

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки та психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ЛЮТА Людмила Іванівна

**РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ
ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Спеціальність 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійна програма Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Галузь знань: 01 Освіта / Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістр

Науковий керівник
_____ В. В. Кобильченко,
доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник
«___» _____ 2021 року

Виконавець
_____ Л. І. Люта
«___» _____ 2021 року

Суми – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	7
1.1. Тракткування поняття «комунікативна компетентність» у сучасних наукових джерелах.....	7
1.2. Психолого-педагогічна характеристика молодшого підлітка з інтелектуальними порушеннями.....	17
1.3. Особливості комунікативного розвитку молодших підлітків з інтелектуальними порушеннями.....	27
Висновки до розділу 1.....	34
РОЗДІЛ 2. СТАН РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	36
2.1. Методики визначення стану комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку	36
2.2. Результати констатувального дослідження.....	46
Висновки до розділу 2.....	54
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ НА ОСНОВІ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОГРАМИ «ГОВОРИМО РАЗОМ».....	56
3.1. Програма комплексної допомоги «Говоримо разом» як інструмент розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків.....	56
3.2. Особливості апробації програми «Говоримо разом».....	66
3.3. Результати формувального експерименту.....	74
Висновки до розділу 3.....	83
ВИСНОВКИ.....	86
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	88
ДОДАТКИ.....	96

ВСТУП

Актуальність дослідження. Розвиток і корекція у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку ключових компетентностей, зокрема комунікативної, є важливим орієнтиром у спеціальній та інклюзивній освіті. Освіта ХХІ століття отримала назву «століття комунікативного простору», оскільки одним із основних чинників розвитку особистості є розвиток в дитини її комунікативної сфери.

Комунікативна компетентність набуває актуальності як особистісна характеристика учня спеціального закладу середньої освіти, що визначає його здатність і готовність встановлювати, а також підтримувати необхідні контакти з іншими особами, ставити мету і досягати очікуваних результатів комунікації.

Відхилення в комунікативній діяльності, які притаманні дітям з порушеннями інтелектуального розвитку, мають неоднаковий прояв і в різний спосіб піддаються педагогічному впливу і мають варіативність подальшого розвитку особистості.

За даними дослідників (Г. Блеч, О. Грабаров, К. Грачова, М. Гнезділова, Г. Дульнев, І. Колесник, М. Кузьмицька, В. Петрова, Г. Цикото, А. Юдилевич та інші) специфіка розвитку комунікативної діяльності в дітей з порушеннями інтелекту не призводять до нівелювання потреби у спілкуванні з іншими людьми і в пізнанні оточуючого світу.

Н. Бабич наголошує на здібності дітей з порушеннями інтелекту до наслідування поведінки інших, до запозичення у модель власної поведінки дій інших осіб, що призводить до утворення в них цілої системи штампів, якими діти користуються у відповідних ситуаціях. З одного боку це позитивно впливає на формування комунікативних навичок, а з іншого – має негативні впливи на соціалізацію дітей цієї категорії, адже не можна знати рецепти поведінки й звернень до людей, які можуть виникнути в автономному житті кожної особи з порушеннями інтелектуального розвитку.

Важливу роль в становленні особистості школяра з порушеннями інтелекту відіграє вік молодшого підлітка. Саме в цей віковий період в більшості учнів починають змінюватися ціннісні орієнтири, з'являються нові друзі, зменшується вплив батьків і школи.

Молодші підлітки намагаються бути самостійними, підтримувати певні стосунки з людьми різного віку та ровесниками. Цей досвід не завжди є позитивним, що може стати причиною замкнутості дитини, її безініціативності, агресивності тощо.

Актуальність окресленої проблеми для спеціальної та інклюзивної освіти та недостатня вивченість цього питання й зумовили вибір теми нашого магістерського дослідження: «Розвиток комунікативної компетентності молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку».

Зв'язок роботи з науковою темою кафедри. Дослідження виконано в межах наукової теми міжвідомчої лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка: «Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0121 U09109).

Мета дослідження – теоретично узагальнити та експериментально перевірити ефективність впливу комплексної програми «Говоримо разом» на розвиток комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелекту.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Провести теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження.
2. Визначити рівні розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелекту та підібрати й адаптувати методики їх діагностування.
3. Визначити умови ефективного застосування комплексної програми «Говоримо разом».

4. Експериментально перевірити ефективність комплексної програми з розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелекту «Говоримо разом».

Об'єкт – процес комунікації школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Предмет – розвиток комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягають у визначенні рівнів розвитку комунікативної компетентності для молодших підлітків з порушеннями інтелекту; адаптації методик діагностування стану розвитку комунікативних навичок і дій у підлітків зазначеної категорії, розробленні комплексної програми з розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелекту «Говоримо разом».

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в можливості застосування розробленої програми з розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелекту «Говоримо разом»; використанні методик діагностування стану розвитку комунікативних навичок і дій у підлітків означеної категорії.

Апробація результатів дослідження здійснено на: VI Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (25 листопада 2020 року, м. Суми); VIII Міжнародній науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (19 травня 2021 року, м. Суми); VII Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (24 листопада 2021 року, м. Суми).

Публікації. Основний зміст та результати дослідження висвітлені в 2 публікаціях.

Структура. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (85), 4 додатків на 7 сторінках. У роботі міститься 5 таблиць і 10 рисунків. Загальний обсяг магістерської роботи складає – 102 сторінки, з них – 87 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Трактування поняття «комунікативна компетентність» у сучасних наукових джерелах

Людське суспільство немислиме поза спілкуванням. Спілкування виступає необхідною умовою повсякденного буття людей, без якого неможливе повноцінне формування не тільки окремих психічних функцій, процесів і властивостей людини, але й особистості в цілому.

Реальність і необхідність спілкування визначена спільною діяльністю: щоб взаємодіяти люди змушені комунікувати. Спілкування дозволяє організувати суспільну діяльність і збагатити її новими зв'язками і відносинами між людьми.

Успішність міжособистісної взаємодії тісно пов'язана з такими поняттями, як «спілкування» і «комунікативна компетентність». Увага на спілкування була звернута тоді, коли в сфері наукових інтересів учених з'явилися такі категорії, як «особистість» і «людські взаємини».

У теорії діяльності традиційно вважається, що успішність діяльності людини залежить від рівня розвитку її здібностей. У зв'язку з цим було природно очікувати, що так само буде поставлена і в принципі вирішена проблема щодо спілкування. Його успішність в свою чергу залежить від наявності у людини особливого роду здібностей – комунікативних.

Проблема спілкування, комунікації є фундаментальною проблемою педагогіки та психології, а поняття «спілкування», «комунікація» є базовими категоріями педагогічної та психологічної наук [63].

Психолого-педагогічні проблеми спілкування знайшли відображення в роботах Б. Ананьєва, Л. Виготського, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна. Великий внесок у розвиток теорії комунікації внесли такі педагоги і психологи, як Г. Андрєєва, А. Бодальов, В. Лабунська, А. Леонтьєв, М. Лисіна, Б. Ломов, Б. Паригін, А. Реан та інші [19; 57; 58; 60; 62; 77; 78].

Увага до комунікативної компетентності зростає тоді, коли в практику спілкування людей стали впроваджуватися різні, запозичені за кордоном, методи, розраховані на розвиток комунікативних здібностей у людини і на підвищення її комунікативної мотивації та навичок.

На думку дослідників, комунікативна компетентність сприяє будь-якій особистості реалізувати свої потреби в соціальному прийнятті, визнанні, повазі та є одним із найбільш важливих чинників успішної соціалізації.

У науковій літературі існує досить багато підходів до визначення комунікативної компетентності: в педагогіці, соціології, психології, лінгвістиці, менеджменті [6].

На переконання Л. Петровської, комунікативна компетентність характеризує наявність знань про способи комунікації, вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування. Іншими словами, Л. Петровська розглядає поняття «комунікативна компетентність», як сукупність навичок і умінь, необхідних для ефективного спілкування [73].

Згідно поглядів Ю. Ємельянова, комунікативною компетентністю є здатність людини адаптуватися в соціальних групах і ситуаціях, виконувати різні соціальні ролі, вільно володіти вербальними і невербальними засобами спілкування [29].

Деякі дослідники (Г. Андрєєва, А. Бодалева, Г. Васильєв, Ю. Жукова, А. Маркова, О. Мелібруда та інші) розуміють під поняттям «комунікативна компетентність» – систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективною комунікації в певному колі ситуацій особистісної взаємодії [13; 17; 65].

Ю. Алєєвська, Н. Аширбагіна, Н. Мещерякова, А. Хуторський у поняття «комунікативна компетентність» включають володіння особою різними соціальними ролями, спілкування з людьми, сформованість навичок роботи в групі, знання мов тощо [3].

Як бачимо, в усіх представлених дефініціях досліджуваного поняття є очевидною загальною ключовою ознакою комунікативної компетентності, що складається з уміння встановлювати і підтримувати контакти з іншими співрозмовниками.

Аналіз означеного поняття з педагогічного аспекту (І. Зимова, Ю. Ємельянов, А. Маркова, А. Хуторський та інші) свідчить про те, що комунікативна компетентність визначається, як цілісна система поведінкових характеристик людини, що сприяє її успішному спілкуванню з іншими особами.

Низка дослідників цієї проблеми звертали увагу на ті специфічні труднощі, які виникають в особи в її спілкуванні з іншими людьми, і намагалися пов'язати ці труднощі з дефіцитом у цієї людини певних знань і вмінь. Зокрема, Ю. Жуков, Л. Петровська та П. Растянніков досліджуючи проблему активності людини в спілкуванні, вказували на те, що нормальне спілкування людини з іншими особами передбачає точне узгодження її власних вербальних і невербальних комунікативних дій з відповідними діями співбесідників.

Для цього науковці використали термін «комунікативне ядро особистості». Під ним вчені розуміють все те, що відноситься до особистості людини і має вплив на її спілкування з іншими особами, включаючи пізнання і поведінку по відношенню до людей, а також риси характеру людини, з якою особа спілкується.

Ю. Жуков, Л. Петровська та П. Растянніков також вводять поняття «труднощі в спілкуванні», причиною виникнення якого вони вважають невідповідність мотиваційної та інструментальної комунікативних складових спілкування, велику різницю у віці і життєвому досвіді в осіб, які

спілкуються, проблемами, що пов'язані з розбіжністю мотивації спілкування, інструментальними, комунікативними діями та емоціями.

Зазначені труднощі в певній мірі відчуває більшість людей, причому незалежно від того, чи усвідомлюють вони ці труднощі, чи не усвідомлюють їх. На думку Ю. Жукова, Л. Петровської та П. Растяннікова, різниця між людьми полягає лише в тому, наскільки вони розуміють ці труднощі і визнають факт їхнього існування в самих себе.

За авторами, комунікативна компетентність є синонімом поняттю «компетентність у спілкуванні». Ю. Жуков, Л. Петровська та П. Растянніков визначають комунікативну компетентність, як здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми [33].

Ю. Ємельянов вважає, що до складу комунікативної компетентності входить система знань і умінь, яка забезпечує успішне протікання комунікативних процесів у людини. Під комунікативними процесами, вчений розуміє ті процеси, які присутні в спілкуванні людей між собою. Також дослідник звернув увагу на те, що опанування та використання різних форм мовного етикету, яке підходять для безлічі ситуацій повсякденного спілкування, до сих пір перебуває поза увагою, як в науки, так і в практиці. Тобто, на думку Ю. Ємельянова комунікативна компетентність, як наукова проблема, в повному обсязі не досліджується.

Науковець значну увагу приділяв діагностуванню та розвитку комунікативної компетентності в людей. Він стверджував, що розвивати комунікативні компетентності людини можливо лише в порівняно невеликому діапазоні соціальних ситуацій.

На думку Ю. Ємельянова, в розв'язанні проблеми формування, розвитку та корекції комунікативних умінь можуть виявитися доречними лише деякі методи, а саме: метод групової дискусії, оволодіння технікою публічних виступів і соціально-психологічний тренінг, оволодіння методикою ділового спілкування, освоєння і використання різних форм мовленнєвого етикету. При цьому метод групової дискусії розглядався

науковцем, як основний засіб розвитку комунікативної компетентності людини [29].

