допомогою спеціально розробленої теорії, трансформованої у психологічні технології, кожний з напрямів формування реалізовував визначені завдання. Статистично доведено, що кількісні дані є вірогідними і свідчать про ефективність формування, що дозволяє рекомендувати її в системі формування комунікативної діяльності розумово відсталих учнів з легким ступенем розумової відсталості в практику роботи шкіл.

Висновки до 5 розділу.

Дослідження закономірностей, складників і стану комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків надало підстави визначити наступні напрями психологічного впливу: діагностичний (здійснення аналізу отриманих в ході діагностики фактичних даних щодо процесу протікання комунікативної діяльності розумово відсталих учнів), корекційно-розвивальний (спрямований на розробку психологічних технологій розвитку комунікативної діяльності (активізації комунікативних потреб, робота з набуття комунікативних навичок, використання комунікативного потенціалу, попередження та подолання комунікативних бар'єрів у розумово відсталих підлітків, гармонізацію міжособистісної взаємодії), організаційно-координаційний напрям (передбачав активну участь всіх учнів в оптимізації комунікативного середовища закладу, організацію сумісної діяльності з педагогами і вихователями, залучення представників різних інституцій), інформаційно-просвітницький (передбачав розширення знань педагогів і батьків щодо особливості комунікативної діяльності розумово відсталих учнів), прогностичний напрям (окреслення перспектив розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків).

Відповідно до напрямів формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків визначено особливості організації комунікативного середовища шляхом: I напрям – моделювання комунікативного середовища, спрямованого на реалізацію розвитку

комунікативної активності; II напрям – комунікативного середовища, спрямованого на формування комунікативної культури; III напрям – комунікативного середовища, спрямованого на розвиток самоусвідомлення та рефлексії.

Організація середовища спеціального навчального закладу базувалося на діяльнісному, середовищному, особистісному підходах. Комунікативне середовище спеціального навчального закладу розглядалось як багатовимірна соціально-психологічна конструкція життєвого простору суб'єкта, що визначається комунікативними, діяльнісними, суб'єкт-суб'єктними зв'язками, спрямованими на формування комунікативної діяльності.

Психологічними особливостями моделювання комунікативного середовища спеціального освітнього закладу виступили: актуалізація мотиваційно-ціннісного аспекту комунікативної діяльності, гармонізація психологічного клімату, посилення рефлексії суб'єктів, використання діалогових стратегій взаємодії, збагачення комунікативного досвіду розумово відсталих підлітків, розширення кола комунікативних контактів.

Зміни в розподілах сформованості комунікативної діяльності до та після формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах розумово відсталих підлітків носять статистично значимі показники і дозволяє рекомендувати її в системі формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Основні результати V розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора: [241], [242], [244], [258], [262].

Висновки

У дослідженні подано теоретичне узагальнення та наукове розв'язання комплексу проблемних питань формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

1. Комунікативна діяльність у більшості психологічних досліджень розглядається як окремий прояв особистісних стосунків. В рамках теорії діяльності визначено структурні компоненти діяльності – комунікативної – шляхом виокремлення її предмету, завдань, мети, засобів та результатів.

Комунікативна діяльність розуміється як складна багатоканальна система взаємодії людей, основними сторонами якої є комунікативна (обмін інформацією), інтерактивна (організація спілкування) та перцептивна (забезпечення взаєморозуміння).

Визначено, що результат комунікативної діяльності досягається завдяки трьом формам: монологічній, діалогічній, полілогічній. Виявлено, що у монологічній переважають комунікативні висловлювання особистості як суб'єкта-організатора дій слухання. У діалогічній формі суб'єкти взаємодіють один з одним активно та взаємоініціативно. Полілогічна характеризується комунікативною взаємодією, спрямованою на досягнення комунікативної ініціативи, завдяки якій комунікативна діяльність стає ефективнішою.

Комунікативні мотиви розкривають сутність спонукання до комунікації; комунікативні дії виникають за ініціативи суб'єктів; завдання відображають конкретні умови, в яких відбуваються дії; продукт комунікативної діяльності розкривається через взаємовідносини та «спільний результат».

Комунікативна діяльність проявляється в різних ситуаціях: взаємодії у практичній діяльності, поведінкових діях, у побуті, навчанні, спільних контактах; передумовою реалізації комунікативної діяльності виступає комунікативна культура. Комунікативна діяльність розвивається

нерівномірно та гетерохронно, що притаманно для системогенеза діяльності. У комунікативній діяльності простежується нерівномірний характер удосконалення комунікативних навичок; набуття різних комунікативних навичок потребує різної кількості часу для їх вдосконалення; на початковому рівні спостерігається відмінність формування між різними комунікативними навичками одного і того ж суб'єкта; констатується розмежування в обсязі і темпі набуття комунікативних навичок у різних людей, що спричинено індивідуально-психологічними особливостями (характером, темпераментом, рівнем розвитку інтелекту) та впливом соціального оточення.

2. Психологічний інфантилізм є визначальною особливістю розумово відсталих підлітків, який зберігається у них протягом тривалого часу. Комунікативна діяльність у підлітків з розумовою відсталістю має певні закономірності: вони негативно реагують на зауваження, у висловлюваннях посиляються на позицію значимих для них однолітків, не аналізуючи їхньої поведінки. Комунікативні реакції розумово відсталих підлітків часто є неадекватними, що зумовлено безпідставною зміною їх настрою, вони демонструють агресивність і зухвалість, застосовують вербальну агресію як засіб власного становлення. Комунікативна діяльність підлітків з порушеннями інтелекту формується із запізненням, зумовлена вадами первинного та вторинного порядку.

Практична та пізнавальна діяльності, які розвиваються на видозміненій мовленнєвій основі, у подальшому не слугують достатнім підґрунтям для забезпечення динаміки розвитку понять та уявлень, не сприяють прояву у дітей нових потреб та інтересів. Розумово відсталі діти менше, ніж однолітки норми онтогенезу, відчують потребу в мовленнєвій взаємодії з оточуючими, тому менше спілкуються і є соціально пасивними.

Нездатність аналізувати і порівнювати емоційні стани є причиною емоційної байдужості до оточуючих, зниження емпатії, труднощів у формуванні адекватної комунікативної поведінки та реакцій. На

комунікативну діяльність розумово відсталих підлітків впливають особливості становлення самоусвідомлення, саморегуляції.

Комунікативний репертуар розумово відсталих підлітків має певні особливості: комунікативні знання не завжди використовуються у повному обсязі та відповідно до ситуації; комунікативні уміння та навички актуалізуються і проявляються при наявності зовнішніх стимулів; комунікативні уміння та навички достатньою мірою використовуються у повсякденних, соціально-побутових ситуаціях, але нові і невизначені ситуації підлітками не діагностуються; у підлітків виникають труднощі в орієнтуванні в зовнішніх змінах, що відбуваються; у діалогічній комунікативній взаємодії мають яскраво виражені труднощі у підтримці діалогу; мовлення є стереотипним, недостатній обсяг активного словникового не задовольняє вимоги щодо здійснення комунікативної діяльності; підлітки мають труднощі у переказі текстів, подій, міміка і жести не завжди адекватні висловлюванням, мають низьку експресивну грамотність.

Визначено, що умови освітнього середовища, зокрема, освітній заклад, сім'я, найближче соціальне оточення, в якому перебувають розумово відсталі учні, визначають напрями у формуванні якостей особистості. Саме умови середовища можуть або підсилити, або нейтралізувати, або звести нанівець мету і завдання формування особистості.

3. На основі особистісного, діяльнісного, середовищного, системного, корекційно-розвивального підходів розроблено концепцію розвитку, діагностики і формування комунікативної діяльності у розумово відсталих підлітків, яка розкриває низку теоретичних положень, відповідно яким комунікативна діяльність є залежною від рівня сформованості мотиваційної сфери, інтелекту та поведінки.

Модель комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків відображає її трикомпонентну структуру, яку складають мотиваційний, когнітивно-змістовий та операційно-поведінковий компоненти, які є взаємообумовленими. Мотиваційний компонент визначається

комунікативною активністю, що містить потреби та мотиви: соціально-орієнтовані і особистісно-орієнтовані. Когнітивно-змістовий компонент комунікативної діяльності містить комунікативні знання, уміння, навички, які окреслюють комунікативний репертуар особистості: вербальний та невербальний. Операційно-поведінковий компонент комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків є залежним від сформованості саморегуляції особистості, яка впливає на адекватність комунікативної поведінки та комунікативні реакції.

4. Своєрідність структури комунікативної діяльності пов'язана з рівнем інтелекту та особистісними якостями дітей. Аналіз емпіричних результатів проведеного дослідження за сформованістю структурних показників мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-поведінкового компонентів дозволив встановити дані, відповідно яким зафіксовано, що діти з вадами розумового розвитку суттєво відрізняються один від одного за рівнем сформованості окремих показників. Дослідження показало наявність трьох рівнів актуального розвитку дитини: високого, середнього, низького.

Так, розумово відсталі підлітки з високим рівнем сформованості комунікативної діяльності мають мотивацію до комунікативної взаємодії, вміють контролювати свої емоції, є толерантними до оточуючих, у діалозі часто є ініціаторами, можуть самі обирати теми для бесіди, характеризуються вираженою комунікативною активністю, орієнтацію на розширення кола комунікативних контактів, можуть встановлювати міцні комунікативні зв'язки з оточуючими. Підлітки з високим рівнем сформованості комунікативної діяльності ініціюють і підтримують діалог, мають достатньо широкий арсенал знань щодо вербальних та невербальних проявів комунікативної діяльності, відповідно до експресії партнера визначають його настрій та діють відповідно до нього, дотримуються комунікативного етикету в різних ситуаціях комунікативної взаємодії, вибудовують поведінку відповідно до ситуації, уникають конфліктів у ситуаціях комунікативної взаємодії.

Розумово відсталі підлітки із середнім рівнем сформованості комунікативної діяльності рідко виявляють комунікативну активність, долучаються до комунікативних контактів після здійснення зовнішньої стимуляції з боку оточуючих, їхні комунікативні навички сформовані недостатньою мірою, вони не завжди розуміють співрозмовника, свої емоції в комунікативній взаємодії їм складно контролювати. Підлітки, які віднесені до даного рівня вибірково орієнтовані на комунікативну взаємодію з іншими, у них є труднощі у виборі адекватних мовленнєвих і не мовленнєвих засобів, встановлено обмеженість знань, умінь, навичок щодо процесуальності розбудови діалогу у часі. Діти, віднесені до середнього рівня, складно адаптуються до нових комунікативних ситуацій, проявляють негативні емоції щодо норм поведінки.

Підлітки з низьким рівнем сформованості комунікативної діяльності мають низьку мотивацію на комунікацію, комунікативні навички практично не сформовані, у комунікативній взаємодії майже не дотримуються загально визнаних правил, вони погано розуміють співрозмовника, не є терпимими до висловлювань та зауважень оточуючих, не відслідковують емоційні стани. Підлітки, які віднесені до цього рівня не розрізняють експресивні форми комунікації, проявляють агресивні реакції, виявляють нестриманість у комунікативній взаємодії, часто діють імпульсивно.

Узагальнення емпіричного матеріалу дозволило розробити типологію комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, виділивши і описавши такі типи: адекватно-ініціативний, детерміновано-ініціативний, індіферентно-активний, замкнений, індіферентно-пасивний, нав'язливий, агресивний. Підлітки з адекватно-ініціативним типом комунікативної діяльності ініціативні у комунікативних контактах, можуть послідовно висловлювати свої думки, доброзичливі у ситуаціях комунікативної взаємодії, адекватно використовують вербальні і невербальні засоби у комунікативної діяльності, розуміють експресію оточуючих, самі починають розмову, підтримують діалог, знаходять теми для бесіди, добре вчаться,

активні на уроках, із задоволенням беруть участь у дискусіях, адекватно реагують на зауваження, в ситуаціях комунікативної взаємодії обирають соціально допустимі форми комунікативних реакцій, певною мірою можуть прогнозувати результат комунікативної діяльності. Підлітки з детерміновано-ініціативним типом виявляють комунікативну ініціативу завдяки оточуючому комунікативному середовищу, але часто відволікаються і втрачають логіку діалогу, їх необхідно постійно стимулювати до комунікативної діяльності, при здійсненні постійного корекційно-розвивального впливу можуть досягати достатніх результатів. Підлітки з індіферентно-активним типом за умови гармонійного психологічного клімату позитивно реагують на ситуацію, підтримують розмову, якщо їх запитують або викликає учитель, то відповідають розгорнуто. Підлітки з замкненим типом комунікативної діяльності складно йдуть на контакт, легко ображаються, часто є самотніми їм важко знаходитись у колективі. Вони соромляться піднімати руку на уроках, мають обмежене коло комунікативних контактів. Підлітки з нав'язливим типом комунікативної діяльності демонструють необґрунтовану ініціативність, мають низький рівень розвитку емпатії та рефлексії, не відчують настрою партнера по комунікативній взаємодії, є збудженими, ставлять запитання, які не стосуються контексту розмови та не мають логіки, говорять голосно, мають різкі зміни настрою. У підлітків з агресивним типом комунікативної діяльності фіксується перевага процесів збудження над гальмуванням, мають емоційну розгальмованість, часто першими провокують конфлікт, нестримані у висловлюваннях, на зауваження реагують бурхливо.

Виявлені рівні і типи комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, в цілому, свідчать про відставання дітей даної категорії від однолітків за показниками динаміки розвитку комунікативної діяльності.

5. Комунікативна діяльність розумово відсталих школярів визначається у дослідженні як система комунікативної взаємодії дітей з оточуючими,

завдяки якій забезпечується обмін інформацією, взаєморозуміння, виникнення міжособистісних стосунків.

Структура формування комунікативної діяльності опосередкована концептуально-цільовим, організаційно-діагностичним, змістовно-реалізаційним, результативним блоками.

У концептуально-цільовому блоці аргументовано науково-методологічні підходи, мету, завдання та загальні принципи розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

В організаційно-діагностичному блоці виокремлено принципи діагностики рівнів розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, форми діагностики (індивідуальна або групова), вимоги до відбору технологій, методів діагностики.

Змістовно-реалізаційний блок передбачав організацію і реалізацію психологічних підходів розвитку та корекції комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, які базуються на вимогах щодо реалізації, мають напрями (мотиваційний, комунікативно-діяльнісний, соціально-комунікативний), методи і форми реалізації психологічних розробок. Серед вимог до реалізації технологій визначено: добровольча участь в заходах, спрямованих на запобігання психологічних бар'єрів комунікативної діяльності учнів, сприяння розвитку мотивацій участі в їх проведенні; зворотного зв'язку (у процесі занять створювалися спеціальні умови, що забезпечували готовність учнів до зворотного зв'язку з комунікантами та ведучим); рівноправної участі (створювались умови для рівноправної взаємодії всіх учасників комунікативного процесу); самопізнання (у змісті заходів передбачалися вправи, що спрямовані на розвиток пізнання учнів, створювалися ситуації, завдяки яким учні мали можливість проаналізувати свою поведінку в різних умовах комунікативної діяльності).

Результативний блок базувався на необхідності проведення діагностичних процедур для визначення ефективності технологій, яка

передбачала перехід на вищий рівень розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

6. Психодіагностичні методики, спрямовані на вивчення комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, необхідно спеціально розробляти та адаптувати за такими принципами: 1) адекватності процедур діагностики характеру розумової відсталості і віковим особливостям розумово відсталих підлітків; 2) комплексності і варіюванні завдань; 3) дотриманні єдиного діагностичного, на основі комплексу діагностичних процедур, висновку; 4) можливості віддаленого уточнення діагностичного висновку. Психодіагностичні методики, спрямовані на вивчення комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків, необхідно спеціально розробляти та адаптувати за такими напрямками: а) мовленнєво-мисленнєвим: питання або твердження методик мають бути зрозумілими розумово відсталими школярами; б) варіативним: завдання мають містити стільки варіантів відповідей, скільки розумово відсталі діти в залежності від пізнавальних можливостей, можуть зрозуміти і потім на них відповісти; в) процедурним: діагностичні процедури слід здійснювати таким чином, щоб забезпечити розумово відсталим школярам комфортність під час діагностики, створити такі умови, щоб розумово відсталі школярі не відволікалися та не перевтомлювалися; г) установчо-емоційним: слід позитивно налаштовувати дітей на процес діагностики; д) адресним: завдання методик мають базуватись на врахуванні психологічних показників щодо особливостей розумово відсталих школярів.

7. Ґрунтуючись на системному підході, процес формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків розглядався як система спеціально організованих заходів, в яких задіяні педагоги, психологи, учні – учасники навчально-виховного процесу, батьки.

З позиції середовищного підходу комунікативне середовище навчально-виховного закладу розглядається як один з основних зовнішніх

чинників впливу на формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів.

Застосування особистісно-орієнтованого підходу в процесі формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків передбачає розвиток особистості таких школярів, урахування індивідуально-психологічних особливостей в процесі корекційно-розвивального впливу.

Діяльнісний підхід у процесі формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків орієнтує на формування усіх її компонентів: мотиваційного, когнітивно-змістового, операційно-поведінкового.

Корекційно-розвивальний підхід є основою для визначення основних позицій розробки, організації і реалізації технологій формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів, передбачає активний розвиток комунікативного потенціалу і репертуару розумово відсталих школярів з урахуванням закономірностей і особливостей онтогенетичного розвитку.

У рамках концепції обґрунтовані і перевірені принципи формування комунікативної діяльності:

1) знакового опосередкування (наскрізного знакового впливу на інтенсифікацію формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів). За цим принципом, у процесі формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів враховуються чинники, які впливають на комунікативну діяльність. Сутністю визначено принципу є активізування внутрішнього можливостей розумово відсталих школярів (пізнавальних, індивідуально-психологічних) та інтенсифікація позитивного впливу зовнішніх чинників (комунікативного середовища, корекційно-розвивальних заходів) на формування комунікативної діяльності.

2) моделювання (варіативності моделей психологічного впливу на формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків ,застосування моделей психологічного впливу залежно від індивідуально-

психологічних, вікових особливостей розумово відсталих школярів, соціально-комунікативних ситуацій).

3) оптимальності (вибору оптимальної моделі як еталонного напрямку формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків).

4) взаємопроникнення (передбачає розвиток всіх складників комунікативної діяльності; розвиваючи мотивацію на комунікативну діяльність, комунікативну активність, створюються передумови для формування комунікативної компетентності та культури, що в свою чергу є підґрунтям для формування адекватної комунікативної поведінки розумово відсталих учнів).

5) комплексності (корекційно-розвивальний вплив ґрунтується на комплексному застосуванні у процесі формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів методів і форм впливу, психологічних технологій, сполученні зусиль педагогів, психологів, батьків, представників інших соціальних інститутів).

8. Дослідження закономірностей, складників і стану комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків надало підстави визначити наступні напрями психологічного впливу: діагностичний, корекційно-розвивальний, організаційно-координаційний, інформаційно-просвітницький, евристичний, прогностичний. Комунікативне середовище спеціального освітнього закладу можна розглядати як багатовимірну соціально-психологічну конструкцію життєвого простору суб'єкта. Організація комунікативного середовища спеціального навчального закладу базується на особистісному, діяльнісному, середовищному підходах. Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати, що в експерименті зафіксовано і аргументовано ефективність запропонованих технологій в рамках розробленої теоретичної концепції з формування комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний виклад усіх аспектів проблеми формування комунікативної діяльності у розумово

відсталих підлітків. Подальшого теоретичного осмислення та експериментального вивчення потребують питання розвитку комунікативної діяльності в інших вікових групах, визначення впливу особистісних якостей на протікання комунікативної діяльності, міжособистісних стосунків тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Личностный аспект проблемы общения / К. А. Абульханова-Славская // Проблема общения в психологии. – М. : Наука, 1981. – С. 218–241.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1991. – 299 с.
3. Авдулова Т. П. Кризисные явления в развитии подростков [Электронный ресурс] / Т. П. Авдулова, О. А. Гордеева // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2010. – № 5(13). – Режим доступа : <http://psystudy.ru>. – Загл. с экрана.
4. Аверьянов А. Н. Система : философская категория и реальность / А. Н. Аверьянов. – М. : Мысль, 1976. – 188 с.
5. Агавелян О. К. Общение детей с нарушениями умственного развития : автореф. дис. на получение науч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.10 / О. К. Агавелян. – М., 1989. – 32 с.
6. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
7. Алтунина И. Р. Структура и развитие мотивов и мотивации социального поведения : автореф. дис. на получение науч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 / И. Р. Алтунина. – М., 2006. – 45 с.
8. Альбрехт Э. Я. Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией : автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Э. Я. Альбрехт. – М., 1976. – 24 с.
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб. : ПИТЕР, 2001. – 282 с.

10. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Просвещение, 2000. – 390 с.
11. Анцыферова Л. И. Системный подход к изучению формирования и развития личности / Л. И. Анцыферова // Проблемы психологии личности. – М. : Просвещение, 1982. – С. 76–92.
12. Арестова О. Н. Психологические механизмы структурирующего влияния мотивации на мыслительную деятельность / О. Н. Арестова // Вестник Моск. ун-та. Серия 14, Психология. – 2006. – № 3. – С. 14–16.
13. Артющенко А. О. Особистісна мобільність як довільне управління поведінкою і діяльністю / А. О. Артющенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту. – 2010. – № 5. – С. 6–9.
14. Асеев В. Г. Структурные характеристики мотивационной системы личности / В. Г. Асеев // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М. : Наука, 1976. – С. 96–124.
15. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М. : Наука, 1979. – 151 с.
16. Астахова Н. В. Психологические особенности саморегуляции учебной деятельности у подростков в условиях коррекционно-развивающего обучения : автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / Н. В. Астахова. – М., 2007. – 18 с.
17. Афанасьев В. Г. Общество : системность, познание, управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
18. Багдасарьян И. С. Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка : автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук / И. С. Багдасарьян. – Н. Новгород, 2000. – 19 с.
19. Баев Б. Ф. Психологія внутрішнього мовлення / Б. Ф. Баев. – К. : Рад. школа, 1966. – 192 с.

20. Балл Г. О. Інтегративно-особистісний підхід у психології : опрацювання концептуальних засад / Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : ВД «Троя», 2008. – Вип. 36. – С. 51–66.
21. Балл Г. О. Гуманізація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах / Г. О. Балл. – К., 1998. – 132 с.
22. Барсегян О. В. Межличностные отношения подростков-сирот с умственной отсталостью : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / О. В. Барсегян. – СПб. : Питер, 2007. – 260 с.
23. Батаршев А. В. Диагностика способности к общению / А. В. Батаршев. – СПб. : Питер, 2005. – 214 с.
24. Бахтин М. М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин. – М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1995. – 139 с.
25. Бгажнокова И. М. Особенности понимания и использования общекультурных норм поведения умственно отсталыми подростками / И. М. Бгажнокова, Ф. В. Мусукаева // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 46–52.
26. Бекетова Г. П., Бекетова Г. В. Хронические панкреатиты у детей и подростков (клиническая лекция) / Г. П. Бекетова, Г. В. Бекетова // Педиатрия. Восточная Европа. – 2013. – № 1. – С. 76–94.
27. Бекетова Г. П. Дієтотерапія ацетонемічного синдрому у дітей / Г. П. Бекетова, Г. В. Бекетова, Т. Н. Гнатенко // Збірник праць співробітників НМАПО ім. П. Л. Шупика. – 2013. – С. 438–447.
28. Бекетова Г. П., Бекетова Г. В., Мозгова Г. П. Медико-психологическая коррекция психосоматической патологии у детей и подростков // Педиатрия. Восточная Европа. – 2013. – № 1. – С. 65–75.
29. Беликов В. А. Философия образования личности : деятельностный аспект / В. А. Беликов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 356 с.
30. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване навчання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

31. Бистрова Ю. О. Особливості конфліктної поведінки розумово відсталих підлітків : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 / Ю. О. Бистрова. – К., 2007. – 20с.
32. Бистрова Ю. О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку : монографія / Ю. О. Бистрова. – Луганськ : ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2012. – 331 с.
33. Бистрова Ю. О. Забезпечення послідовності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами психофізичного розвитку (другий етап) / Ю. О. Бистрова // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Серія 19. – Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип 22. – С. 301–306.
34. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 271 с.
35. Бовт О. Б. Исследование и коррекция социально-психологических характеристик младших школьников, коррелирующих с агрессивностью / О. Б. Бовт // Практична психологія і соціальна робота. – 2002. – № 2. – С. 4–10.
36. Богданова А. А. Педагогическая коррекция поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / А. А. Богданова. – СПб., 2004. – 236 с.
37. Бодалев А. А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 74–81.
38. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во ин-та практич. психологии, 1996. – 256 с.
39. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении / В. В. Бойко. – М. : «Филинь», 2006. – 346 с.
40. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Наука, 1968. – 464 с.

41. Болднова И. С. Герменевтика межличностной коммуникации : автореф. дис. на получение науч. степени д-ра филос. наук : спец. 09.00.11 / И. С. Болдонова. – Улан-Удэ, 2010. – 42 с.
42. Большой психологический словарь / сост. Б. В. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Питер, 2004. – 672 с.
43. Бондар В. І. Освітня інтеграція дітей з особливостями розвитку в розвинених країнах світу (кінець ХХ ст.) / В. І. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К. : КНПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 23. – С. 18–22.
44. Бондарь В. И. О совершенствовании подготовки умственно отсталых детей к самостоятельному труду / В. И. Бондарь, И. Г. Еременко // Дефектология. – 1990. – № 3. – С. 36–41.
45. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве : норма и отклонения / Г. М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
46. Брудный А. А. К теории коммуникативного воздействия / А. А. Брудный // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М. : Мысль, 1977. – С. 32–49.
47. Брушлинский А. В. Проблема субъекта, принцип детерминизма и зона ближайшего развития / А. В. Брушлинский // Психологическая наука в России ХХ столетия : проблемы теории и истории. – М. : Владос, 1997. – С. 186–207.
48. Буева Л. П. Человек : деятельность и общение / Л. П. Буева. – М. : Мысль, 1978. – 214 с.
49. Бурменская Г. В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г. В. Бурменская и др. – М. : Академия, 2002. – 416 с.
50. Буртовая Н. Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития : на примере студентов –

будущих педагогов-психологов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Б. Буртовая. – Томск, 2004. – 198 с.

51. Быльченко М. В. Особенности формирования идентичности в юношеском возрасте [Электронный ресурс] / М. В. Быльченко // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 4(6). – Режим доступа: <http://psystudy.ru>. – Загл. с экрана.

52. Вісковатова Т. П. Проблема генезису, діагностики і психолого-педагогічної корекції затримки психічного розвитку у дітей (на прикладі несприятливого впливу природних та антропогенних чинників) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08 / Т. П. Вісковатова. – К., 1997. – 40 с.

53. Висковатова Т. П. Задержка психического развития у детей, обусловленная влиянием малых доз природных и антропогенных факторов : монография / Т. П. Висковатова. – Одесса : ЮУПУ, 1996. – 264 с.

54. Вісковатова Т. П. Діяльність з самовиховання та її психолого-педагогічні аспекти / Т. П. Вісковатова // Самосвідомість та професійно-значущі якості студентів-психологів : теоретико-концептуальний аналіз та прикладні дослідження. – Макіївка : Норд-Прес, 2011. – С. 76–83.

55. Волошина Н. В. Особенности коммуникативных способностей личности / Н. В. Волошина // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія : матеріали методологічного семінару АПН України, 12 листопада 1998 р. – С. 301–305.

56. Выготский Л. С. Анализ знаковых операций ребенка / Л. С. Выготский // Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М., 1999. – С. 446–461.

57. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 377 с.

58. Гаврилов О. В. Організація роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю на сучасному етапі / О. В. Гаврилов // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту. Корекц. педагогіка і психологія. – 2008. – Вип. 1. – С. 46–57.

59. Гагіна Н. В. Взаємодія як междісциплінарне поняття / Н. В. Гагіна // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки. – 2008. – № 5. – С. 9–13.

60. Гальперин П. Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / П. Я. Гальперин // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 1998. – № 2. – С. 3–8.

61. Гаурилюс А. И. Динамика становления представлений о себе и одноклассниках у умственно отсталых учащихся в контексте межличностных отношений / А. И. Гаурилюс // Журнал практического психолога. – 2006. – № 3 – С. 83–89.

62. Гильбух Ю. З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии / Ю. З. Гильбух // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 33–40.

63. Гельбак А. М. Теоретичні засади дослідження комунікативних навичок особистості [Електронний ресурс] / А. М. Гельбак. – Режим доступу : koipro.kr.ua/archiv/pedagogika/ter_zas.doc. – Назва з екрана.

64. Геращенко С. І. Формування комунікативних умінь у розумово відсталих старшокласників у процесі вивчення граматики (на матеріалі вивчення прикметника) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / С. І. Геращенко. – К., 2010. – 21 с.

65. Гладушкіна Р. М. Співвідношення задачі та результату мовленнєвої діяльності / Р. М. Гладушкіна // Вісн. Дніпр. ун-ту. Серія : Педагогіка і психологія. – 2007. – № 7. – С. 30–38.

66. Глушко О. І. Роль спілкування у розвитку суб'єктної активності особистості / О. І. Глушко // Вісн. Дніпр. ун-ту. Серія : Педагогіка і психологія. – 2007. – № 7. – С. 38–43.

67. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування : як допомогти проблемним підліткам / А. Гольдштейн. – К. : Либідь, 2003. – 519 с.

68. Гончар Т. Комунікативна культура в контексті психологічних теорій особистості // Т. Гончар // Вісник кн. палати. – 2003. – № 5. – С. 42–44.
69. Гончарук Н. М. Формування комунікативних навичок розумово відсталих підлітків в умовах шкільної групи : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00. 08 / Н. М. Гончарук. – К., 2012. – 20 с.
70. Горбенко С. Л. Формування уявлення про рольову поведінку в розумово відсталих підлітків / С. Л. Горбенко // Вісник Луганського нац. ун-ту, 2011. – № 1442. – С. 10–15.
71. Гордиенко Е. А. Некоторые психолого-педагогические аспекты взаимодействия умственно отсталых учащихся в коллективе / Е. А. Гордиенко // Дефектология. – 1981. – № 5. – С. 14–20.
72. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях : непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 2004. – 136 с.
73. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук : спец. 19.00.08 / Л. М. Гречко. – К., 2009. – 20 с.
74. Давыдов В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В. В. Давыдов // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 6. – С. 20–27.
75. Давыдов В. В. О перспективах теории деятельности / В. В. Давыдов // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1993. – № 2. – С. 25–31.
76. Даргевичене Л. И. Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы : автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Л. И. Даргевичене. – М., 1971. – 16 с.

77. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність : стратегія управління : монографія / Т. М. Дегтяренко. – Суми : Університетська книга, 2012. – 401 с.

78. Джидарьян И. А. Категория активности и её место в системе психологического знания / И. А. Джидарьян // Категории материалистической диалектики в психологии. – М. : Наука, 1988. – С. 56–88.

79. Джидарьян И. А. Потребности в общении и развитие личности / И. А. Джидарьян // Проблемы психологи личности. – М., 1982. – С. 18–26.

80. Дианова О. Н. Совершенствование коммуникативного поведения подростков с задержкой психического развития : автореф. дис. на получение степени канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Н. Дианова. – Кострома, 2001. – 18 с.

81. Дмитриева Е. Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития : автореф. дис. на получение науч. степени д-ра психол. наук : спец. 10.00.10 / Е. Е. Дмитриева. – Н. Новгород, 2005. – 53 с.

82. Дмитрієва І. В. Корекційні функції естетичного виховання та механізм їх реалізації в старших класах допоміжної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.03 / І. В. Дмитрієва. – К., 2009. – 46 с.

83. Дозорцева Е. Г. Сравнительная психологическая характеристика интеллектуальной недостаточности при олигофрении и психофизическом инфантилизме / Е. Г. Дозорцева, Е. И. Сулимовская // Современные проблемы подростковой, общей и судебной психиатрии. – М. : Педагогика, 1987. – С. 139–145.

84. Долгих Л. Ю. Влияние коммуникативной ситуации на мотивацию речепорождения младших школьников с умственной отсталостью : автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.10 / Л. Ю. Долгих. – М., 2002. – 18 с.

85. Доценко Е. Л. Семантика межличностного общения : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.11 / Е. Л. Доценко. – М., 2000. – 510 с.

86. Драгомирецька Н. М. Комунікативна діяльність в державному управлінні : теоретико-методологічний аспект : дис. ... д-ра наук з держ. упр. : спец. 25.00.01 / Н. М. Драгомирецька. – К., 2007. – 516 с.
87. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
88. Емельянова И. А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта : автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / И. А. Емельянова. – Екатеринбург, 2009. – 19 с.
89. Ерастов Н. Психология общения / Н. Ерастов. – Ярославль : СЛАВА, 1976. – 96 с.
90. Єрсова С. А. Особливості розуміння та застосування правил дисциплінованої поведінки молодшими школярами з порушення інтелектуального розвитку : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.10 / С. А. Єрсова. – К., 2012. – 20 с.
91. Ерчак Н. Т. К проблеме внутренней речи / Н. Т. Ерчак // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 135–138.
92. Жданько В. А. Емпатія : соціально-філософський підхід до проблеми / В. А. Жданько // Актуальні проблеми фармації та медичної науки та практики. – Вип. 23. – 2010. – № 1. – С. 110–113.
93. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 160 с.
94. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растяников. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
95. Заблоцкий Г. О. Коммуникативно-речевые аспекты гармонизации личности подростка с акцентуацией характера : автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Г. О. Заблоцкий. – М., 2012. – 21 с.

96. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребёнка / Л. В. Занков. – М. : Персса, 1939. – 64 с.
97. Занюк С. С. Психологія мотивації / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 302 с.
98. Запрягаев Г. Г. Психологическая характеристика умственно отсталых подростков с трудностями поведения : автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.08 / Г. Г. Запрягаев. – М., 1986. – 24 с.
99. Засекіна Л. Категорія значення слова як характеристика інтелектуальної діяльності / Л. Засекіна // Соціальна психологія. – 2006. – № 3. – С. 133–142.
100. Зачесова И. А. Взаимопонимание собеседников и его роль в развитии диалога / И. А. Зачесова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 66–76.
101. Зелінська Я. Саморегуляція діяльності суб'єкта в кризовій ситуації / Я. Зелінська // Соціальна психологія. – 2010. – Спецвипуск. – С. 73–82.
102. Зверинцев С. Г. Коммуникационный менеджмент : монография / С. Г. Зверинцев. – СПб. : Союз, 1997. – 430 с.
103. Землянкина Е. Д. Особенности эмпатии умственно отсталых школьников с психопатоподобным поведением : автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.10 / Е. Д. Землянкина. – СПб., 2009. – 20 с.
104. Зименкова Н. Н. Коммуникация в процессе функционирования и развития общества : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Н. Н. Зименкова. – М., 2004. – 157 с.
105. Зимняя И. А. Психология говорения и слушания : автореф. дис. на получение науч. степени д-ра психол. наук / И. А. Зимняя. – М., 1978. – 30 с.

106. Зинченко В. П. Психологическая теория деятельности / В. П. Зимняя // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 66–68.
107. Иванов Е. С. Этиопатогенез нарушений поведения у учеников вспомогательной школы / Е. С. Иванов, Л. М. Шипицына // Дефектология. – 1989. – № 1. – С. 20–24.
108. Ивашов А. Н. Методика исследования коммуникативных установок личности / А. Н. Ивашов, Е. В. Заика // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 162–166.
109. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
110. Инденбаум Е. Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности : дис. д-ра психол. наук : 19.00.10 / Е. Л. Инденбаум. – М., 2011. – 354 с.
111. Инкина С. Г. Формирование готовности младших школьников к саморегуляции учебной деятельности : автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / С. Г. Инкина. – Новокузнецк, 2012. – 20 с.
112. Ионов А. С. Социально-философский анализ проблем исследования коммуникативной деятельности : дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / А. С. Ионов. – М., 2006. – 170 с.
113. Исаев Д. Н. Психическое недоразвитие у детей / Д. Н. Исаев. – Л. : Медицина, Ленингр. отд-ние, 1982. – 224 с.
114. Июдина Л. В. Активизация коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л. В. Июдина // Логопед в детском саду. – 2008. – № 7. – С. 37–43.
115. Каган М. С. Опыт системного анализа человеческой деятельности / М. С. Каган // Философские науки. – 1970. – № 5. – С. 45–54.
116. Каган М. С. Общение как ценность и как творчество / М. С. Каган, А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 25–33.

117. Казанцева Е. В. Коррекционно-педагогическая технология формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Е. В. Казанцева. – Екатеринбург, 2010. – 89 с.
118. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
119. Кантарьова Н. В. Особливості психологічного втручання в роботі з розумово відсталими дітьми / Н. В. Кантарьова // Наука і освіта. – 2009. – № 10. – С. 60–63.
120. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттела / А. Капустина. – СПб. : Речь, 2001. – 112 с.
121. Карнацевич В. Л. Развитие интеллектуальных и социальных навыков у детей и подростков : упражнения и задания / В. Л. Карнацевич. – Х. : ТТМТ, 2007. – 111 с.
122. Карунная О. В. Формирование коммуникативной компетентности подростков в процессе работы со сказкой : автореф. на соискание науч. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 / О. В. Карунная. – Архангельск, 2008. – 20 с.
123. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов / П. Клайн. – К. : Вентис, 1994. – 283 с.
124. Кобильченко В. В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі та при патології зору / В. В. Кобильченко. – К. : Освіта України, 2010. – 549 с.
125. Ковалев Г. А. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Г. А. Ковалев. – М. : Просвещение, 1976. – 258 с.
126. Козырева В. П. Формирование коммуникативной активности у детей с множественными нарушениями в процессе коррекционной работы : автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / В. П. Козырева. – Москва, 2011. – 18 с.

127. Колесник І. П. Соціалізація особистості глухого школяра / І. П. Колесник. – К. : УДПУ, 1994. – 111 с.
128. Колодич О. Б. Психолого-педагогічні умови формування мовленнєвої компетентності у дітей із ЗПР в процесі вивчення англійської мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 / О. Б. Колодич. – К., 2005. – 18 с.
129. Коломинский Н. Л. Осознание умственно отсталыми подростками своего положения в коллективе сверстников / Н. Л. Коломинский // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 41–46.
130. Коломинский Н. Л. Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательной школы в учебной деятельности и межличностных отношениях : автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Н. Л. Коломинский. – М., 1972. – 16 с.
131. Колосова Т. А. Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью : автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.10 / Т. А. Колосова. – СПб., 2007. – 150 с.
132. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 457 с.
133. Кон И. С. Психология юношеского возраста : проблемы формирования личности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
134. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 512 с.
135. Коновалова Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Н. Л. Коновалова. – СПб. : Изд-во СПб ун-та, 2000. – 232 с.
136. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 256 с.

137. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічна діагностика відхилень в розвитку. Проблеми і перспективи / С. Ю. Конопляста // Науковий вісник КНПУ ім. М. П. Драгоманова. – Луганськ, 2003. – Вип. I. – С. 131–136.

138. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / С. Ю. Конопляста. – К., 2010. – 502 с.

139. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 224 с.

140. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра / О. М. Корніяка. – К. : Міленіум, 2006. – 337 с.

141. Корніяка О. М. Розвиток комунікативної культури школярів підліткового віку / О. М. Корніяка // Актуальні проблеми сучасної української психології : Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка. – К. : Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 157–166.

142. Коробейников И. А. О некоторых особенностях формирования интеллекта детей в условиях психической депривации / И. А. Коробейников, В. М. Слуцкий // Дефектология. – 1990. – № 3. – С. 19–22.

143. Коропецька О. М. Психолого-педагогічні умови ефективного спілкування вчителя і підлітка : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О. М. Коропецька. – Івано-Франківськ, 1997. – 18 с.

144. Костина О. В. Онтологія комунікації : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.01 / О. В. Костина. – Саратов, 2005. – 310 с.

145. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1963. – 80 с.

146. Кравець Н. П. Метод творчого читання і формування читацької діяльності розумово відсталих учнів / Н. П. Кравець // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія

19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Київ, 2012. – С. 168–172.

147. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 505 с.

148. Крижанская Ю. С., Третьяков В. П. Грамматика общения / Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков. – М. : Смысл, 1999. – 279 с.

149. Крупнов А. И. Исследование общительности как системного качества личности / А. И. Крупнов // Активизация личности в системе общественных отношений : Тезисы докладов к VII Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. – М., 1989. – С. 84–93.

150. Кручек В. А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування / В. А. Кручек. – К. : НАКХМ, 2010. – 187 с.

151. Крыжановская И. Л. Значение средовых факторов в формировании нарушений поведения у детей с легкой умственной отсталостью / И. Л. Крыжановская // Социальная дезадаптация : нарушения поведения у детей и подростков : материалы Рос. науч.-практ. конф., 26–28 нояб. 1996 г. – М., 1996. – С. 118–120.

152. Кудрявцева В. П. Развитие деятельности и ее детерминация / В. П. Кудрявцева, Г. Г. Урзалиева // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 27–32.

153. Кузенко С. С. Деформации смысловой сферы подростков с коммуникативно-личностными нарушениями : автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / С. С. Кузенко. – Ростов н/Д, 2008. – 20 с.

154. Кузнецова О. В. Роль временной перспективы в личностном и профессиональном самоопределении подростков / О. В. Кузнецов // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 5–15.

155. Кузьмайте Л. И. Некоторые особенности личных взаимоотношений умственно отсталых детей младших классов / Л. И. Кузьмайте // Дефектология. – 1970. – № 3. – С. 30–35.

156. Кузьмина В. К. Астеноневротические и психоподобные проявления у детей-олигофренов, компенсация и коррекция их в условиях вспомогательной школы : автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / В. К. Кузьмина. – М., 1973. – 24 с.

157. Кузьмина Т. И. Динамика формирования Я-концепции у лиц с легкой степенью умственной отсталости : автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.10 / Т. И. Кузьмина. – М., 2009. – 27 с.

158. Куницына В. Н. Трудности межличностного общения : автореф. дис. на получение науч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.05 / В. Н. Куницына. – СПб., 1991. – 38 с.

159. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) / В. А. Лабунская. – Ростов : Изд-во Ростов. ун-та, 1986. – 235 с.

160. Лалаева Р. И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников / Р. И. Лалаева // Дефектология. – 2003. – № 3. – С. 29–33.

161. Лашкова Л. Л. Концепция развития коммуникативного потенциала будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Л. Л. Лашкова. – Челябинск, 2011. – 371 с.

162. Лебединская К. С. Диагностика и коррекция нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией / К. С. Лебединская. – М. : Педагогика, 1981. – 196 с.

163. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Мысль, 1997. – 266 с.

164. Леонтьев А. Н. Биологическое и социальное в психике человека / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 6. – С. 23–39.

165. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Наука, 1975. – 304 с.

166. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Мир, 1986. – 126 с.
167. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – Воронеж : МОДЭК, 1997. – 384 с.
168. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 5. – С. 3–22.
169. Ломов Б. Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – № 5. – С. 23–45.
170. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.
171. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2009. – 319 с.
172. Макарчук Н. О. До проблеми дослідження особистості підлітка з розумовою відсталістю / Н. О. Макарчук // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології : зб. наук. праць. – К. : Освіта України, 2009. – Вип. 6. – С. 77–95.
173. Максименко С. Д. Генезис здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 255 с.
174. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. Т. 1. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – 319 с.
175. Максименко С. Д. Психологія особистості : змістові ознаки / С. Д. Максименко // Гуманізація взаємин вчителя та учнів – необхідна умова особистісно орієнтованої освіти : науково-методичний збірник / За ред. С. Д. Максименка, Г. О. Балла, М. М. Заброцького. – Житомир ; Київ : ЖОШПО, 2004. – С. 3–17.
176. Максимова Р. А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на различные стороны жизнедеятельности : автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / Р. А. Максимова. – СПб., 1981. – 21 с.

177. Малинаускене М. А. Клинико-психологическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией : автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.10 / М. А. Малинаускене. – М., 1977. – 21 с.

178. Мамічева О. В. Спеціальна психологічна допомога в комплексному супроводі розвитку дитини з соціально-особистісними проблемами в системі освіти / О. В. Мамічева // Вісник Одеського нац. ун-ту імені І. І. Мечникова. Серія. Психологія. – Т. 18, Вип. 22, Ч. 2. – 2013. – С. 258–264.

179. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ю. С. Мануйлов. – М., 1997. – 193 с.

180. Марасанов Г. И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге / Г. И. Марасанов. – Киров : КСПВ, 1995. – 152 с.

181. Марков В. Н. Профессиональный потенциал и зона ближайшего развития / В. Н. Марков // Акмеологическое исследование потенциала резервов и ресурсов человека. – М. : Изд-во РАГС, 2005. – С. 75–88.

182. Мартиненко І. В. Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із загальним недорозвиненням мовлення до шкільного навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук / І. В. Мартиненко. – К., 2007. – 22 с.

183. Мартиненко І. В. Про стан комунікативної діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення / І. В. Мартиненко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Київ, 2012. – С. 168–172.

184. Массанов А. Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості : монографія / А. В. Массанов. – Одеса : Нержи, 2010. – 371 с.

185. Машбиц Е. И. Психологические механизмы обучения / Е. И. Машбиц // Развивающее образование : Диалог с В. В. Давыдовым. – М., 2002. – Т. I. – С. 245–252.
186. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека / В. С. Мерлин. – Пермь : Изд-во ПГПИ, 1971. – 120 с.
187. Микрюкова С. М. Педагогические условия организации коммуникативной досуговой деятельности детей с ограниченными возможностями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / С. М. Микрюкова. – Ижевск, 2006. – 18 с.
188. Миронова С. П. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. – Кам'ян.-Подільський : КПДУ, 2004. – 220 с.
189. Мозгова Г. П. Вплив соціально-психологічних та психофізичних факторів на формування особистості: психосоматичний аспект / Г. П. Мозгова, О. В. Уваркіна // Формування національних і загальнолюдських цінностей у студентів медичних і фармацевтичних вищих закладів: матеріали XII міжнародної наукової конференції. – Київ, 2012. – С. 62–69.
190. Мозгова Г. П. Медикопсихологическая коррекция психосоматической патологии у детей и подростков / Г. П. Мозгова // Педиатрия. Восточная Европа: международный научно-практический журнал. – Киев : проф. Издания, 2013. – С.65–76.
191. Моїсєєва Ф. А. Інтегрувальна роль вербальної комунікації: соціально-філософський аспект / Ф. А. Моїсєєва // Наука. Релігія. Суспільство. – 2009. – № 2. – С. 238–245.
192. Морозов С. М. Теория А. Н. Леонтьева о механизмах саморазвития деятельности / С. М. Морозов // Вестник Московского ун-та. Сер.14, Психология. – 2003. – № 2. – С. 50–62.
193. Морозова Н. Н. Особенности эмоционального отношения умственно отсталых подростков к окружающим людям: автореф. дис. на

получение науч. степени канд. психол. наук : 19.00.10 / Н. Н. Морозова. – М., 1995. – 17 с.

194. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – № 6. – С. 6–11.

195. Московкина А. Г. Мотивационный и эмоциональный профиль личности подростков с легкими формами умственной отсталости / А. Г. Московкина, А. А. Сагдуллаев // Дефектология. – 1991. – № 3. – С. 11–19.

196. Москоленко Н. В. Круг общения и формирование правильных взаимоотношений с окружающими умственно отсталых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Н. В. Москоленко // Дефектология. – 1991. – № 6. – С. 41–45.

197. Мудрик А. М. Діалог як основа соціальної комунікації / А. М. Мудрик // Науковий вісник Волинського держ. ун-ту. – 2006. – № 3. – С. 117–120.

198. Мухина В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. – М. : Владос, 2000. – 340 с.

199. Намазбаева Ж. И. Развитие личности учащихся вспомогательных школ: автореф. дис. на получение науч. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.03 / Ж. И. Намазбаева. – М., 1986. – 33 с.

200. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 338 с.

201. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. Кн. 3. Экспериментальная психология и психодиагностика. – М. : Просвещение, 1995. – 512 с.

202. Немов Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 560 с.

203. Нещерет О. І. Психологія мовленнєвої діяльності / О. І. Нещерет. – Ніжин : Ніж. ДУ, 2004. – 100 с.
204. Никандрова Т. С. Межличностные отношения и их формирование у подростков с интеллектуальной недостаточностью: автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.10 / Т. С. Никандрова. – М., 2003. – 20 с.
205. Омелянович И. Н. Использование альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с умственно отсталыми детьми / И. Н. Омелянович // Матеріали ІХ Східно- та Центральноєвропейської Регіональної конф. з проблем альтернативної та допоміжної комунікації «Комунікація для всіх», 28 червня – 2 липня 2013 р. – К. : ТОВ «ДІА», 2013. – С. 76–80.
206. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А. К. Осницкий. – М. : Педагогика, 1986. – 80 с.
207. Павлова А. А., Шустова А. Л. Методика выявления особенностей речевого развития детей / А. А. Павлова, А. Л. Шустова // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 123–129.
208. Парыгин Б. Д. Анатомия общения / Б. Д. Парыгин. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 301 с.
209. Певзнер М. С. Динамика развития детей-олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 222 с.
210. Певзнер М. С. Дети-олигофрены / М. С. Певзнер. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1969. – 486 с.
211. Першина Н. А. Коррекция отклонений в процессах восприятия, понимания и употребления тактильно-кинестезических знаков невербального общения у умственно отсталых детей: автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.03 / Н. А. Першина. – Екатеринбург, 1999. – 19 с.

212. Петрова В. Г. Развитие речи и познавательная деятельность умственно отсталых школьников: автореф. дис. на получение науч. степени д-ра психол. наук: спец. 19.00.08 / В. Г. Петрова, 1975. – 36 с.
213. Петрова Д. Б. Роль рефлексии в саморегуляции произвольной активности подростков: автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 / Д. Б. Петрова. – Сургут, 2012. – 18 с.
214. Петрова Е. А. Визуальная психосемиотика общения: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Е. А. Петрова. – М., 2000. – 402 с.
215. Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи / Л. А. Петровская // Введение в практическую социальную психологию. – М. : Мир, 1996. – 380 с.
216. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : Моск. ун-т, 1982. – 168 с.
217. Петровский А. В. Краткий психологический словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, 1985. – 390 с.
218. Петровский А. В. Личность, деятельность, коллектив / А. В. Петровский. – М. : Педагогика, 1982. – 255 с.
219. Печерский В. Г. Способности подростков и юношей с легкой умственной отсталостью к продуктивному межличностному взаимодействию : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10 / В. Г. Печерский. – М., 2009. – 331 с.
220. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка: монография / Т. А. Пироженко. – К. : Нора-принт, 2002. – 308 с.
221. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов – М. : Высш. шк., 1986. – 254 с.
222. Подоляк Н. М. Психологічні особливості асертивності / Н. М. Подоляк // Наука і освіта. – 2010. – № 9. – С. 108–111.

223. Поляков Е. А. Развитие личности подростков в условиях социальной депривации и дизонтогенеза: автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 / Е. А. Поляков. – М., 2009. – 24 с.
224. Поппе Г. К. Нарушения поведения при умственной отсталости у детей / Г. К. Поппе // Нарушения поведения детей и подростков. – СПб. : Питер, 1992. – 228 с.
225. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М. : Ваклер, 2001. – 656 с.
226. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Т. В. Азарова, О. И. Барчук. – СПб. : Питер, 2002. – 303 с.
227. Приходько Ю. О. Психологічне здоров'я як чинник духовного розвитку особистості / Ю. О. Приходько // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – С. 256–266.
228. Прихожан А. М. Развитие личности в условиях психической депривации / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых // Формирование личности в онтогенезе. – М. : Наука, 1991. – С. 117–122.
229. Прозорова Е. В. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности / Е. В. Прозорова // Мир психологии. – 2000. – № 2. – С. 191–202.
230. Проскурняк Е. И. Научные подходы в изучении коммуникативной деятельности подростков с умственным дизонтогенезом / Е. И. Проскурняк // Вестник РАУ. Серия : Гуманитарные и общественные науки. – Ереван: Изд-во РАУ, 2013. – № 1(14). – С. 69–79.
231. Проскурняк Е. Психолого-педагогические условия развития коммуникативной деятельности учащихся с умственным дизонтогенезом / Е. Проскурняк // Проблемы педагогики и психологи : сб. науч. тр. Армянского ун-та им. Х. Абовяна. – Ереван, 2013. – № 2. – С. 82–92.
232. Проскурняк Е. И. Экспертная оценка коммуникативной деятельности учащихся с умственным недоразвитием / Е. И. Проскурняк //

Научные ведомости Бел. гос. ун-та. Серия :Гуманитарные науки: сб. науч. тр. – Белгород: БелГУ, 2013. – № 27(170). – Вып. 20. – С. 300–308.

233. Проскурняк О. І. Агресивна поведінка в контексті порушення комунікативної діяльності дітей зі зниженим інтелектуальним розвитком / О. І. Проскурняк // Вісник ХНПУ імені Г. Сковороди. Серія: Психологія: зб. наук. пр. – Х. : ХНПУ, 2011. – Вип. 40. – С. 175–187.

234. Проскурняк О. І. Взаємозв'язок інтелекту та комунікативних дій учнів зі зниженим розумовим розвитком / О. І. Проскурняк // Вісник Луганського національного університету: зб. наук. пр. – Л. : ЛГНУ, 2011. – № 23(234). – С. 192–197.

235. Проскурняк О. І. Вивчення операційного компонента комунікативної діяльності особистості / О. І. Проскурняк // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія: зб. наук. пр. – Х., 2011. – № 985. – С. 22–26.

236. Проскурняк О. І. Вплив індивідуально-психологічних особливостей на комунікативну діяльність розумово відсталих школярів / О. І. Проскурняк // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – № 2. – С. 75–83.

237. Проскурняк О. І. Вплив психологічних особливостей на комунікативний розвиток розумово відсталих школярів / О. І. Проскурняк // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. – К. : Український пріоритет, 2012. – Вип. 3, Ч. 2. – С. 178–188.

238. Проскурняк О. І. Вплив психологічних особливостей на формування комунікативної діяльності дітей зі зниженим розумовим розвитком / О. І. Проскурняк // Проблеми гуманітарних наук. Серія: Психологія: зб. наук. пр. – Дрогобич: РДВ ДДПУ імені І. Франка, 2011. – Вип. 27. – С. 203–214.

239. Проскурняк О. І. Вивчення когнітивно-змістового компонента комунікативної діяльності особистості / О. І. Проскурняк // Вісник ХНПУ

імені Г. Сковороди. Серія: Психологія: зб. наук. пр. – 2012. – Вип. 44, Ч. 1 – С. 178–186.

240. Проскурняк О. І. Діяльніснийта особистісно-орієнтований підходи до вивчення комунікативної діяльності особистості / О. І. Проскурняк // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія: зб. ст. – Ялта: РВВ КГУ, 2011. – Вип. 34, Ч. 1. – С. 57–63.

241. Проскурняк О. І. Діяльнісний етап технології формування комунікативної діяльності розумово відсталих школярів / О. І. Проскурняк // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. ст. / Крим. гум. ун-т. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 43, Ч. II. – С. 269–276.

242. Проскурняк О. І. Динаміка формування комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю / О. І. Проскурняк // Проблеми емпіричних досліджень у психології / Переяслав-Хмел. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Київ: Гнозис, 2014. – Вип. 8. – С. 209–215.

243. Проскурняк О. І. Дослідження комунікативної діяльності особистості: мета, завдання, функції / О. І. Проскурняк // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Ін-та психології імені Г. С. Костюка. – К. : Аксіома, 2012. – Вип. 18. – С. 663–671.

244. Проскурняк О. І. Індивідуальні та групові форми активізації комунікативної діяльності дітей зі зниженим інтелектуальним розвитком / О. І. Проскурняк // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. / Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – Т. X. : Психологія навчання, генетична психологія, медична психологія. – Вип. 18. – С. 418–427.

245. Проскурняк О. І. Комунікативна діяльність в процесі розвитку емоційно-вольової сфери школярів з розумовим недорозвиненням / О. І. Проскурняк // Вісник Одеського нац. ун-ту імені І. І. Мечникова: зб. наук. пр. – Одеса, 2011. – Серія.Психологія. – Т. 16, Вип. 11, Ч. 1.. – С. 108–114.

246. Проскурняк О. І. Комунікативна діяльність суб'єкта: діяльнісний підхід / О. І. Проскурняк // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2013. – Т. X. – Вип. 24. – С. 597–605.

247. Проскурняк О. І. Комунікативна діяльність як провідна у підлітків в умовах розумового дизонтогенезу / О. І. Проскурняк // Вісник ХНПУ імені Г. Сковороди. Серія: Психологія: зб. наук. пр. – Х., 2013. – Вип. 45, Ч. 1. – С. 184–192.

248. Проскурняк О. І. Комунікативно-мовленнєвий розвиток розумово відсталих дітей та підлітків: психологічний аспект / О. І. Проскурняк // Вісник Одеського нац. ун-ту імені І. І. Мечникова: зб. наук. пр. – Одеса, 2012. – Серія. Психологія. – Т. 17, Вип. 18(20). – С. 108–114.

249. Проскурняк О. І. Комунікативна культура як показник розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів / О. І. Проскурняк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. пр. – К., 2011. – Вип. 19. – С. 144–148.

250. Проскурняк О. І. Конструкт методик діагностики комунікативної діяльності підлітків з легким ступенем розумової відсталості / О. І. Проскурняк // Вісник ХНУ ім. В. Каразіна. Серія: Психологія: зб. наук. пр. – Х., 2012. – № 1032. – С. 103–107.

251. Проскурняк О. І. Мовленнєвий розвиток розумово відсталих школярів: психологічний аспект / О. І. Проскурняк // Вісник Одеського нац. ун-ту. Серія : Психологічна. – Одеса, 2012. – Т. 17, Випуск 8 (20). – С. 141–149.

252. Проскурняк О. І. Модель розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків в умовах спеціального навчального закладу / О. І. Проскурняк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. пр. – К., 2013. – Вип. 22. – С. 405–411.

253. Проскурняк О. І. Невпевненість як причина порушення комунікативної діяльності дітей зі зниженим інтелектуальним розвитком / О. І. Проскурняк // Вісник ХНУ імені В. Каразіна. Серія : Психологія: зб. наук. пр. – Х. : ХНУ, 2011. – Вип. 46(959). – С. 154–158.

254. Проскурняк О. І. Особливості комунікативної взаємодії підлітків з розумовою відсталістю в освітньому просторі / О. І. Проскурняк // Науковий Вісник Одеського нац. ун-ту : зб. наук. пр. – Одеса, 2011. – Серія. Психологія. – Т. 16, Вип. 7. – С. 146–155.

255. Проскурняк О. І. Особливості мотиваційного компонента комунікативної діяльності особистості / О. І. Проскурняк // Вісник ХНПУ ім. Г. Сковороди. Серія: Психологія: зб. наук. пр. – Вип. 42. – С. 126–134.

256. Проскурняк О. І. Особливості розвитку творчого уявлення у процесі формування комунікативної діяльності дітей з особливими потребами / О. І. Проскурняк // Навчання і виховання обдарованої дитини : теорія і практика: зб. наук. пр. / Ін-т обдарованої дитини НАПН України. – Київ, 2011. – № 1 (5). – С. 41–49.

257. Проскурняк О. І. Психологія комунікативної діяльності розумово відсталих школярів : монографія / О. І. Проскурняк. – Харків : Індустрія, 2014. – 352 с.

258. Проскурняк О. І. Практичні аспекти формування соціально-комунікативної активності у дітей зі зниженим розумовим розвитком / О. І. Проскурняк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. / Відкр. ун-т розвитку людини «Україна». – Київ : Відкр. міжнар. ун-т розвитку людини «Україна», 2012. – № 9(11). – С. 144–153.

259. Проскурняк О. І. Соціально-психологічні детермінанти формування комунікативної компетентності учнів зі зниженим розумовим розвитком / О. І. Проскурняк // Вісник Львів. держ. ун-ту внутрішніх справ. Серія : Психологічна : зб. ст. – Л., 2011. – Вип. 1. – С. 182–194.