Існує й інше розуміння комунікативної компетентності. Зокрема, В. Куніцина співвідносить її зі здатністю людини брати на себе і виконувати різні соціальні ролі, а також з умінням людини адаптуватися в різних соціальних ситуаціях, вільно володіти вербальними і невербальними засобами спілкування.

До проявів комунікативної компетентності авторка також відносить вміння людини організовувати так званий «міжособистісний простір» в процесі ініціативного і активного спілкування з людьми [52].

Поряд із міжособистісним простором для характеристики комунікативної компетентності В. Куніцина використовує поняття «діяльнісне середовище», вважаючи, що комунікативна компетентність людини проявляється також у тому, наскільки вміло вона впливає на це середовище для досягнення своїх цілей, в якій мірі вона робить власні комунікативні дії зрозумілими для оточуючих людей.

До змісту комунікативної компетентності В. Куніцина також включає усвідомлення людиною своїх потреб, ціннісних орієнтацій, «техніки особистої роботи», перцептивних умінь, можливостей в опануванні норм і цінностей інших соціальних груп і людей, своїх почуттів, психологічних станів і багато іншого.

Як бачимо, за даними В. Куніциної, комунікативна компетентність повинна розглядатися як категорія, що регулює всю систему відносин людини до природного і соціального світу, а також до самої себе [52].

На нашу думку, необхідно звернути увагу на те, що таке трактування поняття «комунікативна компетентність» викликає чимало суперечок в науковому середовищі.

А. Гусейнов та І. Алтуніна не погоджуються з В. Куніциною, наголошуючи на тому, що вона включає в комунікативну компетентність фактори, що регулюють по суті всі можливі відносини людини з

навколишнім світом, причому значна частина цих відносин не пов'язана з людським спілкуванням. Але науковці зазначають, що В. Куніциної цінним у визначенні поняття «комунікативна компетентність» є те, що в це визначення входить володіння людиною усіма без винятку засобами спілкування з людьми, а також вміле виконання нею соціальних ролей в спілкуванні, правильність сприйняття людей як особистостей.

А. Гусейнов та І. Алтуніна визначають комунікативну компетентність як здатність людини до ефективного спілкування з людьми, як певний рівень сформованості міжособистісного досвіду, який потрібно індивіду, щоб успішно функціонувати в даному суспільстві». У цьому тлумаченні комунікативної компетентності науковці співвідносять її з вихованістю людини. Для розвитку комунікативної компетентності А. Гусейнов та І. Алтуніна пропонують використовувати дискусійні, ігрові методи та сенситивний тренінг (тренінг міжособистісної чутливості) [4; 22].

У роботах В. Долгової та В. Ткаченка визначені рівні успішності спілкування людей – тобто ті показники, які характеризують якість комунікації і результат спілкування. Стосовно кожного рівня В. Долгова та В. Ткаченко дають розгорнуту характеристику тих рис особистості, якими володіє людина, що спілкується з іншими особами на певному рівні комунікативної компетентності.

Перелік персональних якостей, приписуваних суб'єкту спілкування, можна розглядати як оцінку особистісної складової її комунікативної компетентності. В. Долгова та В. Ткаченко замість поняття «комунікативна компетентність» вводить поняття «успішність спілкування» [28].

Стосовно неформального спілкування між людьми це поняття визначається, як: «Успішність спілкування проявляється в досягненні і збереженні психологічного контакту з партнером з метою стабілізації міжособистісних відносин на їх оптимальній стадії розвитку через досягнення сумісності, згоди, взаємної пристосованості і задоволеності

шляхом гнучкого коригування умінь, станів, цілей, способів впливу відповідно до тих змін обставинами».

У визначенні поняття «успішність спілкування», В. Долгова та В. Ткаченко використовують терміни, значення яких точно не трактується. Це – поняття «психологічний контакт», «сумісність», «взаємна пристосованість». Без чіткого визначення додаткових термінів неможливо практично використовувати запропоноване визначення успішності спілкування, тому що не відомо, що і як в даному випадку необхідно оцінювати в змісті зазначених конкретних понять [28].

Проблему комунікативної компетентності без використання цього поняття досліджувала В. Лабунська. Вчена звернула увагу на труднощі, які виникають у людини під час її спілкування з іншими особами. Вивчивши ці труднощі, В. Лабунська диференціює їх на дві групи:

- соціально-перцептивні;
- експресивно-мовленнєві.

На думку В. Лабунської, однією з основних причин таких труднощів є своєрідний егоцентризм, який в його різних проявах демонструють люди в їх безпосередньому спілкуванні один з одним [53]. Особа, яка менше проявляє власний егоцентризм по відношенню до співрозмовників і партнерів по справі, має певні знання про способи комунікації та відчуття партнера, його настроя, намагань і переконань, вільно володіє вербальними і невербальними засобами спілкування й буде успішною в спілкуванні й досягненні поставлених суспільних завдань. На наше переконання, вище зазначений опис людини за В. Лабунською і є характеристикою особи зі сформованою комунікативною компетентністю.

Велике значення у розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків мають роботи О. Лещинської. Нею була порушена проблема діагностики і корекції комунікативних труднощів у осіб зазначеної категорії. Її погляди дещо перекликаються з поглядами на проблему спілкування В. Лабунської. В якості можливих причин труднощів у

спілкуванні молодших підлітків, О. Лещинська називає наявність в структурі особистості підлітка негативних рис характеру, що ускладнюють його спілкування з людьми.

У своїх працях, О. Лещинська розглядає й поняття «комунікативна компетентність», як одне з ключових досліджуваної проблематики. На її думку, ключова компетентність – це певний набір якостей, які сприяють успішному протіканню процесу спілкування, причому О. Лещинська ототожнює ці якості з комунікативними здібностями людини.

Одними із ефективних методів корекції проблем у спілкуванні молодших підлітків дослідниця розглядає такі психолого-педагогічні інструменти впливу, як метод групової дискусії і рольова гра. За автором, корекційний ефект може бути досягнутий за рахунок отримання та осмислення особистістю нових знань про себе і про інших членів групи [59].

Однією з робіт, присвячених проблематиці комунікативної компетентності та подоланню комунікативних бар'єрів є наукове дослідження Є. Залюбовського. Автор дає визначення поняттю «комунікативний бар'єр», розкриває його структуру, визначає причини виникнення, пропонує способи попередження та усунення. Є. Залюбовський під терміном «комунікативний бар'єр» розуміє певну психологічну перешкоду на шляху нормального спілкування людей. В якості причин виникнення комунікативного бар'єру дослідником визначалися:

- неадекватність мотивації спілкування (психологічна несумісність мотивів спілкування, виходячи з яких люди вступають в міжособистісні контакти один з одним);

- дефіцит операційних можливостей суб'єктів спілкування (низький інтелектуальний розвиток, слабкий словниковий запас, неглибоке опанування засобами спілкування тощо);

- особливості індивідуальних властивостей партнерів по спілкуванню (психологічна несумісність людей за характерами);

– особливості ситуації спілкування (її невизначеність або конфліктна ситуація між особами, які спілкуються).

У результаті проведеного дослідження, Є. Залюбовським було доведено, що участь людей у спільному навчанні іноземній мові за методом активізації резервних можливостей особистості (Г. Китайгородська) сприяє зниженню комунікативних бар'єрів між ними [27].

Отже аналіз наукової психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що більшість дослідників під поняттям «комунікативна компетентність» розуміють інтегративну характеристику особистості, яка має здатність вступати в комунікацію з іншими людьми з метою досягнення певних, особистісних цілей (отримання або передача певної інформації).

Компетентність в спілкуванні людей є складним, багатокомпонентним психологічним утворенням. На думку В. Дружиніна та В. Магун важливою складовою комунікативної компетентності є – комунікативні здібності. Автори зазначають, що в структуру здібностей людини, комунікативні здібності не входять.

За даними В. Долгової, К. Мельник і Н. Карахан проблема комунікативних здібностей стала привертати до себе увагу науковців близько тридцяти років тому. Спочатку вона розроблялася в основному в теоретичному аспекті, а експериментальні і практичні дослідження розпочали проводити дещо пізніше – тоді, коли набули широкого поширення ділові ігри та соціально-психологічний тренінг

В. Долгова, К. Мельник і Н. Карахан зазначають, що спочатку комунікативні здібності визначалися за аналогією з іншими здібностями людини. Зокрема дослідниці посилаються на Г. Васильєва, яка визначала комунікативні здібності, як частину структури особистості, яка відповідає вимогам комунікативної діяльності і забезпечує її успішне здійснення» [27].

Г. Васильєв до структури комунікативних здібностей відносив:

- гностичну (пізнавальну) здатність;
- експресивну здатність;

– інтерактивну здатність.

На думку Г. Васильєва, гностична (пізнавальна) здатність пов'язана з пізнанням людей; експресивна здатність пов'язана з самовираженням людини як особистості, інтерактивна здатність пов'язана з умінням впливати на людей.

У визначенні Г. Васильєва комунікативні здібності співвідносяться зі специфічним видом діяльності людини – комунікативною діяльністю, і через неї – зі спілкуванням людини з людьми.

Крім названих вище здібностей в підструктуру особистості, від якої залежить успішність спілкування людини з оточуючими людьми, Г. Васильєв включає ще близько тридцяти різних особистісних властивостей. Їх кореляція з успішністю комунікативної діяльності людини дозволяє зробити висновок про те, що вони також можуть розглядатися як конкретні психологічні прояви комунікативних здібностей [17].

Оригінальними є погляди Ю. Жукова та Є. Руденського на проблему трактування комунікативної компетентності. Дослідники визначають цей феномен, як систему внутрішніх ресурсів особистості, необхідних для здійснення людиною ефективних комунікативних дій в широкому діапазоні ситуацій міжособистісної взаємодії.

На думку Ю. Жукова і Є. Руденського, ці ресурси включають в себе наступне:

- когнітивні можливості людини по сприйняттю, оцінці та інтерпретації ситуацій;
- планування людиною її комунікативних дій в спілкуванні з людьми;
- правила регуляції комунікативної поведінки і засоби її корекції.

У свою чергу комунікативна корекція, яка спирається на комунікативну компетентність, практично орієнтована на зміну системи ціннісних орієнтацій і установок особистості. Комунікативна корекція включає в себе вплив на мотиваційну сферу людини, її ідентифікацію зі значимими для неї

іншими людьми, вводить суб'єкта в стан психологічного гомеостазу або, навпаки, виводить з нього [33].

Таким чином, аналіз наукових джерел дозволяє прийти до висновку, що трактування поняття «комунікативна компетентність» у різних дослідників суттєво відрізняються один від одного за змістом і структурою, хоч фактично відображають одну і ту ж реальність.

У рамках нашого магістерського дослідження, під поняттям «комунікативна компетентність» ми будемо розуміти інтегративну характеристику особистості, яка має здатність вступати в різноманітну комунікацію (вербальну, невербальну, письмову, усну, знакову) з метою розв'язання завдань спілкування (пошуку інформації, її передачі та інше).

На думку більшості дослідників до структури комунікативної компетентності входять такі її складові, як комунікативні знання, комунікативні вміння та комунікативні здібності.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика молодшого підлітка з інтелектуальними порушеннями

Підлітковий вік – це період дорослішання. Поступовий перехід від дитинства до розлості. Підлітковий період – це час змін, бурхливого розвитку. У дітей цього віку відбуваються якісні зміни в пізнавальній діяльності, в особистісному розвитку та в міжособистісних стосунках. У кожного підлітка ці зміни відбуваються в різний час і мають власні індивідуальні особливості. Деякі підлітки розвиваються швидше, деякі в чомусь відстають від інших, а в чомусь випереджають своїх однолітків. У межах підліткового періоду психологи виділяють молодший підлітковий вік – 11-12 років.

Отже, у межах частини 1.3 нашої магістерської роботи, ми будемо досліджувати особливості розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку віком 11-12 років.

Перш ніж характеризувати молодших підлітків з інтелектуальними порушеннями, зазначимо, що різноманіття форм проявів інтелектуального недорозвинення надзвичайно велике.

Вікова динаміка психічного розвитку в осіб зазначеної категорії відрізняється значним відставанням у розвитку вищих психічних функцій в порівнянні з нормо-типовими однолітками.

У дітей з порушеннями інтелекту, розвиток моторики відбувається з великим запізненням. Хо́да їх довго залишається нестійкою, вона погано координована, відзначаються зайві рухи. Як правило, в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку довго не виділяється провідна рука, немає узгодженості в діях обох рук.

У порівнянні з нормо-типовими ровесниками, в цих дітей відзначається пізніший розвиток мовлення, констатовано труднощі у формуванні навичок самостійності, спостерігаються стереотипні ігрові дії (беззмістовне, одноманітне маніпулювання з предметами). Контакт з однолітками у дітей означеної категорії, як правило, епізодичний і нестійкий.

Навіть у шкільному віці цих дітей рідко цікавить оточуюча дійсність і вони не часто задають запитання типу: «що це таке?», «чому так відбувається?», «хто це?», «навіщо це зробили» та інші. У більшій частині молодших підлітків цієї категорії спостерігається низький рівень розвитку пізнавальної активності, вони слабо диференціюють емоції, часто в таких дітей (особливо з розладами аутистичного спектру (РАС) відсутні вищі емоції (співчуття, прихильність та інші).

Мовлення, як правило, аграматичне, з обмеженим словниковим запасом. У молодших підлітків з порушеннями інтелекту на перший план в структурі психічного дефекту виступає недорозвинення абстрактного мислення. Мислення відрізняється конкретно-ситуативними судженнями,

слабкістю або неможливістю узагальнень, нездатністю до виділення істотних ознак предметів і явищ.

Особливо чітко інтелектуальна недостатність в молодших підлітків проявляється в процесі навчання. Такі діти навіть з легкою ступінню інтелектуального недорозвинення з важкістю опановують математичними операціями, такими, як додавання, віднімання, множення, ділення, порівняння тощо.

У підлітковому віці крім інтелектуальної недостатності на перший план виходить незрілість особистості, яка проявляється в нездатності особи самостійно вирішувати життєві ситуації, в некритичності поведінки, в неадекватних претензіях.

У молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігаються порушення поведінки, які в значній мірі визначаються не тільки зовнішньою ситуацією, але їх афективними спонуканнями та потягами.

Психічне недорозвинення у молодших підлітків зазначеної категорії носить тотальний характер та охоплює всі сфери психіки: сенсорну, моторну, інтелектуальну, емоційну, особистісну, що, по суті, є визначальною характеристикою інтелектуального недорозвинення.

У структурі психічного дефекту у молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку мають місце недостатність у розвитку емоцій, пам'яті та інших психічних функцій, які, як правило, проявляються менше, ніж недорозвинення мислення.

У означеної категорії осіб достатньо часто фіксуються своєрідні особливості розвитку уваги та пам'яті. Пасивна увага в дітей означеної категорії більш збережена, ніж активна увага. Патогенний вплив на формування активної уваги в молодших підлітків з порушеннями інтелекту здійснюють:

- недостатня пізнавальна активність;
- слабкість орієнтовною реакції.

Це обумовлено неповноцінністю функціонування кори головного мозку у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Слабкість пізнавальної діяльності, яка заважає таким дітям виділити істотне в навчальному матеріалі, зв'язати між собою окремі його елементи і відкинути випадкові побічні асоціації, різко знижує якість їх пам'яті.

Крім того, в молодших підлітків з порушеннями інтелекту відзначаються такі особливості пам'яті, як уповільнений темп засвоєння нового, нетривалість збереження та відтворення інформації.

У численних наукових дослідженнях (В. Бондар, А. Висоцька, О. Гаврилов, І. Дмитрієва, В. Лапшин, М. Матвєєва, Г. Мерсіянова, Б. Пузанов, С. Миронова, В. Синьов, І. Татьянчикова та інші) зазначається, що при відносному збереженні елементарних емоцій у дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається виражене недорозвинення більш складних емоційних проявів, формування яких тісно пов'язане з інтелектуальним розвитком [15; 17; 18; 25; 46; 47; 48; 49; 56; 67; 81; 82; 84].

Молодші підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку є неоднорідною за своїм складом групою. Значна частина з них це діти з діагнозом – олігофренія. Клініко-психологічна структура дефекту при олігофренії обумовлена явищами незворотного недорозвинення мозку в цілому з переважною незрілістю його кори, в першу чергу – лобових і тім'яних відділів.

У багатьох із них ураження головного мозку чи його кори виникло внутрішньоутробно (в період розвитку ембріона і плоду), під час пологів або після пологів у період до трьох років, тобто до виникнення мовлення. Також ураження може бути результатом запального захворювання (енцефалітів та менінгоенцефалітів), інтоксикації (ендокринної, обмінної та іншої), черепно-мозкових травм (родових і побутових), а також успадкованих генетичних аномалій.

Варто зауважити, що незалежно від причини виникнення розумової відсталості, розвиток дітей з порушеннями інтелекту підпорядковується основним закономірностям за якими розвиваються й діти в нормі.

У той же час відзначається наявність специфічних закономірностей розвитку психіки, обумовлених органічним ураженням головного мозку:

- уповільнений темп розвитку;
- випередження фізичного розвитку;
- більш пізніший розвиток вищих психічних функцій.

Варто зауважити, що М. Певзнер було розроблено класифікацію дітей з порушеннями інтелекту. В основу цієї класифікації покладено клініко-патогенетичний підхід. Клінічна картина олігофренії визначається особливостями патогенезу, який включає в себе суму факторів і їх взаємодію: етіологію, особливості розвитку, його поширення та час ураження (останнє має особливе значення по відношенню до дітей).

М. Певзнер виділяє п'ять форм вродженого порушення інтелектуального розвитку при олігофренії. Основна форма характеризується дифузним, але відносно поверхневим ураженням кори півкуль головного мозку при збереженні підкіркових утворень. Клінічні дослідження показують, що у цієї категорії дітей діяльність органів чуття грубо не порушена; не відзначаються грубі порушення в емоційно-вольовій та руховій сферах. Ці особливості поєднуються з недорозвиненням всієї пізнавальної діяльності. Діти часто не усвідомлюють поставлених перед ними завдань і замінюють їх розв'язання іншими видами діяльності.

Навіть в молодшому підлітковому віці діти з порушеннями інтелекту не розуміють основного сенсу сюжетних картинок, не можуть встановити систему зв'язків в серії послідовних картинок або зрозуміти розповідь з прихованим змістом. Низький рівень розвитку абстрактного мислення особливо чітко проявляється при необхідності встановлення складних систем причинно-наслідкових зв'язків між предметами і явищами.

Від основної форми помітно відрізняється наступна форма олігофренії, а саме, з вираженими нейродинамічними порушеннями. Діти з такою формою швидко збуджуються, розгальмовані, недисципліновані, з різким зниженням працездатності або вкрай мляві і загальмовані. Це викликано порушенням балансу між процесами збудження і гальмування в нервовій системі.

У молодших підлітків у процесі шкільного навчання виявляються труднощі, що виникають із-за поганої фіксації дітей на пропонованому завданні. У письмі – це помилки, пропуски і перестановки; в усному рахунку, при виконанні арифметичних завдань – погане і фрагментарне їх виконання.

М. Певзнер зазначає, що вкрай важливо виробити у таких молодших підлітків зацікавленість і позитивне ставлення до навчальної діяльності, завдань, які пропонує вчитель. У процесі роботи з цими дітьми доцільно використовувати словесну інструкцію в розчленованому (поетапному) вигляді і використовувати мовлення (спочатку вчителя, а потім дитини) як фактор, що організовує навчальну діяльність.

Специфічними рисами молодших підлітків з переважаючим гальмуванням є млявість, повільність, загальмованість в моториці, у характері пізнавальної діяльності, поведінці в цілому. М. Певзнер рекомендує використовувати прийоми, які сприяють підвищенню їх активності. Дітям слід постійно допомагати включатися в колектив, в загальну роботу, давати завдання, з якими вони потенційно можуть впоратися, стимулювати навчальну діяльність, заохочуючи навіть самі незначні успіхи. Правильно організована навчально-виховна робота дозволяє цим дітям досягати значних успіхів у навчанні.

Серед дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є діти, у яких поряд з недорозвиненням складних форм пізнавальної діяльності відзначається також і порушення мовлення. Специфічною особливістю патогенезу цієї форми є поєднання дифузного ураження з більш глибокими ураженнями в області мовних зон лівої півкулі. У цих дітей відзначається

апраксія губ і язика. Надалі страждає і сенсорна сторона мовлення. При достатній гостроті слуху ці діти не розрізняють близькі за характером звуки (фонемі), не можуть виділити окремі звуки з плавного мовлення, погано диференціюють складні звукові комплекси, тобто мають стійке порушення фонетико-фонематичного слуху. Природно, це веде до порушення звуко-буквенного аналізу, що, в свою чергу, позначається на оволодінні грамотою і письмовим мовленням.

На думку М. Певзнер, не менше значення мають і ті форми, при яких дифузне ураження кори головного мозку поєднується з локальними ураженнями в тім'яно-потиличній області лівої півкулі. У цих випадках клінічна картина олігофренії є вкрай складною, бо складається з поєднання недорозвиненого мислення з порушенням просторового сприйняття. Останнє, в свою чергу, ускладнює процес оволодіння математичними знаннями. При цій формі молодші підлітки з порушеннями інтелекту відчують значні труднощі навіть при освоєнні найпростіших рахункових операцій. Корекційна робота з такими дітьми повинна вестися в плані розвитку у них головним чином просторових уявлень і понять.

Останню групу молодших підлітків з порушеннями інтелекту складають діти, у яких на фоні недорозвинення пізнавальної діяльності чітко виступає недорозвинення особистості в цілому. У цих випадках різко змінена вся система потреб і мотивів, присутні патологічні нахили. Основна патологічна особливість в цьому випадку полягає в тому, що дифузне ураження кори головного мозку поєднується з переважним недорозвиненням лобових часток.

При дослідженні цих дітей було виявлено грубе своєрідне порушення моторики: рухи в них незграбні, є проблеми в самообслуговуванні, виконанні трудових операцій тощо. У деяких відзначається настільки значне порушення ходи, що можна говорити про апраксію ходьби. Рухи погано або майже не автоматизовані. Специфічною особливістю цих дітей є розрив між

довільними і спонтанними рухами. Так, при повній неможливості виконати будь-які рухи по інструкції ці ж рухи діти можуть виконати спонтанно.

М. Певзнер вважає, що недорозвинення лобової кори, розташованої перед моторним полем і над підкірковими руховими вузлами, призводить до порушення організації руху на більш високому функціональному рівні.

У молодших підлітків з цією формою олігофренії відзначаються своєрідні зміни поведінки. Діти некритичні, неадекватно оцінюють ситуацію, позбавлені елементарних форм сором'язливості, необразливі. Поведінка їх позбавлена стійких мотивів. При повній збереженості сенсорної і моторної сторони мовлення у таких дітей відзначається схильність до наслідування мовлення дорослих («резонерство»). Особливо порушується регулююча функція мовлення, яка відіграє важливу роль у формуванні та диференціації мотивів, емоційно-вольової сфери особистості в цілому.

Корекційно-виховна робота щодо молодших підлітків цієї категорії, на думку М. Певзнер, повинна будуватися виходячи зі специфіки структури дефекту. В першу чергу вчена рекомендує використовувати ті педагогічні прийоми, які спрямовані на формування довільних моторних навичок під організуючим впливом мовлення.

У деяких випадках при вродженій інтелектуальній недостатності (олігофренії) виявляються такі форми, в яких поєднується загальне інтелектуальне недорозвинення з вираженими психопатичними формами поведінки.

Молодші підлітки із зазначеною формою патології найбільш важкі у виховному плані. Вони грубі з однолітками і старшими, недисципліновані, нерідко мають патологічні потяги, не вміють регулювати власну поведінку загальноприйнятими моральними нормами.