260. Проскурняк О. І. Розробка методики діагностики рівнів розвитку комунікативної діяльності в підлітків з розумовою відсталістю / О. І. Проскурняк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. пр. – Київ: Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», 2013. – № 10(112). – С. 170–184.

261. Проскурняк О. І. Роль активності у формуванні комунікативної діяльності особистості / О. І. Проскурняк // Наука і освіта. – 2011. – № 10 / СVІ.– С. 54–58.

262. Проскурняк О. І. Роль психолога в формуванні комунікативної діяльності учнів з розумовою відсталістю / О. І. Проскурняк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. пр. – К., 2012. – Вип. 22. – С. 405–411.

263. Проскурняк О. І. Середовищний підхід у вивченні комунікативної діяльності розумово відсталих учнів / О. І. Проскурняк // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. наук. пр. – Ялта, 2012. – Вип. 35, Ч. 2. – С. 184–191.

264. Проскурняк О. І. Соціально-психологічні детермінанти формування комунікативної компетентності учнів зі зниженим розумовим розвитком / О. І. Проскурняк // Вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія: Психологія: зб. наук. пр. – Львів : Львів. ун-т внутр. справ, 2011. – Вип. 1. – С. 182–193.

265. Проскурняк О. І. Управління комунікативною діяльністю в освітніх закладах: психологічний підхід / О. І. Проскурняк // Вища освіта України: зб. наук. пр. – К., 2011. – Додаток 2 до № 3. – Т. VI (31). – С. 357–365.

266. Прохоренко Л. І. Особливості формування операційного та кінцевого компонентів самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку: науково-методичний збірник / Л. І. Прохоренко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – К. : Науковий світ, 2009. – Вип. 11. – С. 208–214.

267. Психологический словарь / под общ. науч. ред. П. С. Гуревича. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 800 с.
268. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
269. Пыжова К. В. Психологические особенности подростков с коммуникативными трудностями в общении: автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук: 19.00.13 / К. В. Пыжова. – Ростов н/Д, 2009. – 22 с.
270. Пятницкая Е. В. Социально-психологические условия развития диалогического общения подростков в школах-интернатах: автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 / Е. В. Пятницкая. – Саратов, 2005. – 18 с.
271. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: пер. с англ. / Ф. Райс. – 12-е изд., испр. и доп. – СПб. : Питер, 2011. – 816 с.
272. Ребуха Л. З. Різновиди інформаційно-психологічних способів у процесі спілкування / Л. З. Ребуха // Науковий вісник Львів. держ. ун-ту внутр. справ. Серія: Психологія: зб. наук. пр. – Львів, 2008. – Вип. 1. – С. 346–355.
273. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности: пер. с нем. / Х. Ремшмидт. – М. : Мир, 1994. – 320 с.
274. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників / В. В. Рибалка. – К. : Вища школа, 1998. – 160 с.
275. Рождественская Н. А. Формирование у подростков способности вероятностного оценивания сверстников / Н. А. Рождественская, А. В. Березина // Мир психологии. – 2004. – № 1. – С. 227–231.
276. Романенко О. В. Антиципація в структурі психічної діяльності дітей з церебральним паралічем / О. В. Романенко. – К. : Издатель О. Т. Ростунов, 2012. – 327 с.

277. Романенко О. В. Роль антиципації у структурі психічного розвитку / О. В. Романенко // Юридична психологія і педагогіка: науковий журнал. – К. : КНВУС, 2008. – № 2. – С. 136–145.

278. Романенко О. В. Прогностична компетентність як передумова активності особистості / О. В. Романенко // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. – Вип. 14. – К., 2009. – С. 228–235.

279. Російчук Т. А. Психологический субъект в гуманитарном мышлении: диагностическое осмысление психологии деятельности // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 2. – С. 1–4.

280. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 712 с.

281. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1986. – 190 с.

282. Руденко В. М. Математичні методи в психології / В. М. Руденко, Н. М. Руденко. – К. : Академвидав, 2009. – 383 с.

283. Руденко Л. М. Основні підходи до психокорекції агресивної поведінки у розумово відсталих дітей / Л. М. Руденко. – Науковий часопис НДПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К., 2013. – Вип. 23. – С. 379–383.

284. Руденко Л. М. Теоретична модель психокорекції порушення поведінки у дітей з розумовою відсталістю / Л. М. Руденко // Актуальні проблеми психології. Том XII. Психологія творчості: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2013. – Вип. 16. – С. 406–413.

285. Руденко Л. М. Основні підходи до психокорекції агресивної поведінки у розумово відсталих дітей / Л. М. Руденко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 23. – С. 379–384.

286. Савчук Л. О. Формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із затримкою психічного розвитку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.03 / Л. О. Савчук. – К., 2006. – 20 с.
287. Сак Т. В. Психологічний супровід учнів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі (діагностичний напрямок) / Т. В. Сак // Дефектологія. – 2009. – № 1. – С. 16–20.
288. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения / под ред. В. А. Ядова. – Л. : Лениздат, 1979. – 264 с.
289. Семаго М. М. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: метод. пособие / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 288 с.
290. Семенов В. В. Средовый подход в воспитании / В. В. Семенов // Перемены. – 2004. – № 2. – С. 58–64.
291. Семенцова О. М. Функціональна модель процесу спілкування / О. М. Семенцова // Вісник нац. тех. ун-ту «КПІ» : зб. наук. пр. Серія : Філософія, психологія, педагогіка. – К., 2009. – № 1. – С. 104–108.
292. Сергеев С. Ф. Проектирование обучающих сред / С. Ф. Сергеев // Школьные технологии. – № 3. – 2006. – С. 58–65.
293. Синьов В. М. Визначення методологічних принципів досліджень в галузі корекційної педагогіки / В. М. Синьов // Науковий часопис нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 11. – С. 3–8.
294. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
295. Синьов В. М. Методологія створення корекційно-реабілітаційного середовища для дітей з порушеннями психофізичного розвитку / В. М. Синьов, А. Г. Шевцов // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: зб. наук. пр. звітної-наукової

конф. викладачів ун-ту за 2010 р., 9–10 лютого 2011 р. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 286–287.

296. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : моногр. / Є. П. Синьова. – К., 2012. – 442 с.

297. Синьова Є. П. Особливості розвитку та виховання особистості при глибоких порушеннях зору: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.8 / Є. П. Синьова. – К. : НАПН України, 2013. – 44 с.

298. Синьова Є. П. Методологічні та природнично-наукові основи формування особистості в умовах зорової деривації / Є. П. Синьова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Київ, 2012. – С. 419–424.

299. Скрипник Т. В. Моделювання шкільної ситуації як засіб підготовки до навчання дітей з аутизмом: наук.-метод. посіб. / Т. В. Скрипник. – К. : Педагогічна думка. – 2008. – 104 с.

300. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.

301. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту / М. Л. Смульсон. – К. : Нора-друк, 2003. – 296 с.

302. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.07. / М. Л. Смульсон. – К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2002. – 36 с.

303. Соковнін В. М. О природе человеческого общения: опыт философского анализа / В. М. Соковнин. – Фрунзе, 1974. – 231 с.

304. Соколов Е. Н. Интериоризация и теория деятельности / Е. Н. Соколов // Вестник Московского ун-та. Сер.14, Психология. – 2004. – № 1. – С. 10–14.

305. Соколова Л. А. Целеобразование как фактор эффективности процесса общения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Л. А. Соколова, 2000. – 158 с.
306. Соловьева О. В. Специфика обратной связи в межличностном общении (в процессе становления временных юношеских коллективов): автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 / О. В. Соловьева. – Москва, 1984 – 293с.
307. Ставицька С. О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці: монографія / С. О. Ставицька. – К. : КНПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 728 с.
308. Ставицька С. О. Генеза духовної самосвідомості юнацтва: автореф. д-ра психол. наук: 19.00.07 / С. О. Ставицька. – К. : КНПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 42 с.
309. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку / Н. М. Стадненко. – Кам'янець-Подільський : Зволейко, 2006. – 35 с.
310. Степанюк С. Спілкування розумово відсталих дітей – важлива соціальна потреба / С. Стефанюк // Науковий вісник ВДУ. – 1997. – № 7. – С. 12–18.
311. Суворова Г. А. Психология деятельности / Г. А. Суворова. – М. : Пер Сэ, 2003. – 175 с.
312. Суська О. О. Культура соціуму і комунікативна культура особистості: соціально-психологічні взаємозв'язки / О. О. Суська // Культура і сучасність. – 2008. – № 2. – С. 165–170.
313. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении) : в 3 т. Т. 3/ Г. Е. Сухарева. – М. : Медицина, 1965. – 335 с.
314. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к механизмам обобщения / Н. Ф. Талызина // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 3–16.

315. Тарасун В. В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.03 / В. В. Тарасун. – К., 1999. – 41 с.
316. Тест оценки коммуникативных умений // Психологические тесты : в 2 т. Т. 2/ под ред. А. А. Карелина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – С. 50–53.
317. Тихомандрицкая О. А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационной потребностной сферы: методические аспекты / О. А. Тихомандрицкая, Е. М. Дубовская // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 80–98.
318. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека / О. К. Тихомиров. – М. : МГУ, 1969. – 304 с.
319. Ткачук В. Г. Вікові особливості періодизації розвитку рухових здібностей школярів / В. Г. Ткачук // Науково-методичний журнал «Фізичне виховання в школі». – 2011. – № 6 (64). – С. 36–39.
320. Томчук М. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності / М. Томчук // Психологія і суспільство. – 2010. – № 4. – С. 11–16.
321. Тхорук Л. Психологічні особливості сприйняття мовлення / Л. Тхорук // Соціальна психологія. – 2005. – № 2. – С. 160–166.
322. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : «Питер», 2001. – 416 с.
323. Ушакова Г. М. Психология речи / Г. М. Ушакова // Тенденции развития психологической науки. – М., 1989. – С. 90–101.
324. Федчик В. А. Співвідношення принципів комунікативності і системності / В. А. Федчик // Матеріали II міжнар. наук.-пр. конф. «Европейская наука XXI века», 2007. – Т. 6. – Д. : Наука и образование. – С. 10–17.
325. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – М. : Просвещение, 1989. – 348 с.

326. Фефелова В. Л. Понятие «общение», «коммуникация», «коммуникативная культура» в философском контексте / В. Л. Фефелова // Прикладная психология и психоанализ. – 2007. – № 1. – С. 25–55.
327. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
328. Фомічова Л. І. Проектування навчання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників з вадами слуху: операціонально-знаковий підхід: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08 / Л. І. Фомічова. – К., 1997. – 509 с.
329. Фомічова Л. І. Теоретичні основи підходів до аналізу дизонтогенезу / Л. І. Фомічова // Актуальні питання сурдопедагогіки: Збірник наукових праць / За ред. Л. І. Фомічової. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 142–149.
330. Фомічова Л. І. Теоретичні підходи до навчання дітей в спеціальних школах / Л. І. Фомічова // Актуальні проблеми теорії і практики спеціальної педагогіки і психології. – Херсон: ХДУ, 2002. – 238с.
331. Ханзерук Л. О. До проблеми удосконалення корекційно-виховної роботи з розумово відсталими учнями / Л. О. Ханзерук, С. В. Іванченко // Науковий часопис НДПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К., 2011. – Вип. 29. – С. 196–200.
332. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер, 2003. – 859 с.
333. Хорошавина Г. Д. Коммуникативная деятельность как детерминанта высшего профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г. Д. Хорошавина. – Москва, 2003. – 410 с.
334. Хохліна О. П. Формування усвідомленості діяльності в процесі трудового навчання учнів допоміжної школи / О. П. Хохліна, Г. М. Мерсіянова, О. П. Глоба. – К.; Луганськ: Альма-матер, 2002. – 60 с.
335. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з обмеженими розумовими

можливостями: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08 / О. П. Хохліна. – К., 2000. – 41 с.

336. Хьелл Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.

337. Цимбалюк О. М. Методологія вітчизняної педагогіки другої половини ХХ ст. як філософське, соціально-педагогічне підґрунтя діяльності вчителя [Електронний ресурс] / О. М. Цимбалюк. – Режим доступу : <http://www.social-science.com.ua/article/604>. – Назва з екрана.

338. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А.Цукерман. – М. : Наука, 1993. – 161 с.

339. Чаплинская С. И. Речевая деятельность как средство коррекции коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития : автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук: 13.00.03 / С. И. Чаплинская. – СПб., 2002. – 21 с.

340. Чепелева Н. В. Проблеми психологічної герменевтики: монографія / Н. В. Чепелева, Т. М. Титаренко, М. Л. Смутьсон та ін. – Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Міленіум, 2004. – 273 с.

341. Чернякова Г. В. Изучение мотивации различных форм общения подростков / Г. В. Чернякова // Психология средств выявления особенностей личностного развития подростков и юношества. – М. : Психология, 1990. – С. 70–79.

342. Чмутова Ю. С. Особенности преодоления коммуникативных барьеров в учебном процессе с гиперактивными подростками : автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Ю. С. Чмутова. – Ростов н/Д, 2012. – 27 с.

343. Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. – М. : Столетие, 1997. – 480 с.

344. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Владос, 1996. – 320 с.

345. Шамне А. В. Психологічні особливості становлення соціальних потреб та соціальної ідентичності в період 7–17 років [Електронний ресурс] / А. В. Шамне. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/29_DWS_2009/Psihologia/53852.doc.htm. – Назва з екрана.

346. Шаповалова О. Е. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников: монография / О. Е. Шаповалова. – Биробиджан: Изд-во ДВГСГА, 2008. – 191 с.

347. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 / Т. Д. Щербан. – К., 2005. – 42 с.

348. Шеремет М. К. Міждисциплінарний синтез теоретичних досліджень у збагаченні методологічної бази логопедії / М. К. Шеремет, Т. В. Махукова // Освіта Донбасу. – 2012. – № 4. – С. 58–62.

349. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 318 с.

350. Шинкарюк А. І. Психологія діяльності / А. І. Шинкарюк, В. А. Шинкарюк, В. Г. Сімко. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2009. – 208 с.

351. Шипицына Л. М. Нарушения поведения учеников вспомогательной школы / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов. – Уэльс ; Великобритания, 1992. – 145 с.

352. Шипицына Л. М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2009. – 128 с.

353. Шиф Ж. И. Основы обучения и воспитания аномальных детей / Ж. И. Шиф. – М. : Педагогика, 1965. – 268 с.

354. Шкуратова И. П. Мотивационная модель общения и попытка ее экспериментального изучения / И. П. Шкуратова // Психологический вестник РГУ. – Ростов н/Д, 1996. – Вып. 1, Часть 1. – С. 187–205.

355. Шкуратова И. П. Самопредъявление личности в общении: монография / И. П. Шкуратова. – Р. : Изд-во Юж. Фед. ун-та, 2009. – 190 с.
356. Шульженко Д. І. Психологічні та соціальні чинники розвитку сором'язливості у старшокласників / Д. І. Шульженко // Наукові записки Національного педагогічного ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні і історичні науки. – К. : Вид-во КНПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 106. – С. 182–192.
357. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції дітей з аутичними порушеннями: монографія / Д. І. Шульженко. – К., 2009. – 385 с.
358. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. – Воронеж: МОДЭК, 2001. – 417 с.
359. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за ред. І. Д. Звереві. – Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
360. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал, 1997. – 444 с.
361. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 95 с.
362. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации / П. М. Якобсон. – Воронеж: МОДЭК, 1998. – 304 с.
363. Abbeduto L., Masters L. Glidden Language and Communication in Mental Retardation / L. Abbeduto, L. Masters // International Review of Research in Mental Retardation. Hardcover. – October, 2003. – Vol. 27 (v. 27).
364. Anderman E. M. School Effects on Psychological Outcomes During Adolescence / E. M. Anderman // Journal of Educational Psychology. – 2002. – Vol. 94, № 4. – P. 795–809.
365. Atrinson I. W. Introduction to motivation / I. W. Atrinson. – N. Y., 1964. – 325 p.
366. Bandura A. Social learning and personality development / A. Bandura, D. H. Walters. – New York, 1969. – 363 p.

367. Baran St. J., Davis D. K. Mass Communication Theory / St. J. Baran, D. K. Davis. – Calif., 1995. – 455 p.
368. Berko R. M. Communicating / R. M. Berko, A. D. Wolvin, D. R. Wolvin. – Boston, 1992. – 365 P.
369. Blass J. Social psychology and personality: Toward a convergence / J. Blass // Journal of Personality and Social Psychology, 1984. – № 47. – P. 1013–1027.
370. Bridgette L. Biobehavioral Indicators of Social Fear in Young Children With Fragile X Syndrome / L. Bridgette, S. Shinkareva, C. Deal // American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, November 2013. – P. 447–460.
371. Chelly J., Khelfaouil M. Beldjord Chérif and Thierry Bienvenu Genetics and pathophysiology of mental retardation / J. Chelly, M. Khelfaouil // European Journal of Human Genetics, 2006. – № 14. –P. 701–713.
372. Craig T. R. Why Are There So Many Communication Theories? – Defining Media Studies. Reflection on the Future of the field / T. R. Craig . – New York ; Oxford, 1994. – 124 p.
373. Dallaire D. H. The relation of exposure to parental criminal activity, arrest, and sentencing to children's maladjustment / D. H. Dallaire, L. C. Wilson // Journal of Child and Family Studies. – New York, Aug 2010. – Vol. V. – P. 19–26.
374. Defining Media Studies. Reflection on the Future of the field. – New York ; Oxford, 1994. – 226 p.
375. Donna K. Identification Evaluation of mental Retardation / K. Donna, M. Daily, H. Holly // American Family Physician journal, 2000. – № 4. – P. 1059–1067.
376. Eddery D., R. Halligen Communicative activity school boys and girls / D. Eddery, R. Halligen // Journal of Child and Family Studies. – New York, Sept 2008. – Vol. I. – P. 11–29.

377. Fiske J. Introduction to Communication Studies / J. Fiske. – London, 1990. – 262 p.
378. Flavell J. H. Development of children's knowledge about of mental world / J. H. Flavell // Int. J. of Behav. Devel, 2000. – V.24 (1). – P.15–23.
379. Fomichova L. I. Theoretical approaches to subject-subject educational paradigm realization in the higher school. Kształcenie nauczycieli – modele i tendencje / L. I. Fomichova. – Krakow : UNIWERSYTET PEDAGOGICZNY im. Komisji Edukacji Narodowej, 2011. – P. 124–129.
380. Fox N. A. Individual differences in preschool entry behavior / N. A. Fox, T. M. Field // Journal of Applied Deval Psychology, 1989. – Vol. 10. – P. 527–540.
381. Frani S. Childhood and adolescent anxiety and depression: beyond heritability / S. Frani, Ch. M. Middeldorp, C. V. Dolan, L. Lithart, D. I. Boomsma // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. – Baltimore, Aug. 2010. – Vol. 49. – P. 28–40.
382. Hahn L. Adaptive Behavior and Problem Behavior in Young Children With Williams Syndrome / L. J. Hahn, J. Deborah // American Journal on Intellectual and Developmental Disabilitie, 2014. – № 1. – P. 49–64.
383. Harper D. C. Improving health care communication for persons with mental retardation / D. C Harper and J. S. Wadsworth // Public Health Rep, 1992. – № 107(3). – P. 297–302.
384. Holley S. A social skills group with mentally retarded subjects / S. Holley // British Psychological Society, Jul. 2011. –P. 81–92.
385. Hovland C. I. Communication and persuasion: psychological studies of opinion change / C. I. Hovland, I. L. Janis, H. H. Kelley. – New Haven: Yale University Press, 1953. – 315 p.
386. Hymel S. Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood / S. Hymel, K. Rubin, L. Rowden, L. LeMare // Child Development, 1990. – V. 61. – P. 2004–2021.