Крім описаних вище основних форм вродженої інтелектуальної недостатності також зустрічаються діти (молодші підлітки) з іншою більш рідкісною етіологією.

Отже, М. Певзнер диференціює дітей в тому числі й молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку на такі групи:

- неускладнена олігофренія;
- з переважанням процесів збудження або гальмування;
- зі зниженням функцій аналізаторів або з мовленнєвими відхиленнями;
- з психопатоподібним поведінкою;
- з вираженою недостатністю лобових відділів кори головного мозку [70].

О. Гаврилов, В. Синьов, М. Матвєєва, С. Миронова, О. Хохліна зазначають, що особливості вищої нервової діяльності молодших підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку проявляються в дефектах пізнавальних процесів – увазі, пам'яті, сприйнятті, мисленні та мовленні.

Дослідники пояснюють увагу, як зосередженість свідомості на певному об'єкті або діяльності, відповідно, увага включається в усі психічні процеси і є важливою характеристикою пізнавальної сфери.

Дослідники (О. Гаврилов, В. Синьов, М. Матвєєва, С. Миронова, О. Хохліна) підкреслюють істотну роль уваги у виконанні навчальної та трудової діяльності. Серед основних недоліків уваги в молодших школярів є порушення концентрації, стійкості, розподілу, переключення і обсягу.

У дітей цієї категорії розвиток відчуття і сприйняття відбувається значно повільніше, ніж в однолітків у нормі. Через різні порушення діяльності аналізаторів у таких дітей нерідко спостерігається зниження зору і слуху, недорозвинення або порушення мовлення, своєрідні дефекти моторики. Відчуття при інтелектуальній недостатності також слабо диференційовані.

Сприйняття також характеризується зниженим темпом і слабкою диференційованістю. Поряд з цим виділяють такі особливості сприйняття в дітей з порушеннями інтелекту, як неточність, бідність і вузькість, мала

усвідомленість. Але порушення сприйняття носять динамічний характер, під впливом корекційного навчання, за даними вчених, недоліки згладжуються.

Щодо специфіки розвитку пам'яті в молодших підлітків з порушеннями інтелекту, їм властиві порушення співвідношення між довільною та мимовільною пам'яттю. Наприклад, якщо в учня в нормі продуктивність довільного запам'ятовування завжди буде вищою, при інтелектуальній недостатності результати довільного і мимовільного запам'ятовування знаходяться на однаково низькому рівні. За даними О. Гаврилова, В. Синьова, М. Матвєєвої, С. Миронової, О. Хохліної, молодшими підлітками з порушеннями інтелекту найкраще запам'ятовується матеріал, який викликає у дітей емоційний відгук.

Пам'ять учнів з інтелектуальною недостатністю характеризується порушеннями запам'ятовування (недостатня осмисленість і послідовність, залежність від змісту матеріалу), і збереження (підвищена забудькуватість, слабка логічна переробка і недостатнє засвоєння матеріалу) [68; 69; 82; 83].

Результати досліджень В. Синьова, М. Матвєєвої і О. Хохліної свідчать про порушення мислинневої діяльності в молодших підлітків означеної категорії, а саме аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, абстрагування, порівняння. Таким учням властиве порушення всіх операцій мислення (слабкість аналітико-синтетичної діяльності, низька здатність до відволікання і узагальнення, порівняння з опорою на несуттєві ознаки тощо). При цьому темп мислення в молодших підлітків з порушеннями інтелекту уповільнений.

Значні порушення в них відзначаються в словесно-логічному мисленні, а найбільш збереженим є наочно-дійове мислення. Такі недоліки мислення в учнів, як зниження критичності, порушення регулюючої ролі мислення, конкретність, непослідовність, стереотипність і порушення цілеспрямованості безпосередньо пов'язані з недорозвиненням особистості і відхиленнями в поведінці [68; 69; 82; 83].

Таким чином, молодші підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку є неоднорідною за своїм складом групою школярів. Значна частина

з них, це діти з вродженим інтелектуальним недорозвиненням (олігофренією).

Найбільш популярною в педагогічних колах є класифікація М. Певзнер, відповідно до якої, молодші підлітки з порушеннями інтелекту поділяються на такі групи, як неускладнена олігофренія; олігофренія з переважанням процесів збудження або гальмування; олігофренія зі зниженням функцій аналізаторів або з мовленнєвими відхиленнями; олігофренія ускладнена психопатоподібними проявами; олігофренія з вираженою недостатністю лобових відділів кори головного мозку.

Молодші підлітки з порушеннями інтелекту характеризуються уповільненим розвитком мислення, пам'яті, уваги, уявлення та сприйняття в порівнянні з ровесниками з нормо-типовим розвитком, що несприятливо впливає на рівень засвоєння навчального матеріалу та стан їхньої вихованості.

1.3. Особливості комунікативного розвитку молодших підлітків з інтелектуальними порушеннями

Спілкування є однією з основних умов психічного розвитку дитини, найважливішим чинником становлення її особистості, провідним видом людської діяльності, який спрямованим на пізнання та оцінку самого себе за допомогою інших людей.

У сучасних наукових джерелах (А. Леонт'єв, М. Лисіна, Я. Коломинський), спілкування розглядається як процес взаємодії сторін-учасниць (суб'єктів комунікації), що мотивований їх потребами, і підпорядкований певній меті. Спілкування має характерний спосіб і засоби здійснення та передбачає досягнення результату [57; 58; 60; 61; 62].

А. Поліна та Е. Овчаров наголошують на винятковій важливості вербальних засобів комунікації в молодших підлітків. На думку вчених,

вербальне комунікування має значний вплив на психічний, емоційний та соціальний розвиток індивіда. Дослідники підкреслюють важливість вивчення та вдосконалення комунікативно-мовленнєвих можливостей дітей, як з нормо-типовим розвитком, так і з порушеннями інтелектуального розвитку [75].

Дослідженню комунікативного розвитку молодших підлітків з інтелектуальними порушеннями присвячені роботи С. Бетанової, Л. Виготського, О. Зелінської, О. Екжановой, О. Стребелевой, Р. Петушенко, Л. Баряєвої, Л. Лопатіна й інших.

На думку Л. Виготського, обмеженість уявлень про навколишній світ, слабкість контактів з іншими людьми, як однолітками, так і старшими за віком, незрілість інтересів, зниження потреби в спілкуванні – є вагомими факторами, які обумовлюють уповільнений і аномальний розвиток комунікативних навичок у дітей з порушеннями інтелекту на будь-якому етапі їхнього розвитку [19].

У спеціальній психології та педагогіці спектр питань про специфіку вербального розвитку молодших підлітків зазначеної категорії обмежений переважно рамками структурного підходу до аналізу наявних аномалій. Дані експериментальних досліджень свідчать про значні відхилення в дітей цієї категорії у формуванні фонетичного, морфологічного, синтаксичного, семантичного компонентів мовленнєвої здатності.

О. Екжанова зазначає, що дітям з порушеннями інтелектуального розвитку, в різній мірі, але притаманні всі відомі види мовленнєвих порушень. Автор пояснює це інтелектуальним недорозвиненням, наявністю локальних мозкових пошкоджень, що обумовлюють мовленнєві дефекти.

На думку О. Екжанової, труднощі формування комунікативних навичок у молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку мають свої негативні наслідки, а саме в означеній категорії осіб:

- обмежене коло спілкування;
- бідний соціальний досвід;

- емоційна неврівноваженість, яка викликана негативним ставленням до себе чи партнера по спілкуванню;
- недорозвинення всіх компонентів мовлення (від фонематичного до семантичного рівнів);
- відсутність мовленнєвої ініціативи;
- дефіцитарність мовленнєво-мисленнєвих засобів та інше.

Вперше аналіз мовлення в учнів означеної категорії з позиції розвитку комунікаційних функцій був здійснений В. Петровою, яка відзначала, що школярі (в тому числі й молодші підлітки) мало спілкуються між собою. Дослідниця зазначала, що навіть у ігрових ситуаціях молодші підлітки відчують себе сковано, а в тих незначних комунікаціях вони рідко вступають у діалог, фактично не використовують усне мовлення. За спостереженнями О. Екжанової, спілкування значної частини молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку зводиться до використання окремих слів, які спонукають співрозмовника до виконання тих чи інших дій. Діти цієї категорії рідко застосовують поширені речення в своєму мовленні. Як правило, більшість із них використовують прості речення під час відповіді на уроках чи спілкуванні в позаурочний час.

А. Лакреєва та М. Хомутова наголошують на деяких прийомах невербального мовлення у молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Зокрема науковці наголошують на тому, що такі школярі можуть замінити відповідь кивком голови або іншим виразним жестом чи рухом. Така невербальна відповідь фіксувалася дослідниками, як у спілкуванні з дорослими, так і з однолітками. Такі відповіді молодші підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку робили і на уроках і в позаурочній діяльності [54].

О. Гаврилов, М. Матвеева та С. Миронова вивчаючи особливості комунікативної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, також спостерігали аналогічні дії в молодших підлітків зазначеної категорії. Вони відзначали, що ці школярі достатньо вправно використовують у своєму

спілкуванні невербальні сигнали, зокрема, кивок головою. Також науковці наголосили на тому, що спілкування учнів із порушеннями інтелектуального розвитку з іншими дітьми та дорослими не тільки обмежена, але й протікає без належної активності, дуже мляво. На думку О. Гаврилова, М. Матвєєвої та С. Миронової порушення комунікування з оточуючими особами негативно впливає на загальний розвиток молодших підлітків з інтелектуальною недостатністю в цілому та посилює порушення пізнавальної діяльності зокрема [69].

Дані І. Ємельянової, яка проводила обстеження молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку свідчать про те, що багато дітей цієї категорії з важкістю орієнтуються в умовах спілкування. Серед учнів, які брали участь в експерименті, не відзначено такої поведінки, яка б вказувала на прагнення планомірно здійснювати комунікативну діяльність.

І. Ємельянова зазначає, що багато дітей втрачають мету комунікації, відповідно їхнє спілкування безрезультатне, тобто таке, що не досягало мети. При виборі засобів комунікації молодші підлітки з порушеннями інтелекту віддавали перевагу невербальним засобам, зокрема використовували вказівні жести, тактильний вплив. У значної частини дітей були відсутні можливості до здійснення спілкування за допомогою мови [30].

На основі проведеного емпіричного дослідження І. Ємельянова виокремлює три групи молодших підлітків за розвитком комунікативної діяльності. Зокрема, до першої групи увійшли молодші підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку, які відносно легко вступають в спілкування, але можуть брати участь в процесі мовної комунікації тільки в тому випадку, якщо є стимулююча допомога і підтримка дорослого. За даними І. Ємельянової таких дітей нараховується близько 15 %. Цим школярам складно визначити порядок і раціональні способи виконання комунікативних дій. Ці молодші підлітки використовують мову в процесі спілкування, проте в їхніх власних висловлюваннях зустрічаються

аграматизми, спостерігається дефіцит лексики, виникають складності в актуалізації слів. Обсяг висловлювань обмежений.

І. Ємельянова зазначає, що навіть для таких учнів, для реалізації зв'язного висловлювання потрібні уточнюючі і навідні запитання.

Ці діти вміють слухати, розуміють звернене мовлення, але не враховують особливості співбесідника (іншого комуніканта), а також ситуацію спілкування, демонструють «клішовані» форми поведінки, внаслідок чого досягнення цілі часто відбувається недоцільним шляхом.

Другу групу склали молодші підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку у яких входження в спілкування також ініціюється партнером по комунікації. За даними І. Ємельянова таких дітей нараховується близько 50 %. Дії цих підлітків під час спілкування хаотичні. Вони відчують значні труднощі в підборі лексичних засобів, допускають різні види аграматизмів (структурний аграматизм, пов'язаний з неправильним оформленням зв'язків слів у реченні).

Обсяг висловлювань у таких молодших підлітків з порушеннями інтелекту обмежений однією-двома фразами в діалозі. У ході спілкування ці діти часто втрачають мету комунікації, не враховують особливостей свого співбесідника, тому на думку І. Ємельянової, потрібні значні зусилля з боку дорослого для продовження комунікативного процесу.

Підлітки, які входять до зазначеної групи, слухають звернене до них мовлення, проте часто відволікаються, не можуть зосередитися на інформації. Ці діти часто втрачають сенс висловлювань і не можуть діяти відповідно до них.

До третьої групи І. Ємельянова віднесла молодших підлітків з найбільш низькими здібностями до участі в мовній комунікації. За даними І. Ємельянової таких дітей нараховується до 35 %. У них спостерігається відсутність відповідної реакції на ініціативу, що спонукує дорослого почати спілкування. Також фіксується неадекватність проявів у комунікуванні з партнером, що призводить до неможливості досягнення мети навіть при

значних зусиллях з боку співрозмовника. Такі діти в моменти спонтанної комунікації використовують окремі слова і короткі фрази, при цьому активно використовують невербальні засоби спілкування, зокрема жести. У деяких випадках молодші підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку відмовляються від участі в спілкуванні внаслідок несформованості комунікативно-мовленнєвих умінь [30].

На думку Д. Бойкова можна підвищити рівень комунікативного розвитку в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Зокрема науковець пропонує при роботі зі школярами першої групи особливу увагу приділяти формуванню здатності ставити запитання, вибирати раціональні способи комунікативних дій, орієнтуватися в ситуації спілкування, враховувати особливості співрозмовника.

Щодо другої групи молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, Д. Бойков пропонує формувати в них вміння уважно слухати звернене до них мовлення та адекватно відповідати на поставлені запитання. Оскільки діти цієї групи зазнавали труднощів у виборі мовленнєвих засобів, вчений пропонує використовувати прийом відтворення запитань і відповідей.

Молодшим підліткам з інтелектуальною недостатністю третьої групи була потрібна значна допомога на всіх етапах корекційного навчання. Тому в цих школярів необхідно формували вміння реагувати на ініціативу, що спонукує почати спілкування з використанням вербальних засобів. Д. Бойков рекомендує в основному застосовувати прийом пов'язаного відтворення запитань і відповідей.

Аналогічне дослідження було проведене А. Прихожан і Н. Толстих. Науковці вважають, що процес оволодіння комунікативними навичками молодшими підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку є довгим і вимагає значної корекційної підтримки з боку педагога. Учителі в цьому напрямку повинні працювати, як на уроках, так і під час позаурочної діяльності, на індивідуальних та групових заняттях.

А. Прихожан і Н. Толстих вважають, що планомірна і систематична робота обов'язково принесуть позитивний результат. Вчені рекомендують формувати комунікативні навички в молодших підлітків з порушеннями інтелекту шляхом залучення їх до соціальної практики. У ході соціальної практики, дитини поступово включається в спілкування й тренується комунікувати з партнерами різних категорій (старшими, молодшими, з одним співрозмовником, з декількома та інше).

На переконання А. Прихожан і Н. Толстих в молодших підлітків відбувається кількісне накопичення (збільшення словникового запасу та обсягу висловлювань) і якісні зміни (удосконалюється вимова, розвивається зв'язне мовлення, покращується розуміння зверненого мовлення, розвивається вміння правильно і оптимально використовувати свою мовленнєво-мисленнєву діяльність в спілкуванні з іншими людьми, із засобами інформації, із самим собою та інше).

Таким чином, аналіз джерел з проблеми дослідження підтвердив, що формування комунікативних навичок у молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є надзвичайно актуальною проблемою, тому, що ступінь сформованості цих навичок впливає не тільки на результативність навчання учнів, а й на процес їх соціалізації та розвитку особистості в цілому.

У молодших підлітків з порушеннями інтелекту констатується уповільнений розвиток комунікативних навичок на будь-якому етапі їхнього розвитку.

Труднощі формування комунікативних навичок у молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку мають негативні наслідки, такі, як: обмежене коло спілкування; бідний соціальний досвід; емоційна невірноваженість; недорозвинення всіх компонентів мовлення; відсутність мовленнєвої ініціативи; дефіцитарність мовленнєво-мисленнєвих засобів та інші.

Молодші підлітки з порушеннями інтелекту мало спілкуються з ровесниками, дорослими особами та меншими за віком дітьми. Їхня комунікація зводиться до використання окремих слів, які спонукають співрозмовника до виконання тих чи інших дій. Діти цієї категорії рідко застосовують поширені речення. Як правило, більшість із них використовують прості речення під час відповіді на уроках чи спілкуванні в позаурочний час.

Висновки до розділу 1

Перший розділ дослідження присвячений теоретичним основам формування комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. З цією метою було проаналізовано психолого-педагогічну літературу, яка дала змогу дійти наступних висновків:

1) комунікативна компетентність – це інтегративна характеристика особистості, яка має здатність вступати в різноманітну комунікацію (вербальну, невербальну, письмову, усну) з метою розв’язання завдань спілкування (пошуку інформації, її передачі та інше);

2) молодші підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку це діти віком від 11 до 12 років. Це неоднорідна за своїм складом група школярів. Значна частина з них, це діти з вродженим інтелектуальними порушеннями.

Означену категорію дітей поділяють на декілька груп: неускладнена олігофренія; олігофренія з переважанням процесів збудження або гальмування; олігофренія зі зниженням функцій аналізаторів або з мовленнєвими відхиленнями; олігофренія ускладнена психопатоподібними проявами; олігофренія з вираженою недостатністю лобових відділів кори головного мозку.

Молодші підлітки з порушеннями інтелекту характеризуються уповільненим розвитку мислення, пам’яті, уваги, уявлення та сприйняття в

порівнянні з ровесниками з нормо-типовим розвитком, що несприятливо впливає на рівень засвоєння навчального матеріалу та стан їхньої вихованості;

3) у молодших підлітків з порушеннями інтелекту спостерігається уповільнений розвиток комунікативних навичок. Ці діти мало спілкуються з ровесниками, дорослими особами та меншими за віком дітьми. Їхня комунікація зводиться до використання окремих слів, які спонукають співрозмовника до виконання тих чи інших дій. Діти цієї категорії рідко застосовують поширені речення. Як правило, більшість із них використовують прості речення під час відповіді на уроках чи спілкуванні в позаурочний час.

РОЗДІЛ 2.

СТАН РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Методики визначення стану комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку

Констатувальний етап нашого дослідження складався з двох частин. Завданням першої частини було визначення експериментальної бази, кількісного складу учасників та підбір ефективних діагностичних методик визначення стану комунікативної компетентності у молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Завданням другої частини було практичне проведення дослідження та визначення рівнів розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку на констатувальному етапі магістерського дослідження.

Експериментальною базою нашого дослідження було обрано комунальний заклад «Черкаська спеціальна школа Черкаської обласної ради». Так, як найбільше дітей віком від 11 до 12 років навчалося в 5-6 класах, то до констатувального експерименту були долучені учні саме цих класів.

Для об'єктивного визначення стану розвитку комунікативної компетентності у молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку нами було підбрано й адаптовано під психофізичні можливості учнів зазначеної категорії декілька діагностичних методик, а саме:

- 1) методика М. Ступницької «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів»;

2) методика А. Бурменської «Діагностування комунікативних дій учнів»;

3) методика Г. Цукерман «Діагностування комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак».

Описуючи методику М. Ступницької «Діагностика рівня сформованості комунікативних умінь і навичок учнів» зазначимо, що це анкета, яка заповнюється педагогами на кожного молодшого підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку. Мета анкети:

– визначити особливості спілкування учнів середньої ланки спеціального закладу середньої освіти;

– визначити рівень розвитку комунікативних навичок і умінь.

Вчителям пропонувалося вибрати найбільш точну характеристику і поставити позначку на перетині цього твердження і прізвища учня. Для прикладу наведемо зразок дещо адаптованої (спрощеної) анкети М. Ступницької (див. табл. 2.1)

Таблиця 2.1.

Комунікативні вміння і навички учнів (за М. Ступницькою)

Види діяльності	Кількість балів	Кількість учнів
1. Виклад власних думок		
Може самостійно донести свою думку до інших	3	
Може довести свою думку до інших тільки за допомогою навідних запитань	2	
Не може донести свою думку до інших	1	
2. Ведення дискусії.		
2.1. Здатність відповідати на питання		
Зазвичай відповідає, даючи розгорнуту відповідь	4	
Зазвичай відповідає, даючи коротку, неповну відповідь	3	
Як правило, при відповіді відчуває труднощі через хвилювання	2	
Практично не може самостійно відповідати на запитання	1	
2.2. Здатність ставити запитання		
Зазвичай самостійно формулює коректні запитання	3	
Формулювання питань не завжди зрозумілі	2	

співрозмовнику і вимагають уточнення		
Практично не може формулювати запитання, зрозумілі співрозмовнику	1	
2.3. Здатність коректно заперечувати опонентові		
Здатність заперечувати самостійно	3	
Потребує допомоги	2	
Відчуває значні труднощі	1	
3. Взаємодія в групі однолітків.		
3.1. Здатність аргументовано відстоювати власну позицію		
Зазвичай відстоює свою позицію аргументовано	3	
Не завжди аргументовано відстоює свою позицію	2	
Як правило, не може аргументовано відстоювати власну позицію	1	
3.2. Уміння гнучко (розумно і свідомо) змінювати власну позицію		
Зазвичай може гнучко змінювати свою позицію, в разі необхідності	4	
Не завжди може гнучко змінювати свою позицію	3	
Не може гнучко змінювати свою позицію, навіть якщо розуміє необхідність цього кроку	2	
Не може гнучко змінювати свою позицію, тому що, як правило, не розуміє необхідність цього кроку	1	
3.3. Здатність підкоритися рішенню групи для успіху спільної справи		
Зазвичай може підкоритися рішенню групи	3	
Не завжди може підкоритися рішенню групи	2	
Як правило, не може підкоритися рішенню групи	1	
1. Дотримання соціальної дистанції під час спілкування (здатність враховувати статус співрозмовника і особливості ситуації спілкування)		
Зазвичай дотримується соціальної дистанції під час спілкування	3	
Не завжди дотримується соціальної дистанції під час спілкування	2	
Як правило, ігнорує соціальну дистанцію під час спілкування	1	

Результати учнівських робіт будуть нами диференціюватися на три рівні – високий, середній і низький.

Високий рівень сформованості комунікативних компетентностей буде вважатися в тих молодших підлітків, які набрали від 18 до 26 балів. Такі школярі здатні ясно і чітко викладати свої думки, коректно відповідати на поставлені запитання, формулювати питання співрозмовнику, а також йому заперечувати.

Молодші підлітки з цим рівнем розвитку комунікативних компетентностей уміють аргументувати свою позицію або гнучко змінювати її в разі потреби. Вони здатні підкоритися рішенням групи заради успіху спільної справи. Як правило, такі діти дотримуються соціальної дистанції під час спілкування.

Середній рівень розвитку комунікативних компетентностей у молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку буде вважатися в тих школярів, які набрали від 9 до 17 балів. Ці діти відчують деякі складнощі при висловлюванні власних думок, вони відчують проблеми у відповідях на звернені до них запитання в зв'язку з хвилюванням, у цих дітей бідний словниковий запас. Такі школярі також відчують складнощі при спробах самотійно формулювати запитання співрозмовнику.

Молодші підлітки, які набрали від 1 до 8 балів будуть віднесені нами до учнів з низьким рівнем розвитку комунікативних компетентностей. Такі учні не можуть донести свою думку до інших, не можуть самотійно відповідати на запитання, не можуть формулювати запитання, зрозумілі співрозмовнику, відчують значні труднощі, щоб заперечити опонентові, не можуть аргументовано відстоювати власну позицію, не можуть підкоритися рішенням групи та ігнорують соціальну дистанцію під час спілкування (Додаток А).

Як бачимо, методика М. Ступницької буде сприяти нам у об'єктивному визначенні рівня сформованості комунікативних умінь і навичок у молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Іншою методикою, яка дозволить об'єктивно продіагностувати стан розвитку комунікативних компетентностей у школярів зазначеної категорії, на нашу думку, є «Методика виявлення комунікативних дій учнів», яку розробила А. Бурменська. Вона спрямована на виявлення комунікативних дій щодо позиції співрозмовника (партнера).