387. Job Vivian *The Media of Mass Communication / Vivian Job.* – Boston, 1999. – 145 p.
388. Johnson M. *Validity Evidence for Self-report With Assistance to Measure Physical Activity Behavior in Adults With Intellectual Disabilities / M. Johnson, J. Yun and J. A. McCubbin // American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, Aug. 2014. – P. 273–282.*
389. Kagan J. *Unstable Ideas: Temperament, Cognition and Self* Cambridge, Mass / J. Kagan. – Harvard Univ. Press, 1989. – 240 p.
390. Kover S. *Atwood Establishing Equivalence: Methodological Progress in Group-matching Design and Analysis / S. Kover , K. Amy // American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, January 2013. – P. 3–16.*
391. Kumar I., Amool R. Singh, S. Akhta *Social development of children with mental retardation/ I. Kumar, Amool R. Singh, S. Akhta // Ind. Psychiatry Journal, 2009. –№ 18(1). – P. 56–59.*
392. Lasswell H. D. *The structure and Function of Communication in Society / H. D. Lasswell // The Communication of Ideas. – New York: Harper and Brothers, 1948. – 154 p.*
393. Littlejohn S. W. *Theories of Human Communication / S. W. Littlejohn. – N.Y., 1999. – 143 p.*
394. Newcomb A. *Children's friendship relations: a meta-analytic review / A. Newcomb, C. Bagwell // Psychological Bulletin, 1995. – V. 44. –P. 306–347.*
395. Newcomb T. M. *An approach to the study of communicative acts / T. M. Newcomb // Psychology rev,1953. – Vol. 60. – P. 393–404.*
396. Nihira K., Edward Meyers C., Mink I. T. *Home environment, family adjustment and the development of mentally retarded children / K. Nihira, Edward Meyers C., I. T. Mink // Applied Research in Mental Retardation,1980. – V. 1, I. 1–2. – P. 5–24.*
397. Polloway E. A. *Levels of deficits or supports in the classification of mental retardation : Implementation practices / E. A. Polloway, J. D. Smith,*

J. Chamberlain, C. B. Denning, T. E. C. Smith // Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 1999. – Vol. 34. – P. 200–206.

398. Proskurniak O. I. Psychological Assessment of Communicative Activity of Pupils with Mild Mental Retardation / O. I. Proskurniak // World Applied Sciences Journal, 2014. – № 29(1). – P. 26–30.

399. Roberson D. L., Murachver E. The Wechsler Adult Intelligence Scale personality assessment: Towards a biological based theory of intelligence and cognition / D. L. Roberson, E. Murachver // Personality and Individual Differences. – 1996. – Vol. 7. – P. 153–159.

400. Ronski M. A., Sevcik A., B. Robinson Adult-Directed Communications of Youth With Mental Retardation Using the System for Augmenting Language / M. Ronski, A. Sevcik, B. Robinson // Journal of Speech, Language, and Hearing Research, June 1994. – Vol. 37. – P. 617–628.

401. Schramm W. The Process and Effects of Mass Communication / W. Schramm, D. F. Roberts. – Urbana : University of Illinois. Press, 1974. – 178 p.

402. Sores S. A Social Skill Training for Persons with Down's Syndrome / S. Sores, L. A. Nota // European Psychologist, 2000. – V. 5, I. 1. – P. 34–43.

403. Straubhaar J., Larase R. Communications Media in the Information Society / J. Straubhaar, R. Larase. – California, 1997. – 322 p.

404. Tajfel H. Individuals and groups in social psychology / H. Tajfel // Brit. J. Soc. and Clin. Psychol. – 1979. – V. 18. – P. 43–56.

405. Tracey A. Williams, Melanie A. Social Approach and Emotion Recognition in Fragile X Syndrome / Tracey A. Williams, Melanie A. // American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, March 2014. – P. 133–151.

406. Vanitha C. Work Readiness Skills among Students with Mild Mental Retardation / C. Vanitha, S. Ramaa // Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, December, 2013. – Vol. 1, No. 1. – P. 151–160.

Додаток А

Середні значення та стандартні відхилення результатів «Методики діагностики сформованості комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю»

Звіт				
	Середнє	Стд. відхилення	Дисперсія	Стд. помилка середнього
1. Я є таким активним, що мені ніколи сумувати	1,24	0,429	0,184	0,043
2. Я легко знайомлюся з незнайомими людьми	1,24	0,474	0,225	0,047
3. Знайомитися з однолітками цікаво	1,55	0,702	0,492	0,070
4. Не люблю розповідати про себе та свої справи	1,32	0,469	0,220	0,047
5. Мені не подобається пояснювати гостям міста, як можна дістатися до найближчого кафе	1,29	0,456	0,208	0,046
6. Завжди знайду тему для бесіди з тими, хто мене цікавить	1,31	0,465	0,216	0,046
7. Навіть якщо на уроці я знаю відповідь на запитання учителя, все одно не підніму руку	1,31	0,486	0,236	0,049
8. Із задоволенням відповім людям, де розташований найближчий магазин	2,45	0,730	0,533	0,073
9. Я емоційна людина	1,62	0,749	0,561	0,075
10. У незнайомій ситуації можу легко зорієнтуватися	1,46	0,688	0,473	0,069
11. Мені легко висловити свої думки	2,67	0,652	0,425	0,065
12. Можу вислухати співрозмовника, не перебиваючи його	2,05	0,770	0,593	0,077
13. Мені складно пояснити однокласникам, що захворіли, зміст уроків	2,39	0,723	0,523	0,072
14. Оточуючі завжди розуміють, що саме я говорю	1,62	0,632	0,400	0,063
15. Якщо бачу знайомих, то обов'язково вітаюся	2,05	0,757	0,573	0,076

16. З тими, хто для мене є неприємним, узагалі не розмовляю	2,44	0,756	0,572	0,076
17. Деяких однокласників називаю на прізвиська	2,61	0,650	0,422	0,065
18. Не забуваю вітати близьких зі святами	2,46	0,558	0,312	0,056
19. У розмові з людьми намагаюся бути ввічливим	2,29	0,729	0,531	0,073
20. Якщо я образив когось, то вибачаюся	1,64	0,560	0,314	0,056
21. У бесідах з людьми намагаюся їх не образити	2,33	0,792	0,627	0,079
22. Бурхливо реаую на зауваження	2,46	0,744	0,554	0,074
23. Планую заздалегідь, як буду поводитися з людьми	2,07	0,700	0,490	0,070
24. Якщо не виконав домашнє завдання, то попереджу вчителя	1,58	0,572	0,327	0,057
25. У розмові з людьми поводжуся доброзичливо	2,34	0,755	0,570	0,076
26. У мене багато друзів	2,04	0,680	0,463	0,068
27. Мені не подобаються люди, які поведуться неввічливо	1,46	0,626	0,392	0,063
28. Можу не показувати оточуючим негативні емоції	2,34	0,714	0,509	0,071
29. Я конфліктна людина	2,15	0,845	0,715	0,085
30. Бурхливо реаую на різні події	1,46	0,642	0,413	0,064
31. Уважаю, що за виразом мого обличчя оточуючі можуть здогадатися про мій настрій	1,66	0,655	0,429	0,065
32. Навіть у суперечках поводжуся стримано	1,63	0,614	0,377	0,061
33. Мені важко контролювати своє мовлення	1,62	0,616	0,379	0,062
34. Буває, шкодую, бо сказав зайве	1,62	0,582	0,339	0,058

Додаток Б

Психометричні характеристики пунктів методики діагностики рівнів сформованості комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю, що були отримані в результаті багатомірного шкалювання

Formatrix
Stress = 0,11597 RSQ = 0,94858

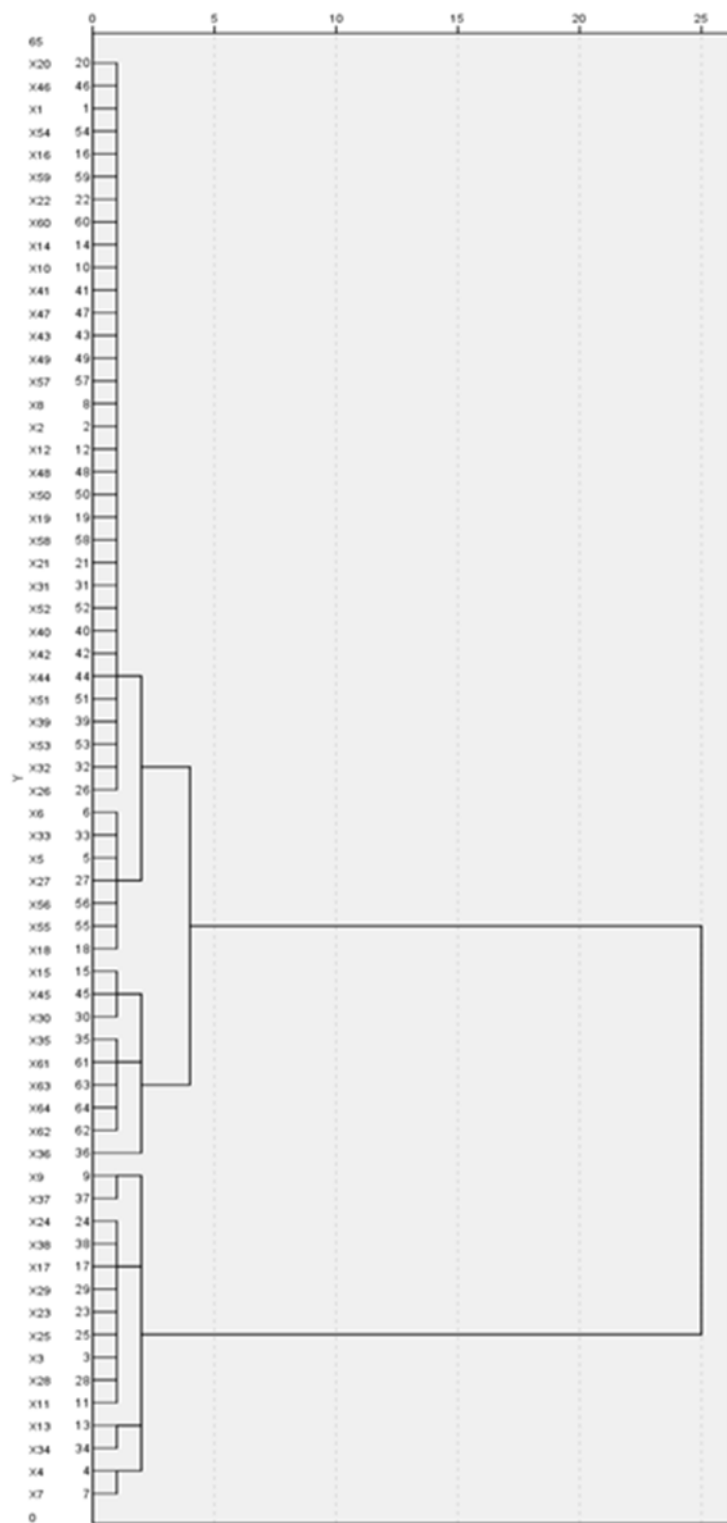
Stimulus Number	1	2	3	4	5
Шкала «комунікативна активність»					
1. Я є таким активним, що мені ніколи сумувати	0,5395				
2. Я легко знайомлюся з незнайомими людьми	0,5361				
3. Знайомитися з однолітками цікаво	1,7365				
4. Не люблю розповідати про себе та свої справи*	0,7191				
5. Мені не сподобається пояснювати гостям міста, як можна дістатися до найближчих кафе*	0,5589				
6. Завжди знайду тему для бесіди з тими, хто мене цікавить	0,6937				
7. Навіть якщо на уроці я знаю відповідь на запитання учителя, усе одно не підніму руку*	0,7609				
8. Із задоволенням відповім людям, де знаходяться найближчі магазини	1,0639				
9. Я емоційна людина	2,0033				
Шкала «комунікативні компетенції»					
10. У незнайомій ситуації можу легко зорієнтуватися		1,9951			
11. Мені легко висловити свої думки		0,850			
12. Можу вислухати співрозмовника, не перебиваючи його		2,3584			
13. Мені складно пояснити однокласникам, що захворіли, зміст уроків*		0,6025			
14. Оточуючі завжди розуміють, що саме я говорю		0,529			
Шкала «комунікативна культура»					
15. Якщо бачу знайомих, то обов'язково вітаюся			1,1274		
16. З тими, хто для мене є неприємним, узагалі не розмовляю*			1,7992		
17. Деяких однокласників називаю за прізвиськами			1,0235		
18. Не забуваю вітати близьких зі святами			0,3987		

19. У розмові з людьми намагаюся бути ввічливим			2,4479		
20. Якщо я образив когось, то вибачаюся			1,2818		
21. У бесідах з людьми намагаюся їх не образити			2,8034		
Шкала «комунікативна поведінка»					
22. Бурхливо реаую на зауваження*				2,1203	
23. Планую заздалегідь, як буду поводитися з людьми				1,7536	
24. Якщо не виконав домашнє завдання, то скажу про це вчителю				2,574	
25. У розмові з людьми поводжуся доброзичливо				2,1547	
26. У мене багато друзів				0,5268	
27. Мені не подобаються люди, які поводяться неввічливо				1,816	
Шкала «самоконтроль особистості у комунікативній діяльності»					
28. Можу не показувати оточуючим негативні емоції					0,9819
29. Я конфліктна людина*					1,6346
30. Бурхливо реаую на різні події*					0,2558
31. Вважаю, що за виразом мого обличчя оточуючі можуть здогадатися про мій настрій*					2,1533
32. Навіть у суперечках поводжуся стримано					2,4988
33. Мені важко контролювати своє мовлення*					2,0423
34. Буває, що шкодую, бо сказав зайве*					0,4492

* Зворотні твердження

Додаток В

Дендрограма до «Методики діагностики сформованості комунікативної діяльності розумово відсталих підлітків»



Середні значення і стандартні відхилення результатів «Методики експертного оцінювання комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю»

Пункти методики	Середнє	Стандартне відхилення	Дисперсія
1	2	3	4
1. *Соромиться спілкуватися з дорослими	2,07	0,706	0,498
2. Активний в комунікативній взаємодії	2,45	0,931	0,867
3. Легко знайомиться з людьми	1,53	0,748	0,559
4. *Проявляє негативні емоції	2,01	1,218	1,483
5. Активно взаємодіє з однолітками	1,63	0,772	0,596
6. *На події реагує бурхливо	1,59	0,734	0,538
7. Вітається зі знайомими	2,02	1,052	1,107
8. Розповідає про події свого життя оточуючим	2,01	0,719	0,517
9. Розповідає оточуючим про власні почуття	2,17	0,763	0,583
10. *На зауваження реагує бурхливо	2,28	1,159	1,344
11. Знаходить тему для розмови	2,26	1,138	1,294
12. Якщо знає відповідь на запитання на уроці, то піднімає руку	2,37	1,190	1,417
13. Якщо не виконав домашнє завдання, то попереджає учителя	1,85	0,939	0,882
14. *Соромиться ставити питання	1,63	0,806	0,650
15. Легко орієнтується в незнайомій ситуації	2,53	0,757	0,573
16. *Всі емоції може прочитати за виразом обличчя	2,59	0,752	0,565
17. *По виразу обличчя не може визначити настрій людини	2,09	0,634	0,402
18. *З деякими однолітками часто свариться	1,22	0,416	0,173
19. *За допомогою мови не може чітко висловити свої думки	2,59	0,706	0,498
20. Може легко підтримати бесіду на будь-яку тему	1,22	0,416	0,173

21.	Має багато друзів	2,09	0,634	0,402
22.	З однолітками має добрі стосунки	2,47	0,783	0,613
23.	У спілкуванні є ввічливим	1,96	0,955	0,911
24.	Навіть у сварках поводить себе гідно, ввічливо	2,59	0,706	0,498
25.	Говорить грубощі оточуючим	2,13	0,726	0,527
26.	Може вислухати співрозмовника, не перебиваючи його	2,12	0,768	0,590
27.	*Складно переказати зміст уроку	1,63	0,765	0,585
28.	*Мовлення спрощене	1,41	0,637	0,405
29.	*У сварках застосовує фізичну силу	1,29	0,454	0,206
30.	*Своїми висловлюваннями ображає оточуючих	1,35	0,518	0,268
31.	Задає багато питань	1,51	0,599	0,359
32.	Легко може розповісти зміст тексту, який прочитав	1,37	0,484	0,234
33.	*Проявляє вербальну агресію	1,36	0,605	0,366
34.	Розуміє невербальні знаки у комунікаціях	1,44	0,607	0,369
35.	Може об'єднати біля себе однолітків	1,41	0,581	0,338
36.	*Втручається в чужі розмови	2,13	1,309	1,714
37.	*Труднощі в спілкуванні з оточуючими	2,71	0,900	0,810

* Зворотні твердження

Пункти методики експертної оцінки комунікативної діяльності розумово відсталих школярів, що були відібрані в результаті факторного аналізу (в у. о)

Матриця повернутих компонент					
Твердження методики	Компонента				
	1. Комунікативна активність	2. Комунікативні компетенції	3. Комунікативна культура	4. Комунікативна	5. Самоконтроль
1	2	3	4		6
1. *Соромиться спілкуватися з дорослими			0,913		
2. Активний в комунікативній взаємодії		0,693			
3. Легко знайомиться з людьми				0,944	
4. *Проявляє негативні емоції					0,900
5. Активно взаємодіє з однолітками				0,865	
6. *На події реагує бурхливо				0,870	
7. Вітається зі знайомими					0,864
8. Розповідає про події свого життя оточуючим			0,800		
9. Розповідає оточуючим про власні почуття			0,790		
10. *На зауваження реагує бурхливо					0,857
11. Знаходить тему для розмови					0,782
12. Якщо знає відповідь на запитання на уроці, то піднімає руку					0,825
13. Якщо не виконав домашнє завдання, то попереджає учителя				0,708	
14. *Соромиться задавати питання				0,828	
15. Легко орієнтується в незнайомій ситуації		0,831			
16. *Всі емоції може прочитати за виразом обличчя		0,918			
17. *По виразу обличчя не може визначити настрій людини			0,976		
18. *З деякими однолітками часто свариться	0,890				
19. *За допомогою мови не може чітко висловити свої думки		0,954			
20. Може легко підтримати бесіду на будь-яку тему	0,890				

21.	Має багато друзів			0,976		
22.	З однолітками має добрі стосунки		0,830			
23.	У спілкуванні є ввічливим				0,673	
24.	Навіть у сварках поводить ся гідно, ввічливо		0,954			
25.	Говорить грубощі оточуючим			0,822		
26.	Може вислухати співрозмовника, не перебиваючи його			0,799		
27.	*Складно переказати зміст уроку				0,920	
28.	*Мовлення спрощене	0,588				
29.	*У сварках застосовує фізичну силу	0,835				
30.	*Своїми висловлюваннями ображає оточуючих	0,706				
31.	Задає багато питань	0,560				
32.	Легко може розповісти зміст тексту, який прочитав	0,750				
33.	*Проявляє вербальну агресію	0,663				
34.	Розуміє невербальні знаки у комунікаціях	0,611				
35.	Може об'єднати біля себе однолітків	0,556				
36.	*Втручається в чужі розмови					0,949
37.	*Труднощі в спілкуванні з оточуючими		0,838			
Метод визначення: Аналіз методом головних компонент. Метод обертання: Варімакс з нормалізацією Кайзера.						
Обертання зійшлося за 6 ітерацій.						
* Зворотні твердження						

Методика діагностики рівнів сформованості комунікативної діяльності підлітків з легким ступенем розумової відсталості

Прочитайте уважно твердження. Визначитися з відповіддю: «так» – якщо згодні, «іноді», якщо не згодні – «ні».