У рамках методики А. Бурменської, молодшим підліткам буде запропоноване завдання, в якому необхідно працювати в парі. Наприклад, у

завданні «Спільне сортування» будуть оцінюватися комунікативні дії за погодженням зусиль у процесі організації та здійснення співробітництва.

Для точного оцінювання результатів експериментатору необхідно проводити спостереження за взаємодією молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Ми вважаємо, що для розподілу пар потрібно використовувати кольорові фішки: кожен вибирає наосліп фішку певного кольору, а пару складають ті, у кого колір фішок співпадає.

Оцінки при виконанні завдання необхідно здійснювати дотримуючись таких критеріїв, як:

- правильність розподілу отриманих фішок;
- вміння домовлятися в ситуації зіткнення інтересів (необхідність розділити фішки, які одночасно належать обом дітям), здатність знаходити спільне рішення,
- здатність зберігати доброзичливе ставлення один до одного в ситуації конфлікту інтересів;
- вміння аргументувати свою пропозицію, переконувати і поступатися;
- взаємоконтроль і взаємодопомога під час виконання завдання;
- емоційне ставлення до спільної діяльності: позитивне (діти працюють із задоволенням і інтересом), нейтральне (взаємодіють один з одним в силу необхідності) або негативне (ігнорують один одного, сваряться тощо).

Завдання за цією методикою полягало в сортуванні фішок (розподілу між собою) відповідно до заданих умов.

У означеній методиці є інструкція, яку необхідно прочитати дітям перед завданням: «Діти, перед вами лежить набір різних фішок. Нехай одному з вас будуть належати червоні і жовті фішки, а іншому круглі і трикутні. Діючи разом, потрібно розділити фішки за належністю, тобто розділити їх між собою, розклавши на окремі купки. Спочатку потрібно домовитися, як це робити. В кінці треба написати на листочку паперу (або пояснити усно), як ви розділили фішки і чому саме так».

Ми розуміємо, що певній кількості учнів буде недостатньо прочитати один раз інструкцію, тому в таких випадках педагог повинен пояснити учням правила виконання завдання. Дітям з низькою пізнавальною активністю необхідно показати, як потрібно виконувати це завдання.

Кожна пара повинна отримати набір з 25 картонних фішок (по 5 жовтих, червоних, зелених, синіх і білих фігур різної форми: круглі, квадратні, трикутні, овальні та ромбовидні) і аркуш паперу для звіту. Можливі й інші варіації фішок по кольору та формі.

Молодші підлітки за результатами виконання завдання «Спільне сортування» будуть диференціюватися на три групи, відповідно до рівня сформованості комунікативних дій у цих учнів, а саме: низького, середнього і високого.

Школярі, які взагалі не виконують завдання або фішки розділять довільно, з порушенням заданого правила, або не намагатимуться домовитися або не зможуть прийти до спільної згоди, а тільки наполягатимуть на своєму, конфліктуватимуть або ігноруватимуть один одного будуть віднесені до учнів з низьким рівнем сформованості комунікативних дій. Їм буде нараховано за такі дії – 1 бал.

Учні, які виконують завдання частково, тобто правильно виділять фішки, що належать кожному учневі окремо, але не домовляться щодо чотирьох загальних елементів і 9 «зайвих» (нічийх); або в ході виконання завдання не зуміють аргументувати свою позицію і вислухати партнера, будуть віднесені до школярів із середнім рівнем сформованості комунікативних дій. Їм буде нараховано – 2 бали.

Підлітки, які в результаті спільної діяльності розділять фішки правильно, на 4 купки: 1) загальну, де об'єднані елементи, що належать одночасно обом учням, тобто червоні і жовті кола і трикутники (4 фішки); 2) купка з червоними і жовтими овалами, ромбами і квадратами одного учня (6 фішок) і 3) купка з синіми, білими і зеленими колами і трикутниками (6 фішок) і, нарешті, 4) купка з «зайвими» елементами, що не належать нікому

(9 фішок – білі, сині і зелені квадрати, овали і ромби). Діти, які будуть приймати рішення шляхом активного обговорення і порівняння різних можливих варіантів розподілу фішок, які прийдуть згоди щодо рівних «прав» на володіння чотирма фішками, які будуть контролювати дії одне одного в ході виконання завдання – будуть віднесені до школярів із високим рівнем сформованості комунікативних дій. Їм буде нараховано за це – 3 бали (Додаток Б).

Як бачимо, методика виявлення комунікативних дій в учнів (за А. Бурменською) сприятиме об'єктивному визначенню комунікативних дій у молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку за погодженням зусиль у процесі організації та здійсненні спільної діяльності.

Наступною ми обрали «Методику діагностування комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак і орієнтирів» (за Г. Цукерман). Вона розроблена для дослідження комунікативних дій в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку на виділення й відображення істотних орієнтирів та суттєвих ознак. Завдання методики розраховані на дітей віком 10-12 років.

За методикою, діти повинні в парі спільно виконувати завдання. У нашому дослідженні ми взяли завдання «Дорога додому». Оцінюються дії школярів за допомогою спостереження експериментатора та аналізу результатів дитячої діяльності.

Для того щоб діти виконали завдання, їх саджають один навпроти одного за стіл, який перегороджений екраном (ширмою). Одному дається картка із зображенням шляху до дому, іншому – картка з орієнтирми-точками. Перша дитина диктує, як треба йти, щоб досягти будинку, а друга – діє по її інструкції. Першій дитині дозволяється задавати будь-які запитання, але забороняється дивитися на картку із зображенням дороги. Після виконання завдання дітям пропонується помінятися ролями, і пропонується нова картка з вже іншою дорогою додому.

Щодо матеріального забезпечення цього завдання, то діти отримують набір з двох карток із зображенням шляху до дому і двох карток з орієнтирами-точками, олівець або ручку, екран (ширма).

Перед виконанням завдання, педагог повинен проінструктувати дітей орієнтовно такими словами: «Зараз ми будемо складати картинки за зразком. Але робити це ми будемо не як зазвичай, а вдвох, під диктовку один одного. Для цього один з вас отримає картку із зображенням дороги до будинку, а інший – картки, на якій цю дорогу треба намалювати. Один буде диктувати, як йде дорога, другий – виконувати його інструкції. Можна ставити будь-які запитання, але дивитися на картку з дорогою не можна. Спочатку диктує один, потім другий. Потім ви поміняєтеся ролями».

Критеріями оцінювання цього завдання є:

- продуктивність спільної діяльності оцінюється за ступенем схожості намальованих доріжок із зразками;
- здібність зрозуміло висловлюватися для партнера (вміння точно, послідовно і повно вказати дорогу додому);
- вміння задавати запитання, щоб з їх допомогою отримати необхідні відомості від партнера щодо наступних дій;
- використання способів взаємного контролю по ходу виконання діяльності і взаємодопомоги;
- емоційне відношення до спільної діяльності: позитивне (працюють із задоволенням і інтересом), нейтральне (взаємодіють один з одним в силу необхідності), негативне (ігнорують один одного, сваряться тощо).

За результатами виконання цього завдання, учні з порушеннями інтелектуального розвитку будуть диференціюватися на три групи, відповідно до рівня сформованості комунікативних дій у цих учнів, а саме: низького, середнього і високого.

Показники цих рівнів наступні:

- 1) низький рівень (1 бал) – діти не побудували малюнок або зразки не схожі між собою; вказівки дитини не містять необхідних орієнтирів або

формулюються незрозуміло; запитання іншого учасника ставляться не по суті або формулюються незрозуміло для партнера;

2) середній рівень (2 бали) – фіксується хоча б часткова подібність візерунків із зразками; вказівки відображають частину необхідних орієнтирів; запитання і відповіді формулюються розпливчасто і дозволяють отримати інформацію, якої бракує лише частково; досягається часткове взаєморозуміння;

3) високий рівень (3 бали) – візерунки відповідають зразкам; в процесі активного діалогу діти досягають взаємопорозуміння і обмінюються необхідною і достатньою інформацією для побудови візерунків, зокрема, вказують номери рядів і стовпців точок, через які пролягає дорога; в кінці з власної ініціативи порівнюють результат (намальовану дорогу) зі зразком (Додаток В).

Як бачимо, «Методика діагностування комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак» (за Г. Цукерман) сприятиме об'єктивному визначенню означеного аспекту комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Для визначення узагальнених показників розвитку комунікативних компетентностей у молодших підлітків із порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження ми використовували три рівні – низький, середній та високий.

Молодші підлітки з порушеннями інтелекту, які в результаті констатувального експерименту наберуть від 0 до 10 балів матимуть низький рівень розвитку комунікативної компетентності.

Учні спеціальної школи, які наберуть від 11 до 21 балу вважатимуться такими, що перебувають на середньому рівні розвитку комунікативної компетентності.

Молодші підлітки, які в результаті констатувального експерименту наберуть від 22 до 32 балів матимуть високий рівень розвитку комунікативної компетентності (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Узагальнені показники визначення стану комунікативної компетентності у молодших підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку

Рівні розвитку комунікативної компетентності	Показники за методикою М. Ступницької	Показники за методикою А. Бурменської	Показники за методикою Г. Цукерман	Узагальнені показники
Низький	1-8	1	1	1-10
Середній	11-21	2	2	11-21
Високий	22-32	3	3	22-32

Таким чином, до констатувального експерименту були залучені учні 5-6 класів комунального закладу «Черкаська спеціальна школа Черкаської обласної ради». Усім школярам виповнилося 11-12 років. Усі молодші підлітки мають діагноз «порушення інтелектуального розвитку легкого ступеню» (F 70).

Для об'єктивного визначення розвитку комунікативної компетентності у молодших підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку, нами було підбрано й адаптовано під психофізичні можливості цих учнів декілька діагностичних методик, а саме: методика М. Ступницької «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів»; методика А. Бурменської

«Діагностування комунікативних дій учнів»; методика Г. Цукерман «Діагностування комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак».

Необхідно зазначити, що спільних критеріїв визначення рівня розвитку комунікативної компетентності у молодших підлітків із порушеннями інтелекту в згаданих вище методиках не має. Всі методики мають власні критерії оцінювання, зокрема, в методиці А. Бурменської «Діагностування комунікативних дій учнів» – критеріями є «вміння домовлятися в ситуації зіткнення інтересів»; «здатність знаходити спільне рішення», «вміння аргументувати свою позицію, переконувати і поступатися» та інші. У методиці Г. Цукерман «Діагностування комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак» основними критеріями оцінювання є – «продуктивність спільної діяльності дітей», «вміння задавати запитання», «вміння точно й правильно підібрати потрібні слова» та інші.

Стан розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків із порушеннями інтелекту диференціюватиметься нами на три рівні: низький, середній та високий.

2.2. Результати констатувального дослідження

Друга частина констатувального експерименту присвячена емпіричному дослідженню, а саме застосуванню діагностичних методик з вивчення стану комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. На цьому етапі дослідження учням 5-6 класів комунального закладу «Черкаська спеціальна школа Черкаської обласної ради» були запропоновані такі методики, як методика М. Ступницької «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів», методика А. Бурменської «Діагностування комунікативних дій учнів» та

методика Г. Цукерман «Діагностування комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак».

У експерименті взяло участь 15 молодших підлітків, віком 10-12 років з діагнозом «порушення інтелектуального розвитку легкого ступеню» (F 70). Вивчення рівня комунікативної компетентності в школярів цієї категорії відбувалося у жовтні-листопаді 2020 року.

Аналіз результатів спостереження за молодшими підлітками за методикою М. Ступницької «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів» свідчить про те, що учні цієї категорії відчують труднощі і страхи в спілкуванні. Їм важко говорити вільно перед класом, робити повідомлення, вести діалог. Таким дітям складно слухати інших людей, вони дуже рідко проявляють ініціативу, щоб висловити свою думку, рідко зважають на думку однокласників.

Опрацювавши дані спостереження, нами було встановлено, що на низькому рівні розвитку комунікативних умінь і навичок перебуває 53,3 % молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Ці учні набрали 8 балів і менше.