1. Я є таким активним, що мені ніколи сумувати
2. Я легко знайомлюся з незнайомими людьми
3. Знайомитися з однолітками цікаво
4. Не люблю розповідати про себе та свої справи*
5. Мені не подобається пояснювати гостям міста, як можна дістатися до найближчих кафе*
6. Завжди знайду тему для бесіди з тими, хто мене цікавить
7. Навіть якщо на уроці я знаю відповідь на запитання учителя, все одно не підніму руку*
8. Із задоволенням відповім людям, де розташовані найближчі магазини
9. Я емоційна людина
10. У незнайомій ситуації можу легко зорієнтуватися
11. Мені легко висловити свої думки
12. Можу вислухати співрозмовника, не перебиваючи його
13. Мені складно пояснити однокласникам, які захворіли, зміст уроків*
14. Оточуючі завжди розуміють, що саме я говорю
15. Якщо бачу знайомих, обов'язково вітаюся
16. З тими, хто для мене є неприємним, узагалі не розмовляю*
17. Деяких однокласників називаю за прізвиськами
18. Не забуваю вітати близьких зі святами
19. У розмові з людьми намагаюся бути ввічливим
20. Якщо я образив когось, то вибачаюся
21. У бесідах з людьми намагаюся їх не образити
22. Бурхливо реагую на зауваження*
23. Планую заздалегідь, як поводитимуся з людьми
24. Якщо не виконав домашнього завдання, попереджу вчителя
25. У розмові з людьми поводжуся доброзичливо
26. У мене багато друзів
27. Мені не подобаються люди, які поводяться невічливо

28. Можу не показувати оточуючим негативні емоції
29. Я конфліктна людина*
30. Бурхливо реауюю на різні події*
31. Уважаю, що за виразом мого обличчя оточуючі можуть визначити мій настрій*
32. Навіть у суперечках поводжуся стримано
33. Мені важко контролювати своє мовлення*
34. Буває, що шкодую, бо сказав зайве*

* Зворотні твердження

Опитувальник розроблено відповідно до шкали з полюсами: 3 – так, 2 – іноді, 1 – ні, згідно з якою учням присуджували бали. У прямих твердженнях кількість балів залишалася, а у зворотних – обчислювалася за зворотним співвідношенням 3:1. Тобто ті твердження, що свідчили про сформованість комунікативної діяльності, отримували високі бали, про несформованість – низькі. Сума балів свідчила про рівень сформованості комунікативної діяльності учня.

Перша шкала за змістом тверджень була визначена як «комунікативна активність», зміст якої характеризував потреби в комунікативній взаємодії особистісної та соціальної спрямованості. Друга шкала – «соціально-комунікативна компетентність» – визначала через сформованість комунікативних навичок наявність відповідних знань, комунікативних якостей, здібностей, уміння планувати комунікативну діяльність. Третя шкала – «комунікативна культура», твердження якої допомагали виявити знання правил комунікативної взаємодії в різних ситуаціях, толерантне ставлення до співрозмовників, дотримання комунікативного етикету. Четверта шкала – «комунікативна поведінка» – визначала її рівень через твердження, які спрямовувалися на виявлення поведінки обстежуваних у різних ситуаціях комунікативної взаємодії. Остання, п'ята шкала, – «самоконтроль особистості в комунікативній діяльності» – визначала можливість керувати своїми емоціями, діями в комунікативних контактах, стриманість у висловлюваннях, уміння адекватно реагувати на різні комунікативні ситуації.

Підлітки з високим рівнем сформованості (вище 60 балів) комунікативної діяльності мають мотивацію до комунікативної взаємодії як особистісної, так і соціальної спрямованості, що визначається в достатній комунікативній активності. Такі підлітки мають розвинені комунікативні навички, комунікабельні, що дозволяє їм установлювати комунікативні зв'язки з оточуючими, контролювати свої емоції, мають відповідно розвинені комунікативні здібності, завдяки чому мають гармонійні стосунки з оточуючими. У діалозі часто є ініціаторами, можуть самі обирати теми для бесіди.

Підлітки із середнім рівнем сформованості комунікативної діяльності (від 35 до 60 балів) долучаються до комунікативних контактів в основному після стимуляції оточуючими, рідко виявляють комунікативну активність, комунікативні навички сформовані недостатньою мірою, їм надто складно комунікативно контактувати; не завжди розуміють співрозмовника, свої емоції в комунікативній взаємодії складно контролювати, що негативно позначається на міжособистісних стосунках.

Підлітки з низьким рівнем сформованості комунікативної діяльності (нижче 35 балів) мають низьку мотивацію на особистісну і соціальну комунікацію, комунікативно пасивні, комунікативні навички майже несформовані, майже не дотримують загальновизнаних правил спілкування; погано розуміють співрозмовника, не сприймають висловлювань та зауважень оточуючих, що заважає виникненню міжособистісних стосунків. Такі підлітки мають проблеми, не відчують емоційного стану співрозмовників, майже не контролюють своєї комунікативної поведінки, не тактовні.

Шкала «комунікативна активність» – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

Шкала «комунікативні компетенції» – 10, 11, 12, 13, 14.

Шкала «комунікативна культура» – 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21.

Шкала «комунікативна поведінка» – 22, 23, 24, 25, 26, 27.

Шкала «самоконтроль особистості у комунікативній діяльності» – 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34.

Порівняльна характеристика сформованості показників комунікативної діяльності у розумово відсталих учнів молодшого, середнього та старшого підліткового віку (в у. о)

Показники компонентів	Розумово відсталі учні молодшого підліткового віку	Розумово відсталі учні середнього підліткового віку	Розумово відсталі учні старшого підліткового віку
Мотиваційний			
Потреба у розширенні взаємодії кола	0,240	0,260	0,310
Потреба взаємодії з однолітками	0,270	0,285	0,290
Потреба у конструктивній комунікативній взаємодії	0,324	0,326	0,324
Мотивація на комунікативну діяльність	0,346	0,425	0,460
Зацікавленість у спілкуванні	0,390	0,395	0,420
Когнітивно-змістовий			
Активний словниковий запас	0,280	0,310	0,330
Комунікативна культура	0,425	0,430	0,468
Уміння спілкуватися з дорослими	0,374	0,388	0,410
Уміння конструктивно спілкуватися з однолітками	0,320	0,356	0,380
Уміння розуміти невербальну комунікативну діяльність	0,280	0,300	0,338
Уміння легко орієнтуватись в незнайомій ситуації	0,274	0,276	0,284
Комунікативний етикет	0,410	0,417	0,445
Операційно-поведінковий			

Самоконтроль	0,360	0,366	0,380
Контроль над негативними емоціями	0,256	0,264	0,270
Реагування на зауваження	0,265	0,266	0,278
Адекватна комунікативна поведінка	0,264	0,248	0,280

Критичне значення для показників мотиваційного компонента 0,225; для показників когнітивно-змістового компонента – 0,234, для операційного – 0,240.

Рівні самоконтролю комунікативної діяльності у школярів підліткового віку спеціальних та масових шкіл (у %)

Школярі	Рівні розвитку самоконтролю		
	Низький	Середній	Високий
Молодші підлітки зі спеціальних шкіл КГ	57	38	5
Молодші підлітки зі спеціальних шкіл ЕГ	63	35	2
Молодші підлітки масових шкіл	3	46	51
Школярі середнього підліткового віку спеціальних шкіл КГ	58	39	3
Школярі середнього підліткового віку спеціальних шкіл ЕГ	61	34	5
Школярі середнього підліткового віку масових шкіл	18	52	30

Старші підлітки спеціальних шкіл КГ	55	32	13
Старші підлітки спеціальних шкіл ЕГ	52	35	13
Старші підлітки масових шкіл	18	62	30

Додаток Л

Методика експертного оцінювання комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю

У процесі розробки методики була обрана шкала з полюсами від 1 до 5, 5 балів за відповідь – дуже часто, 4 – часто, 3 – іноді, 2 – дуже рідко, 1 – ніколи. Під час обробки результатів у прямих твердженнях кількість балів надавалася за запропонованим вище варіантом, у зворотних – змінювалася на протилежне, у зворотному співвідношенні 5:1. Таким чином, ті твердження, що свідчили про сформованість комунікативної діяльності, отримували високі бали, про несформованість – низькі.

1.	*Соромиться спілкуватися з дорослими
2.	Активний у комунікативній взаємодії
3.	Легко знайомиться з людьми
4.	*Проявляє негативні емоції
5.	Активно взаємодіє з однолітками
6.	*На події реагує бурхливо
7.	Вітається зі знайомими
8.	Розповідає про події свого життя оточуючим
9.	Розповідає оточуючим про власні почуття

10.	*На зауваження реагує бурхливо
11.	Знаходить тему для розмови
12.	Якщо знає відповідь на запитання на уроці, то підіймає руку
13.	Якщо не виконав домашнього завдання, то попереджає вчителя
14.	*Соромиться задавати запитання
15.	Легко орієнтується в незнайомій ситуації
16.	*Всі емоції може визначити за виразом обличчя
17.	*По виразу обличчя не може визначити настрої людини
18.	*З деякими однолітками часто свариться
19.	*За допомогою мови не може чітко висловити своїх думок
20.	Може легко підтримати бесіду на будь-яку тему
21.	Має багато друзів
22.	З однолітками має добрі стосунки
23.	У спілкуванні є ввічливим
24.	Навіть у сварках поводить себе гідно, ввічливо
25.	Говорить грубощі оточуючим
26.	Може вислухати співрозмовника, не перебиваючи його
27.	*Складно переказати зміст уроку
28.	*Мовлення спрощене
29.	*У сварках застосовує фізичну силу
30.	*Своїми висловлюваннями ображає оточуючих
31.	Задає багато питань
32.	Легко може розповісти зміст тексту, який прочитав
33.	*Проявляє вербальну агресію
34.	Розуміє невербальні знаки в комунікаціях
35.	Може об'єднати навколо себе однолітків
36.	*Втручається в чужі розмови
37.	*Труднощі в спілкуванні з оточуючими

Шкала «комунікативна активність» – 18, 20, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35.

Шкала «комунікативні компетенції» – 2, 15, 16, 19, 22, 24, 37.

Шкала «комунікативна культура» – 1, 8, 9, 17, 21, 25, 26.

Шкала «комунікативна поведінка» – 3, 5, 6, 13, 14, 23, 27.

Шкала «самоконтроль» – 4, 7, 10, 11, 12, 36.

Додаток М

Методика діагностики комунікативних і організаторських схильностей (КОЗ- 2)

ІНСТРУКЦІЯ: методика за визначенням комунікативних і організаторських схильностей містить 40 питань. На кожне з питань слід відповісти "Та або ні". Якщо ви утруднюєтеся у виборі відповіді, необхідно все-таки схилитися до відповідної альтернативи (+) або (-). Час на виконання методики 10-15 хвилин.

ОПИТУВАЛЬНИК

1. Чи є у підлітка є прагнення до вивчення людей і встановлення знайомств з різними людьми?
2. Чи подобатися займатися громадською роботою?
3. Чи довго ображається?
4. Чи завжди легко орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи багато має друзів?

6. Чи часто вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття своєї думки?
7. Чи вірно, що залишиться із задоволенням сам, ніж буде спілкуватися з оточуючими?
8. Чи легко відмовляється від своїх намірів?
9. Чи легко встановлює контакти з людьми, які старше за віком?
10. Чи подобається придумувати або організовувати зі своїми товаришами різні ігри і розваги?
11. Чи важко включається в нові для компанії (колективи)?
12. Чи часто відкладає на інші дні справи, які треба було виконати сьогодні?
13. Чи легко вдається встановлювати контакти і спілкуватися з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете добитися, щоб товариші діяли відповідно до його бажань?
15. Чи важко освоюєтесь в новому колективі?
16. Чи вірно, що у не конфліктує з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?
17. Чи прагне при слушній нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто при рішенні важливих справ переймає ініціативу на себе?
19. Чи дратують оточуючі люди?
20. Чи правда, погано орієнтується в незнайомій для обстановці?
21. Чи подобатися постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає дратується, якщо не вдається закінчити почату справу?
23. Чи має труднощі при знайомстві з новою людиною?

24. Чи правда, що стомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите брати участь в колективних іграх?
26. Чи часто проявляє ініціативу при вирішенні питань, що зачіпають інтереси товаришів?
27. Чи відчуває себе невпевнено серед незнайомих людей?
28. Чи рідко прагне до доказу своєї правоти?
29. Чи може внести пожвавлення в малознайому групу?
30. Чи приймає участь в громадській роботі в школі?
31. Чи прагне обмежити коло своїх знайомих?
32. Чи вірно, що не прагне обстоювати свою думку або рішення, якщо воно не відразу було прийняте товаришами?
33. Чи відчуває себе невимушено, потрапивши в незнайомий колектив?
34. Чи охоче приступає до організації різних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що не відчуває себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
36. Чи часто спізнюється на уроки, заняття?
37. Чи вірно, що у має багато друзів?
38. Чи часто опиняється в центрі уваги своїх товаришів?
39. Чи часто бентежить, відчуває незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що не дуже упевнено відчуває себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУВАННЯ

Визначаються рівні комунікативних і організаторських схильностей залежно від набраних балів за цими параметрами. Максимальна кількість балів окремо по кожному параметру - 20. Підраховуються бали окремо по комунікативних і окремо по організаторських схильностях за допомогою Ключа для обробки даних "КОЗ-2"

Ключ для обробки даних

Комунікативні схильності

Відповіді

(+) та 1,5,9,13,17,21,25,29,33,37

(-) немає 3,7,11,15,19,23,27,31,35,39

Організаторські схильності

(+) та 2,6,10,14,18,22,26,30,34,38

(-) немає 4,8,12,16,20,24,28,32,36,40

За кожену відповідь "Та або ні" для висловлювань, співпадаючих з відміченими в Ключі окремо по відповідних схильностях, приписується один бал. Експериментально встановлені п'ять рівнів комунікативних і організаторських схильностей. Зразковий розподіл балів по цих рівнях показаний нижче.

Рівні комунікативних і організаторських схильностей

Сума балів

Рівень

Дуже низький 1-4

Низький 5-8

Середній 9-12

високий 13-16

Вищий 17-20

Випробовувані, такі, що отримали оцінку 1-4 бали, характеризуються низьким рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей.

Ті, що набрали 5-8 балів мають комунікативні і організаторські схильності на рівні нижче середнього. Вони не прагнуть до спілкування, вважають за краще проводити час наодинці з собою. У новій компанії або колективі почувають себе скучно. Зазнають труднощі у встановленні контактів з людьми. Не обстоюють своєї думки, важко переживають образи. Рідко проявляють ініціативу, уникають ухвалення самостійних рішень.

Для випробовуваних, таких, що набрали 9-12 балів, характерний середній рівень прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, обстоюють свою думку. Проте потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Потрібно подальшу виховну роботу по формуванню і розвитку цих якостей особи.

Оцінка в 13-16 балів свідчить про високий рівень прояву комунікативних і організаторських схильностей випробовуваних. Вони не втрачаються в новій обстановці, швидко знаходять друзів, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким і друзям, проявляють ініціативу в спілкуванні, здатні приймати рішення у важких, нестандартних ситуаціях.

Вищий рівень комунікативних і організаторських схильностей (17-20 балів) у випробовуваних свідчить про сформовану потребу в комунікативній і організаторській діяльності. Вони швидко орієнтуються у важких ситуаціях. Невимушено поведуться в новому колективі. Ініціативні. Приймають самостійні рішення. Обстоюють свою думку і домагаються ухвалення своїх рішень. Люблять організовувати ігри, різні заходи. Наполегливі і одержимі в діяльності.

Додаток Н

**Шкала Р. Еріксона для оцінки комунікативних навичок,
адаптована В. Калягіним, Л. Мацько (адаптація автора для підлітків з
легким ступенем розумової відсталості)**

Інструкція: Позначте твердження, з якими згодні, знаком «+»,
твердження, з якими не згодні – «-».

Список тверджень.

1. Я добре розмовляю.
2. Мені легко розмовляти в класі, вдома.
3. Мені легко дивитися на вчителя, коли ми з ним розмовляємо.
4. Мені складно розмовляти з учителем.
5. Мені страшно відповідати перед усім класом.
6. Є слова, які мені складно повторити.

7. Мені легко розмовляти.
8. Я легко можу підтримати розмову з однокласниками.
9. Моє мовлення іноді є незрозумілим.
10. Не люблю знайомитися з новими людьми.
11. Часто ставлю запитання вчителю.
12. У разі потреби можу голосно розмовляти.
13. Біля дошки нескладно розповісти урок.
14. Моє мовлення мені заважає.
15. Коли я розмовляю, мене приємно слухати.
16. Іноді мені не подобається, як я розмовляю.
17. Я впевнений, що добре розмовляю.
18. Мені подобається розмовляти лише з друзями.
19. Я краще говорю, ніж пишу.
20. Я часто хвилююся, коли говорю.
21. Мені складно розмовляти з новими людьми.
22. Я впевнений у своєму мовленні.
23. Я хотів би краще розмовляти.
24. Часто соромлюся відповідати.

Аналіз результатів.

Підсумовуються бали відповідно до ключа. Один бал – позитивна відповідь, яка збігається з ключем. Пункти шкали поділяються на три субшкали, які виявляють спрямованість тривоги на:

1. Мовлення 1, 8, 9, 14, 15, 16, 19, 23.
2. Спілкування 2, 3, 4, 5, 10, 13, 18, 21.
3. Упевненість 6, 7, 11, 12, 17, 20, 22, 24.

**Методика діагностики комунікативних умінь Л. Міхельсона
(переклад і адаптація Ю. В. Гільбуха). Адаптований варіант для учнів
спеціальних шкіл**

Мета: визначення рівня комунікативної компетентності та якості сформованості комунікативних умінь.

Інструкція: Прочитайте ситуації, які зображені (описані на картинах). До кожної картки є 5 варіантів відповідей, вони на окремих картках. Прочитайте варіанти відповідей і виберіть карту з потрібною відповіддю, яка, на вашу думку, є правильною відповіддю на ситуацію.

Психолог фіксує результат відповіді.

1. Тобі кажуть: «Ти чудова людина». Ти говориш:

А) «Ні, я не чудовий».

Б) «Так, я дійсно чудовий».

В) «Дякую».

Г) Мовчиш.

Д) «Так, я кращий за інших».

2. Якщо на уроці твій друг правильно відповів і отримав 12 балів, то ти говориш:

А) «Нормально!»

Б) «Молодець, але буває і краще».

В) Нічого не говориш.

Г) «Я міг би і краще відповісти».

Д) «Ти чудово відповів на уроці».

3. На уроці праці ти зробив гарну річ, а з класу діти сказали, що вона їм не сподобалась. Ти кажеш:

А) «Ви бовдури» .

Б) «А мені подобається».

В) Погоджуєшся з незадовільною оцінкою.

Г) «Ви цього не розумієте».

Д) Образився і мовчиш.

4. Ти забув(-ла) принести до класу щоденник, а однокласники назвали тебе «розтелепа». Ти у відповідь говориш:

А) «Я кращий за тебе».

Б) «Так, я дійсно розтелепа».

В) «Сам ти розтелепа».

Г) «Ні, просто забув».

Д) Мовчиш.

5. Твій друг запізнився на зустріч. Ти його довго чекав. Коли він прийшов, ти говориш:

А) «Я дуже стомився на тебе чекати».

Б) «Я все думав, коли ти прийдеш».

В) «Більше ніколи не чекатиму на тебе».

Г) Промовчиш.

Д) «Як ти наважився запізнитися!».

6. Тобі треба взяти у друга певну річ (наприклад, телефон, щоб подзвонити). Ти:

А) Не візьмеш, не станеш прохати.

Б) Кажеш: «Ти повинен дати мені телефон».

В) Кажеш: «Чи можна у тебе попросити ...».

Г) Не знаєш, як про це сказати.

Д) Кажеш: «Я дуже хочу, щоб ти мене виручив. Мені треба зателефонувати з твого телефону».

7. Якщо ти бачиш, що твій друг (подруга) в розпачі. Ти:

А) Кажеш: «Чи я можу допомогти?».

Б) Нічого не скажеш.

В) Кажеш: «Щось ти без настрою? Що трапилось?».

Г) Мовчки відійдеш від друга (подруги).

Д) Посмієшся.

8. Якщо в тебе поганий настрій, а твій друг (подруга) каже: «Ти щось виглядаєш сумним?» Ти:

- А) Промовчиш.
- Б) Скажеш: «Це не твоя справа».
- В) «Так, я дійсно сьогодні сумний. Дякую, що звернув увагу».
- Г) «Це не має значення».
- Д) «Так, я сумний, залиш мене самого».

9. Тебе сварять за поганий вчинок, але ти цього не робив. Ти кажеш:

- А) «Ви неправі!».
- Б) «Це не моя провина, це скоїв хтось інший».
- В) «Я не винен».
- Г) «Дайте мені спокій, Ви не розумієте нічого».
- Д) Мовчиш.

10. Ваш друг (подруга) попросив надати йому послугу, але ти не розумієш, яку послугу і для чого. Ти:

- А) Говориш: «Я не хочу цього робити».
- Б) Мовчки виконуєш прохання.
- В) Кажеш: «Це дурниця якась, не буду цього робити».
- Г) Спитаєш: «А чому я і для чого повинен це робити?».
- Д) Кажеш: «Ну якщо ти наполягаєш ...» – і виконуєш прохання.

11. Вчитель тебе похвалив за задовільну відповідь на уроці. Ти кажеш:

- А) «Я завжди краще за всіх».
- Б) «Не так уже і добре я відповів».
- В) «Так, я дійсно добре відповідав».
- Г) «Дякую».
- Д) Промовчиш.

12. Твій однокласник з тобою дуже ввічливо розмовляв. Ти кажеш:

- А) «Ти був таким ввічливим».
- Б) «Дякую».
- В) «Міг бути ще більш ввічливим».

Г) Мовчиш.

Д) «Ти був недостатньо ввічливим».

13. Ти з другом розмовляєш дуже голосно, а однокласники роблять вам зауваження: «Вибачте, ви дуже голосно поведіться». В такому разі ви:

А) Припиняєте розмовляти.

Б) Говориш: «Не подобається, йди геть».

В) Говориш: «Вибачте, ми тихіше розмовлятимемо».

Г) Говориш: «Вибачте» – і припиняєте розмовляти.

Д) Говориш: «Та все добре» – і продовжуєте голосно розмовляти.

14. Ти стоїш у черзі, а людина підходить і становиться попереду. У такому разі ти:

А) Тихо скажеш: «Деякі люди є нахабами».

Б) Кажеш: «Устаньте позаду мене».

В) Нічого не говоритимеш.

Г) Голосно: «Вийди з черги, нахабо» .

Д) Кажеш: «Я зайняв чергу раніше Вас, будь ласка, йдіть у кінець черги».

15. Твій однокласник своєю поведінкою, діями тебе дратує (наприклад, скрипить пальцем по склу). У такій ситуації ти:

А) Кажеш: «Дурень, я тебе ненавиджу».

Б) «Я серджуся, мене дратує те, що ти робиш».

В) Мовчки відштовхнеш його.

Г) Кажеш: «Я розлючений. Ти мені не подобаєшся».

Д) Промовчиш, терпітимеш.

16. У твого однокласника новий мобільний телефон. Цей телефон тобі сподобався і ти бажаєш його роздивитись, погратися. У такому разі ти:

А) Кажеш: «Дай мені телефон».

Б) Промовчиш, не прохатимеш.

В) Візьмеш без дозволу.

Г) Кажеш, що ти би хотів таку річ, потім прохатимеш.

Д) Станеш говорити про переваги і недоліки цього телефону.

17. У тебе є (подарували) новий мобільний телефон. Твої друзі просять подивитися. Ти не бажаєш їм давати свій новий телефон. У такому разі ти:

А) Кажеш: «Дам іншим разом».

Б) Кажеш: «Я не хотів давати, але можеш його взяти».

В) Кажеш: «Ні, не дам, свій купуйте».

Г) Хоча і не бажаєш віддавати, але все одно віддаєш.

Д) Кажеш: «Та ви збожеволіли, це дорога річ!».

18. Однокласники говорять про те, що тобі цікаво (наприклад, про комп'ютери). Ти бажаєш долучитися до розмови. В такому разі ти:

А) Нічого не кажеш.

Б) Втручаєшся в розмову і починаєш хизуватися своїми знаннями.

В) Підходиш ближче і чекаєш, коли буде зручно долучитися до розмови.

Г) Підходиш і чекаєш, коли на тебе звернуть увагу.

Д) Втручаєшся в розмову і говориш, що тобі теж цікаво те, про що говорять.

19. Ти робиш те, що тобі подобається, улюблену справу, тебе запитують: «Що ти робиш?» У відповідь ти:

А) Кажеш: «Нічого особливого не роблю».

Б) Кажеш: «Не заважайте».

В) Мовчиш, продовжуючи свою справу.

Г) Кажеш: «Це вас не стосується».

Д) Відволікаєшся від справи і розповідаєш, що саме робиш

20. Ти бачиш, як під час ожеледиці падає твій однокласник, у такій ситуації ти:

А) Посміхнешся та скажеш: «Чого ти не дивишся під ноги?».

Б) Запитуєш: «Чи в тебе все гаразд? Можу я чимось допомогти?»

В) Питаєш: «Що трапилось?».

Г) Кажеш: «В усьому винна ожеледиця».

Д) Ніяк не реагуєш, промовчиш.

21. Ти впав, ударився, однокласники запитують: «З тобою все гаразд?»

Ти відповідаєш:

А) «Я себе чудово почуваю. Дайте мені спокій».

Б) Нічого не відповідатимеш.

В) «Чого ти лізеш до мене?».

Г) «Я трохи вдарився, але дякую за увагу».

Д) «Зі мною все гаразд».

22. Ти зробив помилку (наприклад, не чергував у їдальні), але в цьому звинуватили не тебе, а твого однокласника. В такому разі ти:

А) Нічого не говоритимеш.

Б) Говориш: «Так, це його помилка».

В) Говориш: «Це я винен».

Г) Говориш: «Я не думаю, що він винен».

Д) Говориш: «Вже є як є».

23. Тебе образили. У такому разі:

А) Ти відійдеш від людини, яка тебе образила, не говоритимеш, що тебе образили

Б) Скажеш людині, щоб вона не ображала тебе.

В) Нічого не говоритимеш.

Г) У відповідь теж образиш.

Д) Скажеш, що тебе образило те, що тобі сказали, щоб більше такого не робили.

24. Ти говориш, а твій однокласник тебе перебиває. Ти:

А) Говориш: «Вибач, але я ще не закінчив».

Б) Говориш: «Так не роблять. Я ще не закінчив».

В) Образишся, але нічого не говоритимеш.

Г) Дозволиш перебити себе, щоб інший розмовляв.

Д) Говориш: «Та замовкни, не перебивай мене».

25. Ти планував після занять відпочити, а твій друг запрошує піти з ним погуляти. Ти говориш:

- А) «Я не збирався нікуди, але піду».
- Б) «Ні, шукай когось іншого».
- В) «Добре, я зроблю, що бажаєш».
- Г) «Ні, дай мені спокій».
- Д) «Якось іншим разом».

26. Ти хочеш познайомитися з людиною. В такому разі ти:

- А) Покличеш цю людину, підійдеш до неї.
- Б) Підійдеш, назвеш своє ім'я і почнеш розмову.
- В) Підійдеш ближче і чекатимеш, коли він з тобою заговорить.
- Г) Підійдеш і почнеш розповідати про те, що тобі подобається.
- Д) Нічого не говоритимеш.

27. Незнайомі однолітки кричать тобі «Привіт». У такому разі ти:

- А) Запитуєш: «Що вам потрібно?».
- Б) Нічого не говориш.
- В) Говориш: «Дайте мені спокій».
- Г) Відповідаєш: «Привіт» – і питаєш, як звуть хлопців.
- Д) Скажеш: «Привіт» – та пройдеш мимо.

Цей тест є різновидом тесту досягнень, тобто побудований за типом завдання, у якого є правильна відповідь. У тесті передбачається деякий еталонний варіант поведінки, який відповідає компетентному, упевненому, партнерському стилю. Ступінь наближення до еталона можна визначити за кількістю правильних відповідей. Неправильні відповіді поділяються на неправильні «знизу» (залежні) і неправильні «згори» (агресивні). Опитування містить опис 27 комунікативних ситуацій. До кожної ситуації пропонується 5 можливих варіантів поведінки. Потрібно вибрати один, властивий саме йому спосіб поведінки в цій ситуації. Не можна вибрати два або більше варіантів або приписувати варіант, не вказаний в опитуванні. Авторами пропонується

ключ, за допомогою якого можна визначити, до якого типу реагування належить вибраний варіант відповіді: упевненого, залежного або агресивного. У результаті пропонується визначити кількість правильних і неправильних відповідей у відсотковому відношенні щодо загальної кількості вибраних відповідей.

Усі питання розділені авторами на 5 типів комунікативних ситуацій :

– ситуації, в яких потрібно реагувати на позитивні висловлювання партнера (питання 1, 2, 11, 12)

– ситуації, в яких підліток (старшокласник) повинен реагувати на негативні висловлювання (питання 3, 4, 5, 15, 23, 24)

– ситуації, в яких до підлітка (старшокласника) звертаються з проханням (питання 6, 10, 14, 16, 17, 25)

– ситуації бесіди (питання 13, 18, 19, 26, 27)

– ситуації, в яких потрібно проявляти емпатію (розуміння почуттів і станів іншої людини) (питання 7, 8, 9, 20, 21, 22).

Обробка й аналіз результатів: Позначте, який спосіб спілкування Ви вибрали (залежний, компетентний, агресивний) у кожній запропонованій ситуації відповідно до ключа. Проаналізуйте результати: які вміння у Вас сформовані, який тип поведінки переважає?

Блоки вмінь :

1. Уміння робити і приймати знаки уваги (компліменти) від однолітка – питання 1, 2, 11, 12.

2. Реагування на справедливу критику – питання 4, 13.

3. Реагування на несправедливу критику – питання 3, 9.

4. Реагування на поведінку, що провокує, зі сторони співрозмовника – питання 5, 14, 15, 23, 24.

5. Уміння звернутися до однолітка з проханням – питання 6, 16.
6. Уміння не задовольнити чуже прохання, відмовити – питання 10, 17, 25.
7. Уміння самому висловити співчуття, надати підтримку – питання 7, 20.
8. Уміння самому приймати співчуття і підтримку з боку однолітків – питання 8, 21.
9. Уміння контактувати з іншою людиною, контактність – питання 18, 26.
10. Реагування на намагання контактувати з тобою – питання 19, 27.

КЛЮЧІ: залежні компетентні агресивні 1 АГ БВ Д20 ГД БВ А, 2 АВ Д БГ21 Б ГД АВ, 3 ВД Б АГ22 А ВГ БД, 4 БД Г АВ23 АВ Д БГ, 5 Г АБ ВД24 Г АБ ВД, 6 АГ ВД Б25 В АД БГ, 15 ВД Б АГ26 ВД АБ Г, 16 БД Г АВ27 БД АГ В, 17 Г АБ ДВ, 18 АГ В БД, 19 АВ Д БГ

**Методика О. Єлісєєва, модифікація для підлітків А. Грецова
(адаптований варіант для підлітків з легким ступенем розумової
відсталості)**

Інструкція.

Слід визначитися з відповіддю «так», «ні», «не знаю» на кожне з тверджень. Не треба довго замислюватися над відповіддю, відповідай одразу. Намагайся, щоб відповідей «не знаю» було менше.

1. Мені подобається, коли мене запрошують у гості.
2. Я можу поступитися своїми бажаннями заради друзів.
3. Мені подобається говорити людям приємне.
4. Для мене важливо, щоб люди мене слухали.
5. Я відчуваю, що можу впливати на друзів.
6. Коли я чую про успіхи друзів, то в мене погіршується настрій.
7. Коли я допомагаю друзям, то я задоволений.
8. Коли я серед друзів, то мої турботи зникають.
9. Мої однолітки мені набридли.
10. Коли я роблю свої справи, то оточуючі люди мене дратують.
11. Я намагаюся не пліткувати про знайомих.
12. В складних ситуаціях я піклуюся про друзів.
13. Коли у друзів неприємності, то я дуже за них хвилююся.
14. Мені приємно допомагати друзям.

15. Я можу погодитися з другом, навіть якщо він неправий.
16. Мені подобається говорити про людські стосунки.
17. Мені подобається проводити час у приємних компаніях, з друзями.
18. Коли я один, то мені тривожно.
19. Спілкування є радістю життя.
20. Заради друзів можу відмовитися від власних бажань.
21. Краще мати небагато друзів надійних, ніж багато ненадійних.
22. Мене подобається бути серед друзів.
23. Я дуже «переживаю» сварки з близькими людьми.
24. У мене багато близьких друзів.
25. Краще мати гарні оцінки, ніж багато друзів.
26. Я сам можу скласти враження про людей.
27. Краще мати гроші, ніж друзів.
28. Я співчуваю людям, які не мають близьких друзів.
29. До мене оточуючі часто погано ставляться.
30. Мені подобаються розповіді про любов, дружбу.

Ключ.

Кожна відповідь «так» або «ні» оцінюється в 1 бал. Підсумовуються бали за відповіді «так» на питання 1, 2, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21,

22, 23, 24, 26, 28, 30 і підсумовуються бали за відповіді «ні» на питання 3,4, 6, 9, 10, 15, 16, 25, 27, 29. За кожну відповідь «не знаю» ставиться 0,5 бала.

Інтерпретація результатів.

Менше 11 балів – низький рівень потреби в спілкуванні;

11–16 – нижчий за середній;

17–23 – середній рівень;

24–25 – вищий за середній;

Більше 25 – високий рівень.

Додаток С

МЕТОДИКА Q-СОРТУВАННЯ В. СТЕФАНСОНА. ДІАГНОСТИКА ОСНОВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПОВЕДІНКИ В РЕАЛЬНІЙ ГРУПІ Й УЯВЛЕННЯ ПРО СЕБЕ (адаптована для експертної оцінки розумово відсталих підлітків)

Тенденція до залежності визначена як внутрішнє прагнення індивіда до прийняття групових стандартів і цінностей (соціальних і морально-етичних).

Тенденція до спілкування (комунікабельність) свідчить про контактність, прагнення створювати емоційну атмосферу в групі й за її межами.

Тенденція до «боротьби» – активне прагнення особистості брати участь у груповому житті, добиватись вищого статусу в системі міжособистісних взаємовідносин.

Тенденція до «уникнення боротьби» показує прагнення уникати взаємовідносин і взаємодій, зберігати нейтралітет у групових суперечках і конфліктах, схильність до компромісних рішень.

Якщо кількість позитивних відповідей у кожній парі (залежність-незалежність, комунікабельність-замкнутість, прийняття «боротьби» – уникнення «боротьби») наближається до 20, це свідчить про переважання тієї чи іншої стійкої тенденції особистості.

Інструкція: досліджуваному пропонується 60 тверджень, на які потрібно відповісти. Відповідь «так» має позитивний знак (+), відповідь «ні» – негативний (-). Якщо є три-чотири відповіді «сумніваюсь» за певними тенденціями – свідчать про нерішучість, астеничність. Ці якості можна верифікувати, аналізуючи їх у сукупності з іншими особистісними особливостями.

Можлива нульова оцінка, коли сума відповідей «так» і «ні» збігається, що свідчить про внутрішній конфлікт особистості.

ТЕСТ ОПИТУВАЛЬНИКА

1. Критикує (робить зауваження) однокласникам.
2. Уникає конфліктів.
3. Схильний дотримувати порад лідера.
4. Не має близьких друзів серед однокласників.
5. Подобається дружелюбність у групі.
6. Схильний заперечувати лідеру.
7. Дружить з одним-двома однокласниками.

8. Уникає класної години.
9. Подобається, коли хвалять.
10. Говорить те, що хоче.
11. У суперечці між однокласниками може визначитися, кого підтримує.
12. Схильний керувати однокласниками.
13. Подобається спілкуватися з одним-двома друзями.
14. Не відповідає на образи однокласників.
15. Може впливати на настрій у класі.
16. Нехтує особистісними якостями членів групи.
17. На заняттях відволікає однокласників.
18. Конфліктує з лідерами класу.
19. Намагається потоваришувати з певними однокласниками.
20. В конфлікти не втручається.
21. Підтримує лідера класу.
22. Може спокійно обговорити конфліктну ситуацію.
23. Не може стримувати почуттів (радість, гнів).
24. Прагне лідирувати в класі.
25. Жаліється на стосунки з однокласниками.
26. Коли звинувачують – губиться і мовчить.
27. Схильний погоджуватися з оточуючими.
28. «Прив'язаний» до групи більше, ніж до певних колег.
29. Втручається і загострює суперечки між однокласниками.
30. Прагне бути в центрі уваги.
31. Легше спілкується з певними однокласниками, ніж з усім класом.
32. Схильний до компромісів.
33. Поводиться неспокійно, коли примушують робити те, що не бажає.
34. Хворобливо реагує на зауваження.

35. Може бути підлим.
36. Схильний керувати однокласниками.
37. Відвертий у класі.
38. Під час ситуації непорозуміння в класі поводить себе нервово.
39. Схильний перекладати відповідальність за події на інших.
40. Недружелюбний.
41. Схильний гніватися на однокласників.
42. Намагається протистояти лідерам класу.
43. Легко знайомиться з людьми.
44. Уникає суперечок у класі.
45. Легко погоджується з пропозиціями однокласників.
46. Виявляє супротив діям певних однокласників.
47. Легко дратується.
48. Заздрить певним однокласникам.
49. Легко спілкується, коли співрозмовників небагато.
50. Намагається стримувати свої почуття.
51. Підтримує лідера класу під час суперечок.
52. Ініціативний у спілкуванні.
53. Не робить зауважень однокласникам.
54. Частіше спілкується з лідерами класу, ніж з іншими

однокласниками.

55. Не подобається, коли однокласники спілкуються між собою.
56. Любить починати суперечки.
57. Прагне лідирувати в класі.
58. Схильний заважати спілкуванню однокласників, втручатися в розмову.
59. Схильний обговорювати події.
60. Схильний виражати незадоволеність поведінкою однокласників.

КЛЮЧ

I. Залежність – 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 54

- II. Незалежність – 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 57, 60
- III. Комунікабельність – 5, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 52
- IV. Замкненість – 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 55, 58
- V. Прийняття «боротьби» – 1, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 56, 59
- VI. Уникнення «боротьби» – 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 53

Додаток Т

Т.1 Приклади занять І напряму технології.

Заняття 1. Мета: підтримати саморозкриття, самопізнання, сприяти визначенню «Я-концепції», усвідомленню соціально-комуникативних ролей (хто я у світі).

Вправа «Ритуал привітання».

Вправа. «Моє ім'я». Учасник пише своє ім'я та характеризує особистісні риси (приклад надає ведучий).

Вправа «Мій автопортрет». Пропонується розповісти про себе у вільній формі.

Вправа «Рольова карта». Обговорення питань стосовно соціальних ролей: на аркуші написати ролі кожного (учня, сина та дочки тощо).

Намалювати коло, в центрі написати «Я», на колі – ролі, які виконують (різними кольорами). Розповісти про свої почуття.

Заняття 2. Мета: гармонізувати міжособистісні стосунки, сприяти емоційному розкріпаченню, мотивуванню на комунікативну взаємодію, набуттю вмінь.

Вправа «Мої проблеми». Ведучий пропонує пригадати проблеми, з якими учні зіштовхувалися в житті, як їх долали (або запропонувати способи їх вирішення). Під час вправи у кожного учасника виникає відчуття спільності з групою та бажання розповісти про власні труднощі, усвідомлення можливості долати їх.

Вправа «Власний простір». Один з учасників групи стає в центр кола. Ведучий пропонує уявити себе «сонцем», а оточуючих – «планетами». «Сонце» має розташувати «планети» на такій відстані, яка, на його думку, відповідає міжособистісним стосункам. Ведучий запитує, наскільки комфортним є утворений простір та чи є бажання щось змінити. В дискусії не рекомендовано обговорення схеми розташування «планет», але можна поділитися відчуттями «планет», та висловити бажання стати ближчим до світила.

Вправа-гра «Крокодил». Ведучий розповідає, що багато людей побоюється виглядати смішними, незграбними. Гра пропонується як засіб, щоб цього позбутися. Група поділяється на дві команди, перша загадує слово або словосполучення, друга делегує свого представника, якому перша група пропонує зобразити слово або словосполучення (мімікою, жестами), друга відгадує.

Заняття 3. Мета: сприяти усвідомленню мотивів на комунікативну взаємодію, висловлювання почуттів.

Вправа «Казковий магазин». Ведучий пропонує підліткам поміркувати, які особистісні якості вони мають. Потім уявити магазин, де він (підліток) є продавцем і в обмін на якості, що ускладнюють процес комунікативної взаємодії, може отримати інші, які стануть йому корисними.

«Покупець» здає свої якості, а «продавець» відповідає, що може надати в обмін. В дискусії учасники групи діляться своїми хвилюваннями, відчуттями від гри, обговорюють, які якості є ціннішими, а які заважають комунікативній взаємодії.