За результатами спостереження, було встановлено, що таким дітям складно донести до оточуючих свою думку, їм складно відповідати на запитання, вони практично не задають нікому запитань з власної ініціативи. Такі підлітки часто не розуміють інтересів класу (групи продовженого дня), тому можуть не виконувати рішення активу класу або не до кінця його розуміти, вони як правило не вступають в конфлікт, бо не можуть відстояти власної позиції, аргументувати свої погляди. Іноді, проблеми з комунікацією можуть викликати в таких учнів емоційний вибух, непокору вчителю, дорослим тощо.

Варто зауважити, що решта молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку була віднесена нами до групи з середнім рівнем розвитку комунікативних умінь і навичок. Зокрема, 46,6 % учнів 5-6 класів набрали від 9 до 17 балів.

Ці діти відчувають деякі складнощі при висловлюванні власних думок, вони відчувають проблеми у відповідях на звернені до них запитання в зв'язку з хвилюванням, низьким запасом активного словника. У цих молодших підлітків бідним є й пасивний словниковий запас. Такі школярі також відчувають складнощі при спробах самостійно формулювати запитання співрозмовнику, але за допомогою дорослого вони проявляють ініціативу, намагаються відповідати на поставлені запитання, комунікують у межах своїх можливостей.

Зазначимо, що за методикою М. Ступницької «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів», жоден із молодших підлітків, які прийняли участь в експерименті не показав високий рівень розвитку комунікативних умінь і навичок (див. рис. 2.1).



Рис. 2.1. Стан розвитку комунікативних умінь у молодших підлітків з порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження (за методикою М. Ступницької)

Аналіз результатів учнівських робіт за методикою А. Бурменської «Діагностування комунікативних дій учнів» показали наступні результати:

66,7 % молодших підлітків перебувають на низькому рівні розвитку комунікативних дій. Вони отримали по 1 балу. Ці діти не справилися із завданням, вони не правильно посортували фішки, не спілкувалися між собою, не домовлялися як диференціювати фішки відповідно до завдання. Навіть конфліктних ситуацій під час виконання завдання цими молодшими підлітками не було, просто діти брали вільні фішки, які ще не взяв напарник по завданню.

33,3 % учнів 5-6 класів спеціальної школи, відповідно до діагностичної методики А. Бурменської, перебувають на середньому рівні розвитку комунікативних дій. За виконання завдання, вони отримали по 2 бали. Означена категорія молодших підлітків виконали поставлене завдання частково, тобто ці діти правильно виділили фішки, які повинні належати кожному учневі окремо. Але у їхніх діях не спостерігалось згоди під час поділу фішок, які за завданням не належали нікому, або належали обом одночасно (за формою чи кольором).

Відповідно до методики А. Бурменської «Діагностування комунікативних дій учнів», жоден із молодших підлітків, які прийняли участь у експерименті не показав високий рівень розвитку комунікативних дій.

Графічне зображення результатів діагностування молодших підлітків з порушеннями інтелекту за методикою А. Бурменської «Діагностування комунікативних дій учнів» відображено на рис 2.2.



Рис. 2.2. Стан розвитку комунікативних дій у молодших підлітків з порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження (за методикою А. Бурменської)

Аналіз дитячих результатів за методикою Г. Цукерман «Діагностування комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак» свідчить про те, що значна частина молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку не змогла пояснити своєму співрозмовнику, як потрібно проводити лінії. Дітям було складно підібрати потрібні слова, зорієнтувати напарника у просторі. Серед учасників експерименту багато дітей навіть не знали або плутались у сторонах «ліво» та «право». Найуживанішими поняттями були слова «вниз», «вгору», «сюди», «туди». Багато з дітей емоційно реагували на невдачі, на непорозуміння з партнером, але потрібних слів не могли підібрати.

За результатами виконання цієї методики, 73,3 % дітей набрало по 1 балу, що свідчить про низький рівень розвитку комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак та орієнтування в просторі.

Аналізуючи результати дітей зауважимо, що молодші підлітки цього рівня не змогли виконати завдання, у них малюнки не співпали із зразками. У

вказівках дітей не було потрібних орієнтирів або вислови дітей були незрозумілими партнеру. Запитання учасника, який з'єднував точки (той, хто будував «шлях додому») формулювалися незрозуміло для партнера або не були суттєвими.

26,6 % школярів отримали по 2 бали за виконання завдання. Це свідчить про середній рівень розвитку комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак та орієнтування в просторі. Ці молодші підлітки накреслили малюнки («шлях додому») які мали певну схожість із зразком. Щодо вказівок партнеру, то вони відображали частину необхідних орієнтирів. Запитання і відповіді формулювалися не завжди точно й конкретно, але після деяких уточнень дозволяли іншій дитині отримати інформацію. На цьому рівні в молодших підлітків було досягнуто часткове взаємопорозуміння.

Зазначимо, що за методикою Г. Цукерман «Діагностування комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак», жоден із молодших підлітків, які прийняли участь у експерименті не показав високий рівень розвитку комунікативних дій (рис. 2.3).



Рис. 2.3. Стан розвитку комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак у молодших підлітків з порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження (за методикою Г. Цукерман)

Для визначення узагальнених показників рівня розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, ми додали всі бали (по всіх трьох методиках) і отримали наступні результати (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

Узагальнені результати розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження

Рівні розвитку комунікативної компетентності	Кількість балів, яку набрали діти	Кількість учнів (%)
Низький	1-10	60
Середній	11-21	40
Високий	22-32	0

Відповідно до визначених узагальнених показників (описані в частині 2.1) діти, які набрали від 1 до 10 балів мають низький рівень; молодші підлітки, які набрали від 11 до 21 балу вважатимуться, що перебувають на середньому рівні та діти, які набрали від 22 до 32 балів мають високий рівень розвитку комунікативної компетентності у зазначеної категорії школярів.

У результаті проведеного констатувального дослідження та узагальнення всіх даних нами було встановлено, що 60 % молодших підлітків перебувають на низькому рівні розвитку комунікативної компетентності, а

40 % учнів цієї категорії вже мають середній рівень. Жоден з молодших підлітків на констатувальному експерименті не показав високого рівня розвитку комунікативної компетентності (див. рис. 2.4).

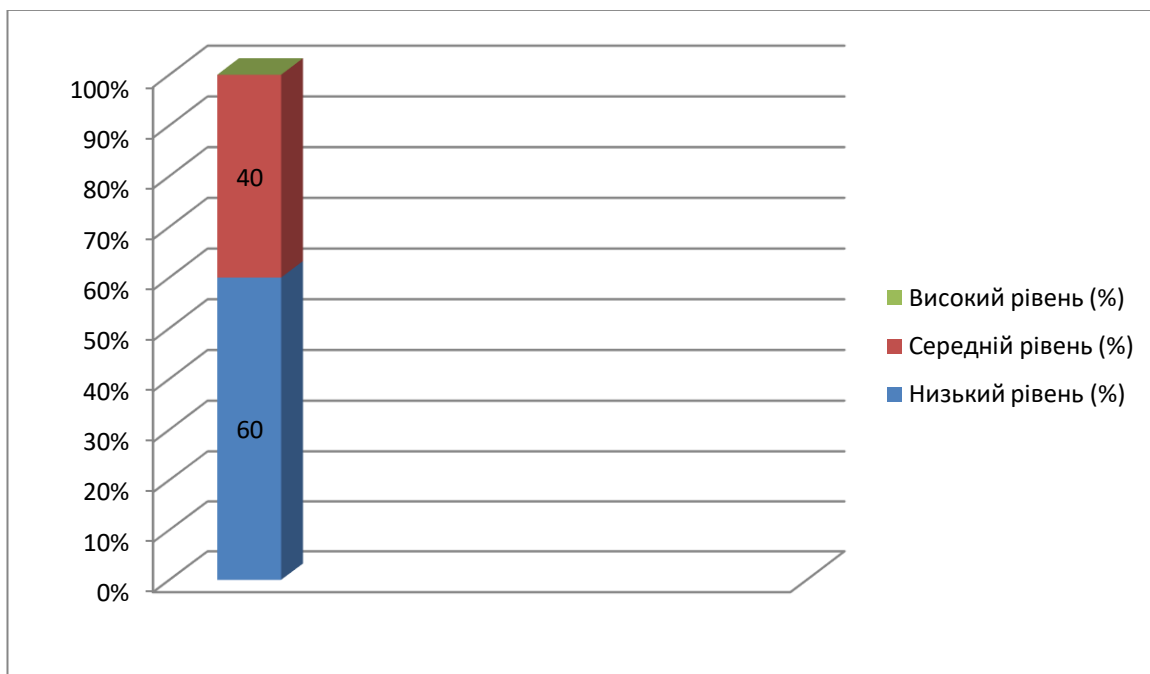


Рис. 2.4. Рівень розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження (узагальнені показники)

Таким чином, констатувальне дослідження було проведено в жовтні-листопаді 2020 року на базі комунального закладу «Черкаська спеціальна школа Черкаської обласної ради». В експерименті взяло участь 15 молодших підлітків з діагнозом «легка ступінь порушення інтелектуального розвитку» (F 70). Всі учасники є учнями 5-6 класів.

У дослідженні було використано такі методики, як методика М. Ступницької «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів», методика А. Бурменської «Діагностування комунікативних дій учнів» та методика Г. Цукерман «Діагностування комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак».

У результаті проведеного констатувального експерименту було встановлено, що 60 % молодших підлітків з порушеннями інтелекту перебувають на низькому рівні розвитку комунікативної компетентності, а 40 % учнів означеної категорії мають середній рівень розвитку зазначеної компетентності.

Жоден з дітей, які взяли участь в констатувальному експерименті не мав високого рівня розвитку комунікативної компетентності.

Висновки до розділу 2

Другий розділ дослідження присвячений вивченню стану сформованості комунікативних компетентностей у молодших підлітків з порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження. У результаті проведеної роботи було встановлено:

1) у констатувальному експерименті взяло участь 15 молодших підлітків з діагнозом «легка ступінь порушення інтелектуального розвитку» (F 70). Всі діти навчаються в 5-6 класах комунального закладу «Черкаська спеціальна школа Черкаської обласної ради»;

2) для об'єктивного визначення стану розвитку комунікативної компетентності у молодших підлітків з порушеннями інтелекту було підібрано й адаптовано під психофізичні можливості школярів зазначеної категорії декілька діагностичних методик, а саме, методика М. Ступницької «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів», методика А. Бурменської «Діагностування комунікативних дій учнів» та методика Г. Цукерман «Діагностування комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак».

Критерії визначення стану розвитку комунікативної компетентності в кожній методиці свої. У методиці А. Бурменської «Діагностування комунікативних дій учнів» – це «вміння домовлятися в ситуації зіткнення

інтересів»; «здатність знаходити спільне рішення», «вміння аргументувати свою позицію, переконувати і поступатися» та інші. У методиці Г. Цукерман «Діагностування комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак» – це «продуктивність спільної діяльності дітей», «вміння задавати запитання», «вміння точно й правильно підібрати потрібні слова» та інші;

3) стан розвитку комунікативної компетентності у молодших підлітків з порушеннями інтелекту диференціювався на три рівні: низький, середній та високий;

4) у результаті проведеного констатувального дослідження було встановлено, що 60 % молодших підлітків з порушеннями інтелекту перебувають на низькому рівні розвитку комунікативної компетентності, а 40 % учнів означеної категорії мають середній рівень розвитку зазначеної компетентності. Дітей з високими показниками на цьому етапі дослідження не було виявлено.