Вправа «Мотиви наших вчинків». Ведучий пропонує учасникам пригадати два вчинки: коли усвідомлювали, чому саме так робили і вчинки, коли не усвідомлювали. Акцентувати увагу на мотиві «цікавості» (бажання спостерігати, як поводить ся інша людина у відповідь на певну поведінку оточуючих тощо), мотив завоювання любові, симпатії, дружби, мотив маніпулювання іншими. В обговоренні учні розповідають, чи складно було пригадати такі події, якщо складно – чому, легко було усвідомити мотиви вчинків, поведінки і які були відчуття, коли про них розповідали.

Вправа «Особистісні якості в соціальних ролях».

Інвентар: дошка, крейда, заготовлені картки (три екземпляри), скотч, клей, чисті аркуші, олівці, картки з назвами соціальних ролей.

Пояснюється тема, завдання учнів. Ведучий пропонує поговорити про соціальні ролі. Учасники називають ролі, які вони знають, виконують у житті. Відповіді записуються на дошці. Учні обговорюють, які ролі вони виконують зараз і які планують виконувати в майбутньому.

Вправа «Бажана поведінка». Ведучий поділяє учасників на три групи. Кожній групі видається картка із соціальною роллю та картки з різними якостями. Група складає портрети ролі, що пропонується, використовуючи картки з написаними якостями. Потім зображують людину в ролі, яка пропонується, малюнок закріплюється на дошці, зачитується та обговорюється. Разом учасники знаходять спільне в трьох соціальних ролях, виписують їх, обговорюється питання: чому саме ці якості збігаються в усіх соціальних ролях. Вони розглядаються як стрижневі, ті, що допомагають гармонійно взаємодіяти з оточуючими.

Вправа «SMS-повідомлення». Учасникам пропонується написати на аркушах один одному SMS-повідомлення з комунікативними якостями, які (на їхню думку) бажані для гармонійної комунікативної взаємодії.

Другий напрям – комунікативно-змістовий – спрямований на формування комунікативної компетентності та культури; здобуття учнями знань, набуття комунікативних умінь та навичок, їх корекцію.

У процесі реалізації другого напрямку технології формування комунікативної діяльності вирішувалися завдання:

1. Здобути знання про види, засоби комунікативної діяльності, основи комунікативної культури.
2. Сформувати позитивне ставлення до свого «Я» (позитивну «Я-концепцію»).
3. Набути комунікативних навичок у різних ситуаціях комунікативної взаємодії.
4. Сформувати соціально-комунікативну компетентність розумово відсталих учнів.
5. Скоригувати набуті негативні комунікативні навички; тривожно-фобічні прояви в комунікативній діяльності.
6. Розширити позитивний комунікативний досвід.
7. Відпрацювати комунікативні вміння (говорити та слухати тощо) на уроках та в позаурочний час, під час тренінгових, корекційно-розвивальних занять.

Т.2 Приклади занять другого напрямку.

Заняття 1. Мета: сприяти усвідомленню бажання взаємодіяти з оточуючими.

Вправа «Я бажаю спілкуватися». Учні пропонується розповісти, з ким їм приємно спілкуватися (однолітками, дорослими, сусідами тощо) та визначитися, чому. Задається питання: «З ким би ти хотів спілкуватися, але не робиш цього (соромишся, не можеш познайомитися або є інша причина)?»

Відповіді аналізуються сумісно з ведучим, щоб учасник усвідомив, що йому заважає розпочати комунікативні контакти.

Вправа «Коло комунікативної взаємодії». Учням пропонується окреслити коло їхньої комунікативної взаємодії та проаналізувати з ким комунікативні контакти відбуваються частіше, з ким – поодинокі та проаналізувати чому.

Домашнє завдання: скласти робочий лист «Коло мого спілкування» за схемою: з ким здійснюється комунікативна діяльність та як (безпосередньо або опосередковано за допомогою телефону, Інтернету тощо), визначитися, яким чином комунікативну взаємодію їм здійснювати зручніше.

Заняття 2. Мета: сприяти здобуттю знань щодо розвитку комунікабельності, вміння вітатися відповідно до соціального статусу партнера, усвідомленню важливості мовлення в комунікативній взаємодії, набуття навичок зважати на настрій партнера та використовувати прийоми невербального та вербального привітань.

Вправа «Аналіз «Робочих листів» домашнього завдання».

Вправа «Поради ведучого щодо розвитку комунікабельності».

Вправа «Скарбниця мовлення». Ведучий пропонує уявити, яким чином можна спілкуватися, якщо не розмовляти (мімікою, жестами, письмовими повідомленнями). Мета: усвідомлення учнями значення мовлення та важливості словникового запасу.

Вправа «Гра-вікторина «Слова привітання». Учасникам пропонується назвати слова для привітання з однолітками, людьми похилого віку, учителями, батьками та проаналізувати, чим вони відрізняються.

Домашнє завдання «Робочий аркуш»: «Формула привітання» – записати слова привітання, які запам'яталися на занятті.

Заняття 3. Мета: сприяти набуттю навичок говорити та слухати, говорити та реагувати на компліменти, розповідати про себе.

Аналіз домашнього завдання.

Вправа «Знайомство». Кожен учасник розповідає про себе, свої захоплення, інтереси. Потім разом з ведучим визначають, що слід розповісти під час першої зустрічі, а що – пізніше.

Вправа «Розповідь про друга». Учасники характеризують своїх друзів, їх якості.

Заняття 4. Мета: розширити комунікативний репертуар, сприяти усвідомленню проблем у комунікативній взаємодії, набуттю навичок прохати та тактовно відмовляти в проханні партнерові, усвідомленню впливу емоцій на комунікативну діяльність,

Вправа «Партнерське спілкування». Два учасники говорять один одному, чому їм подобається спілкуватися. Потім аналізують, що заважає їх сумісному спілкуванню, результати обговорюються в групі з ведучим.

Вправа «Аромат слів». Ведучий називає слова, а учасники говорять, з чим асоціюються слова, потім по черзі називають довільні слова, а учасники – аромат слів. Зазвичай, добрі слова асоціюються з приємними відчуттями й ароматами, погані – з неприємними.

Вправа «Що перешкоджає комунікативній взаємодії з оточуючими». Ведучий пропонує учасникам назвати причини, що ускладнюють комунікативну взаємодію з оточуючими (емоції, брак потрібних слів, невміння підтримувати розмову тощо).

Вправа «Вчимося звертатися з проханням». Ведучий пропонує учасникам різні ситуації, коли необхідно попросити певну річ або послугу. Учні в групі відпрацьовують необхідні навички.

Вправа «Тактовна відмова». Ведучий пропонує розіграти в парах ситуації, де один з учасників прохає щось (пропонує ведучий або учасники), а інший відмовляє. Обговорюється та визначається, як це слід робити, щоб не образити співрозмовника, але й не погодитися.

Домашнє завдання. Відпрацювати вміння прохати та відмовляти з батьками, однолітками.

Заняття 5. Мета: набути навичок невербальної комунікативної взаємодії, розвинути емоційні здібності, емпатію.

Обговорення результатів виконання домашнього завдання, труднощів під час виконання.

Вправа-гра «Назви та передай емоцію». Ведучий пропонує учасникам назвати емоцію, а іншим – передати за допомогою міміки та жестів. Якщо виникають труднощі, ведучий допомагає. По закінченні обговорюються відчуття учасників, які саме емоції виявилися складнішими.

Вправа-дискусія «Які ми емоції відчуваємо в житті».

Вправа «Угадай емоцію». Учасникам пропонується по черзі виражати емоцію, іншим – угадувати.

Вправа «Страждаю, сварюся, радію, дивуюся». Учасники поділяються на пари. Ведучий пропонує одному учаснику пари зобразити позитивні емоції, іншому – негативні. Потім обговорюються відчуття.

Вправа «Як висловити співчуття». Пропонується визначитися, як висловлювати свої емоції, відчуття. Навички відпрацьовуються в групі.

Вправа «Я відчуваю твої настрій». Учасникам пропонується назвати настрій, а іншим висловити, що вони його відчули, наприклад: «Я відчуваю, що тобі сумно», «Я відчуваю, що тобі радісно», «Я відчуваю, що ти роздратований» тощо.

Вправа «У мене гарний настрій». Пропонується учасникам вигадати ситуацію, коли у них гарний настрій, та розповісти оточуючим.

Вправа «Ярмарки позитивних якостей». Учасникам пропонується на аркушах написати позитивні якості (привітливість, доброзичливість, доброта тощо), на окремий стіл викладаються аркуші, ведучий зачитує позитивну якість, а учасники визначаються, чи вона їм потрібна і чому.

Вправа-гра «Тінь». Лунає фонограма спокійної музики. Учасники поділяються на пари. Один учасник пари – «мандрівник», інший – його тінь. Останній намагається копіювати рухи «мандрівника», жести, міміку.

Заняття 6. Мета: набути навичок активного слухання, розвинути комунікативні якості, здобути уміння підтримувати бесіду, розпочинати та завершувати розмову, сформувавши уміння уточнювати інформацію.

Вправа «Розмовляємо». Поділитися на групи по 2–3 учасники та розмовляти на певну тему. Теми: «Мої плани на канікули», «Мій улюблений кінофільм», «Моя улюблена гра», «Музична група», «Популярні телепередачі», «Улюблені страви» тощо.

Вправа «Ехотехніка». Учасників поділяють на пари. Один говорить фразу, інший – її уточнює. Наприклад: «Сьогодні я їду з міста відпочивати, так радію», інший: «Я правильно зрозумів, що ти їдеш відпочивати в гарному настрої?»

Вправа «Розібратися в проблемі». Ведучий пропонує одному з учнів розповісти про певну свою проблему, інші задають запитання з метою з'ясування їх виникнення. Наприклад: «Мені не подобається відповідати біля дошки». – «Ти соромишся?», «Ти не вивчаєш уроки, чому?»

Заняття 7. Сформувавши навички зняття емоційного напруження під час комунікативної взаємодії, збору й аналізу інформації під час комунікативної діяльності, навички говоріння та слухання, переказування, розвиток мовленнєвої діяльності.

Вправа «Відверто кажучи». Ведучий записує на дошці початок речень: «Мені складно....», «Для мене важливо...», «Мені неприємно, коли», «Я радію, коли», «Найголовніше в житті...», учасники по черзі завершують речення.

Вправа «Вільний мікрофон». Ведучий пропонує одному з учасників групи взяти мікрофон та задавати іншим учасникам запитання на різні теми, учасники відповідають і забирають мікрофон. Важливо, щоб усі учасники задали та відповіли на запитання.

Вправа «Азбука змін». Ведучий пише на дошці літери алфавіту. Пропонується на кожну літеру назвати якість або вміння (наприклад, а – аналізувати, б – бесідувати, в – ворогувати, г – гніватися, д – доброзичливість

тощо). Якщо виникають певні труднощі, ведучий допомагає. Потім учні визначають, які уміння й якості є конструктивними.

Вправа «Висловлюємо та сприймаємо критику». Ведучий ознайомлює учасників з поняттям «критика», кидає м'яч одному з учасників і висловлює зауваження. Той, хто отримав м'яча, кидає іншому учасникові та критикує його. Потім обговорюється, як сприймали критику, що здалося образливим, як хотілося відреагувати. Потім відпрацьовуються навички спокійного реагування на зауваження та критику та навички толерантно висловлювати незадоволеність вчинками або поведінкою. Надається перевага висловлюванням «Мені неприємно, коли ти...», «Мене дуже дратує, коли ти...», «Сьогодні твоя поведінка має бути кращою...» замість «Ти дурний», «Ніколи не можеш спокійно розмовляти» тощо.

Третій напрям технології – комунікативно-поведінковий – спрямований на відпрацювання адекватної комунікативної поведінки, комунікативних реакцій, самоконтролю та саморегуляції в комунікативній діяльності.

Третій напрям реалізовувався під час екскурсійних заходів, рольових ігор, соціально-психологічного тренінгу, корекційних занять, що допомагали управляти своїми емоційно-комунікативними реакціями.

Т.3 Приклади занять III напрямку технології.

Заняття 1. Мета: розвинути рефлексію, самоконтроль, сприяти формуванню адекватних комунікативних реакцій.

Вправа «Наші почуття і висловлювання». Ведучий розповідає, як емоції впливають на людину, показує відеоролики з різними проявами гніву, роздратованості, суму, радості.

Вправа «Погана оцінка». Ведучий пропонує учням уявити, що вони отримали на уроці низький бал. Ставиться запитання: «Що ви відчуваєте?», «Як будете реагувати?» Сумісно з учасниками визначається соціально допустима форма комунікативних висловлювань.

Заняття 2. Мета: розвинути емпатію, рефлексію, самоконтроль у ситуаціях міжособистісної комунікативної взаємодії.

Вправа «Запізнення друга». Ведучий пропонує двом учасникам програти ситуацію, коли друзі домовилися зустрітися в певний час, але один з них не прийшов (не попередивши заздалегідь) або дуже запізнився. Той, хто залишився чекати зустрічі, висловлює другові свої почуття. Потім вони міняються місцями. Наприкінці заняття ведучий пропонує програти ситуацію однієї пари з виявленням почуттів за формулою: «Мені було дуже неприємно, коли ти...»

Вправа «Реагування на зауваження». Ведучий пропонує учасникам зробити один одному зауваження та відреагувати на нього. Разом з ведучим визначається конструктивне реагування на зауваження.

Заняття 3. Мета: формування адекватних комунікативно-поведінкових реакцій у різних ситуаціях комунікативної взаємодії.

Вправа «Валіза комунікативних реакцій».

Ситуація 1. Ведучий пропонує учасникам уявити ситуацію, коли знайомий позичив певну річ та пообіцяв віддати її власникові через тиждень, минув час, позичальник не дзвонить і нічого не віддає. Ведучий роздає учасникам картки з варіантами реакцій та дій, просить визначити, яку модель комунікативної поведінки вони оберуть. Результати вибору обговорюються в групі та визначається доцільна комунікативна поведінка в означеній ситуації з доведенням до учнів, чому саме така модель є оптимальною.

Ситуація 2. Ведучий пропонує уявити ситуацію в транспорті, коли несподівано сильно штовхнули, та роздає картки з варіантами комунікативних реакцій на цю ситуацію. Інструкції щодо ситуації див. вище.

Ситуація 3. Запропоновано уявити ситуацію, коли хтось з однолітків назвав учасника неприємним прізвиськом.

Ситуація 4. Ведучий пропонує уявити ситуацію, коли за спиною учасника перешіптуються про нього.

Ситуація 5. Ведучий пропонує уявити учням, що вони звернулися до друга за послугою (можна визначити, якою саме), але він грубо відмовив.

Наприкінці заняття аналізуються всі варіанти комунікативних реакцій, що визначені як конструктивні на занятті, та акцентується увага на їх доцільності.

Заняття 4. Мета: ознайомитись зі стилями вирішення конфліктних ситуацій, актуалізувати знання про комунікативні реакції в ситуаціях міжособистісних конфліктів.

Вправа-гра «Конфліктні ситуації». Учасникам пропонується розіграти в парах конфліктні ситуації, які зачитує ведучий.

Ситуація 1. Ти погодився(-лася) йти на дискотеку (гуляти) ввечері, але мама не дозволяє: «Нікуди ти не підеш, ще маленька(-кий)». Ваші дії.

Ситуація 2. Твій друг хворів минулого тижня та позичив у тебе зошити, щоб переписати завдання. Сьогодні вчителька повинна перевіряти зошити, але він їх загубив. Друг прийшов до школи і вибачився, повідомив про втрату. Ваші подальші дії.

Ситуація 3. Ви купили в магазині кефір, а коли принесли до дому, побачили, що вже минув термін придатності. Ви повертаєтесь в магазин, але вам відмовляють замінити товар або повернути гроші. Ваші дії.

Заняття 5. Мета: сформувати вміння уникати конфліктів, адекватно реагувати на них.

Ситуація 1. Урок у 8 класі. Упродовж 15 хвилин пояснюється новий матеріал. Без дозволу в клас входить учень і сідає на своє місце. Шумно дістає підручник і зошит. Клас починає розмовляти. Вчитель робить зауваження учневі. Він різко відповідає, грубить. Виникає конфлікт. Якими мають бути дії учня, однокласників?

Ситуація 2. Один учень побачив у іншого новий мобільний телефон та попросив подивитися, але власник телефону не дозволив та ще й образив (зламаєш, незграба). Яким чином можна запобігти конфлікту?

Ситуація 3. Дві подруги між собою починають сваритися через небажання чергувати в класі. Як вирішити конфлікт?

Заняття 6. Мета: сприяти адекватним комунікативним реакціям в ситуаціях комунікативної взаємодії.

Вправа «Згасимо конфлікт посмішкою». Ведучий розповідає, що доброзичливість, посмішка позитивно впливають на вирішення конфліктів. Але слід розрізняти іронію і посмішку.

Ведучий пропонує учасникам розіграти ситуації, де доречно призупинити конфлікти посмішкою, сприйняти те, що відбувається, як добрий жарт.

Ситуація 1. Тебе раптово ненавмисно штовхнули в коридорі школи під час перерви. Як можна зреагувати?

Ситуація 2. Хлопець і дівчина розмовляють між собою, а однокласники починають над ними сміятися «закохані-закохані». Як реагувати хлопцеві та дівчині?

Ситуація 3. Під час уроку ви розмовляєте із сусідом і отримуєте зауваження від вчителя. Ваша відповідь учителю (звернути увагу на міміку й інтонацію).

Ситуація 4. Ти змінив(-ла) зачіску й однокласникам вона не сподобалася, вони посміхаються та називають тебе образливим прізвиськом. Реагування на ситуацію, слід звернути увагу на можливість перевести всю ситуацію в жарт.

Ситуація 5. У їдальні за обідом у вас з тарілки зник десерт. Яка реакція буде доцільною?

Корекційний напрям реалізації ІІІ (поведінкового) напряму технології формування й розвитку комунікативної діяльності розумово відсталих учнів.

Мета: корекція неадекватних форм комунікативної поведінки.

Методи, що використовуються під час реалізації напряму: контактна десенсибілізація, емотивного уявлення, когнітивного переструктурування, метод «незакінчених історій», «навчання на моделях», методи саморегуляції (опанування технікою релаксації тощо).

Т.4 Корекційна робота передбачала такі заняття:

Заняття 1. «Контактна десенсибілізація». Мета: Допомогти учням усвідомити ситуації, в яких вони частіше проявляють агресивність у комунікативній діяльності, та моделювання комунікативної діяльності, поведінки у цих ситуаціях.

Форма роботи: індивідуальна.

Вправа 1. Складання листа ситуацій недоцільної комунікативної поведінки. Психолог допомагає підліткові скласти листа.

Вправа 2. Моделювання ситуацій психологом.

Вправа 3. Пророблення ситуацій спільно з підлітком.

Термін – залежно від кількості визначених ситуацій та індивідуально-психологічних особливостей учня.

Заняття 2. «Емотивне уявлення». Мета: моделювання учнями комунікативної поведінки, набуття навичок конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, саморегуляції комунікативної поведінки.

Форма: індивідуальна, підгрупова.

Вправа 1. Визначення улюбленого героя учасника, з яким у рольових іграх він себе ототожнюватиме.

Вправа 2. Разом з психологом складання ієрархії ситуацій та об'єктів, які призводять до складнощів у комунікативній поведінці.

Вправа 3. Рольове відтворення комунікативних ситуацій, де учасник ідентифікує себе з визначеним у 1 вправі персонажем. Психолог та інші учасники виконують інші ролі в ситуації.

Вправа 4. Визначення конструктивної моделі комунікативної поведінки в різних ситуаціях в образі героя. Підбиття підсумків, обговорення вправ.

Термін – залежно від кількості визначених ситуацій та індивідуально-психологічних особливостей учнів.

Заняття 3. «Навчання комунікативної поведінки на моделях». Мета: сформувати адекватні комунікативні реакції учнів, допомогти в розвитку саморегуляції, самоконтролю, самопізнання. Форма: групова.

Технічне забезпечення: телевізор, DVD-програвач, ноутбук. У разі відсутності певні ситуації можуть продемонструвати вихователі, представники масових шкіл тощо.

Учні бачать, спостерігають за комунікативною поведінкою «моделей», потім разом з психологом обговорюють її доцільність. Термін: залежно від кількості ситуацій, що надані (від 1 години до 6), заняття можна проводити в кілька етапів.