РОЗДІЛ 3.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ НА ОСНОВІ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОГРАМИ «ГОВОРИМО РАЗОМ»

3.1. Програма комплексної допомоги «Говоримо разом» як інструмент розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків

У процесі організації роботи з розвитку комунікативних компетентностей у молодших підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку потрібно враховувати наступні умови:

1) звертати увагу на інтереси та потреби молодшого підлітка означеної категорії. Зокрема проблеми з розвитком комунікативних умінь і навичок у зазначеної категорії дітей багато в чому пов'язані з відсутністю або недостатністю у них внутрішньої мотивації до спілкування. У зв'язку з цим педагогам необхідно стимулювати комунікативну активність молодших підлітків. Це забезпечується шляхом включення в педагогічний процес різноманітних предметів і тих видів діяльності, якими цікавляться підлітки. Досить ефективним може бути використання в процесі роботи підказок як вербальних, так і невербальних. Для школярів означеної категорії це суттєва допомога, тому, що вони часто не знають, як звернути на себе увагу, попросити про допомогу, зуміти відмовити комусь тощо;

2) підкріплення комунікативних висловлювань, навіть незначної спроби поспілкуватися в молодших підлітків, призведе до посилення мотивації;

3) використання кожного дня в урочний та позаурочний час таких ситуацій, які б сприяли розвитку комунікативних функцій у школяра;

4) максимальна реалізація в навчально-корекційній роботі з молодшими підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку пізнавальних і вікових можливостей та резервів з опорою на збережені аналізатори та зону актуального й найближчого розвитку;

5) адаптація комунікативного простору для продуктивної комунікації, взаємодії молодшого підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку з дорослими особами, ровесниками та дітьми, меншими за віком.

На нашу думку, активному розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з діагнозом «легка ступінь порушення інтелектуального розвитку» (F 70) сприятиме спеціально розроблена програма «Говоримо разом».

Метою комплексної програми «Говоримо разом» є розроблення й апробація системи занять, яка сприятиме ефективному розвитку комунікативної компетентності в учнів 5-6 класів з порушеннями інтелекту, допомога в усуненні причин несформованості комунікативних умінь і навичок у дітей цієї категорії, використання групової і парної форм роботи в умовах спеціального закладу освіти.

Варто відзначити, що у межах програми «Говоримо разом» розвитком комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку будуть займатися педагоги, як на уроках, так і в позаурочний час. Програма передбачає, що в другій половині дня (після уроків) будуть організовуватися спеціальні заняття з розвитку комунікативних умінь. Тривалість одного такого заняття повинна складати 40 хвилин.

Програма комплексної допомоги «Говоримо разом» передбачає розв'язання наступних завдань:

– формування комунікативної компетентності в учнів (молодших підлітків) з порушеннями інтелектуального розвитку;

– скласти план і зміст роботи з досліджуваної проблематики, описавши методи і форми роботи з подолання комунікативних порушень;

- у програму комплексної допомоги включити роботу з психолого-педагогічної освіти батьків у питаннях подолання комунікативних порушень в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку;

- визначити стратегію спільної діяльності педагогічного колективу школи з батьками в питанні розвитку комунікативної компетентності в школярів з порушеннями інтелектуального розвитку;

- описати корекційно-розвиткову роботу з подолання комунікативних порушень в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Основні напрямки роботи за програмою розвитку комунікативної компетентності «Говоримо разом» були визначені виходячи з результатів констатувального експерименту і були спрямовані на:

1) подолання комунікативних порушень, які полягають в:

- невідповідності форми спілкування віковій нормі;
- у невмінні знайти спосіб розв’язання конфліктної ситуації;
- у труднощах встановлення контакту з оточуючими;
- низькому рівні розвитку комунікативних здібностей;

2) зниження вираженості негативних комунікативно-особистісних якостей, що проявляються в вираженості страхів і тривожності, прояві егоцентризму, агресивності, прагненні до усамітнення тощо;

3) проведення роботи з психолого-педагогічної освіти батьків молодших підлітків з порушеннями інтелекту з питань подолання комунікативних порушень у їхніх дітей;

4) реалізація моделі взаємодії педагогів у процесі роботи з подолання комунікативних порушень в учнів 5-6 класів спеціального закладу середньої освіти.

За основу програми «Говоримо разом» покладені дослідження вітчизняних педагогів і психологів, які розглядають основні принципи побудови системної корекційної роботи з молодшими підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку (І. Дубровіна, Г. Бурменська, О. Карабанова, І. Мамайчук, М. Семаго та інші); роль спілкування в розвитку

особистості дитини (М. Лисіна, О. Смірнова, А. Леонт'єв, М. Каган та інші); значення невербальних засобів у процесі спілкування (М. Битянова, А. Леонт'єв, В. Лабунська, Н. Шевандрін, В. Ширшов та інші) [57; 58; 60; 61; 62; 80; 85].

Програма розрахована на 2 роки роботи з подальшою можливістю врахування стану сформованості комунікативної компетентності у школярів 6 класу та розроблення продовження у 7-8 та 9-10 класах, адже досліджувана нами проблема є актуальною, як для дошкільників з порушеннями інтелекту, так і для випускників спеціальних закладів середньої освіти й дорослих осіб, які закінчили спеціальну школу.

Особливості реалізації комплексної програми з розвитку комунікативної компетентності «Говоримо разом» полягають у:

- у комплексному поетапному здійсненні корекції наявних комунікативних порушень у молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку;
- у спеціальній організації взаємодії дітей з однолітками з урахуванням наявних у них комунікативних порушень і виразності негативних комунікативно-особистісних рис;
- у обов'язковому залученні до корекційно-розвивального процесу всіх суб'єктів освіти через організацію психолого-педагогічної освіти батьків і системи взаємодії педагогів.

Відповідно до програми «Говоримо разом» заняття проводяться в індивідуальній та груповій формі. Тривалість цих занять – 40 хвилин. Частота проведення – 2 рази на тиждень. Кількість занять у рік – 60.

Для прикладу, наведемо уривок програми комплексної допомоги «Говоримо разом», який стосується етапу об'єктивізації труднощів (вступний етап) – 5 занять (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Програма комплексної допомоги «Говоримо разом» (вступний етап)

Етап	Організація освітньої діяльності	Завдання	Терміни	Методи, технології, зміст діяльності
Етап об'єктивізації труднощів (вступний етап)	Психолог	1) Встановлення емоціонально-позитивного контакту з дитиною; 2) Формування позитивного настрою на заняття; 3) Встановлення первинних взаємин; 4) Діагностика особливостей поведінки дитини в конфліктних ситуаціях і труднощів особистісного розвитку; 5) Об'єктивізація негативних тенденцій особистісного розвитку дитини в грі, комунікації з дорослими, малюванні; 6) Актуалізація і реконструкція конфліктних ситуацій; 7) Емоційне реагування дитиною почуттів і переживань, пов'язаних з минулим негативним досвідом взаємодії; 8) Пом'якшення емоційного дискомфорту дитини; 9) Розвиток спілкування в рамках предметної діяльності з дорослим; 11) Уточнення особливостей спілкування і поведінки дітей.	Вересень	Емпатичні слухання; - Рольові ігри, рухливі ігри з правилами; - Арт-терапія (проективний малюнок, твір); - Ігрові та неігрові прийоми, забезпечують включеність всіх учасників освітнього процесу; - Спонтанні імпровізаційні сюжетно-рольові ігри; - Використання прийомів для формування почуття приналежності до групи; - Ігрові та неігрові прийоми, забезпечують виконання правил і обмежень поведінки дітей в групі; - Мімічні засоби (мімічна гімнастика як частина заняття з артикуляційної гімнастики); - Використання графічних зображень особи (пиктограми); - Кольорова характеристика емоцій (радість-синій, смуток-зелений, гнів-червоний, страх-оранжевий, здивування-бірюзовий); Вправи: «Тренуємо емоції», «Як ти себе сьогодні відчуваєш?», «Класифікація почуттів», «Розклади по парам», «Вгадай настрій», «Лото настроїв», «Пиктограми», «Мої

				емоції», «Сонячний зайчик» «Пилосос і пилинки», «Холодно- гаряче», «Хвилинка релаксації», «Сонечко і хмарка», «Обличчя загоряє», «Знімається кіно», «Зіпсований телефон».
Етап об'єкти- візації труд- нощів (вступ- ний етап)	Логопед	1) Формування і розвиток різних видів усного мовлення (раз мовно-діалогічний, описово-розповідний) на основі збагачення знань про навколишню дійсність; 2) Збагачення і розвиток словника, уточнення значення слова; 3) Розвиток лексичної системності, формування семантичних полів; 4) Розвиток і вдосконалення граматичної будови мови; 5) Розвиток зв'язного мовлення	Вересень	- Утворення слів- антонімів; - Утворення слів- синонімів. «Злий- жорстокий, недобрий ». - Утворення слів зі значенням збільшувального; - Утворення прикметників шляхом чистого або префіксального повтору: «добрий-добрий», «добрий-предобрий» тощо; - Утворення в найвищому ступені прикметників: «дурний- найдурніший», «хитрий-найхитріший» і т.п. ; - Утворення словосполучень. Додавання слів в словосполученні: «Розумна - собака, голова, дівчинка, сова» тощо; - Утворення словосполучень від прикметників в порівняльному і найвищому ступені: «смачний-торт, смачніше-морозиво, найсмачніше тощо»; - Утворення словосполучень з синонімічними близькими словами: «сумний ослик-сумний пес» тощо;

				<ul style="list-style-type: none"> - Утворення словосполучень зі словами протилежного значення: «хороший день-поганий день», «добрий чарівник-злий чарівник» .; - Утворення словосполучень шляхом додавання головного слова до залежного: «Огірок-огірочок: зелений огірок-зелений огірочок»; - Утворення словосполучень шляхом додавання залежних слів до головного: «Високий-височенний» та інші.
Етап об'єктивізації труднощів (вступний етап)	Учитель музики	<ol style="list-style-type: none"> 1) Розвиток динамічної сторони спілкування: легкість вступу в контакт, через хорове виконання; 2) Розвиток емпатії, співпереживання через визначення характеру в музиці; 3) Розвиток емоційності і виразності невербальних засобів спілкування, через емоційне виконання пісень; 4) Формування вміння взаємодіяти один з одним рухаючись під музику в парі; 5) Розвиток позитивного самовідчуття. 	Вересень	<ul style="list-style-type: none"> - Визначення характеру і змісту знайомих музичних творів, передбачених програмою; - Виразне, злагоджене і досить емоційне виконання вивчених пісень з найпростішими елементами динамічних відтінків; - Визначення різних за змістом і характером музичних творів (веселі, сумні і спокійні); - Самостійне виконання розучених дитячих пісень перед дітьми, з виразом; - Спів хором з виконанням вимог художнього виконання; - Ясне і чітке вимовляння слів в піснях рухомого характеру; - Виконання пісень відповідно до його характеру; - Розрізнення різних за характером і звучанням

				пісень, маршів, танців. Рухи під музику в парах.
Етап об'єктивізації труднощів (вступний етап)	Учитель літератури	1) Формування сприйняття виразності мовлення; 2) Використання фрази з потрібною інтонацією в експресивному мовленні; 3) Використання вигуків в експресивному мовленні; 4) Уміння диференційовано використовувати інтонаційну виразність в експресивному мовленні; 5) Проговорення слів і речень з потрібною інтонацією; 6) Формування емоційної лексики; 7) Словотвір. Утворення слів з пестливим значенням.	Вересень	- Усвідомлене і правильне читання тексту вголос по складах і цілими словами; - Переказ змісту прочитаного тексту за запитаннями; - Участь у колективній роботі по оцінці вчинків героїв і подій; - Виразне читання напам'ять короткого віршу; - Читання тексту після попереднього аналізу вголос цілими словами (складні по семантиці і структурі слова - по складах) з дотриманням пауз, з відповідним тоном голосу і темпом мовлення; - Відповіді на запитання вчителя з прочитаного тексту; - Визначення основної думки тексту після попереднього його аналізу; - Читання тексту мовчки з виконанням завдань вчителя; - Визначення головних дійових осіб твору; елементарна оцінка їх вчинків; - Читання діалогів за ролями з використанням деяких засобів усної виразності; - Переказ тексту по частинах з опорою на запитання вчителя, картинний план або ілюстрацію.
Етап об'єктивізації труднощів	Взаємодія з батьками	1) Обґрунтування необхідності проведення і організації умов для прийняття батьками рішення про участь їхньої	Вересень	- Анкетування; - Бесіди; - Батьківські збори; - Індивідуальні

нощів (вступ- ний етап)		дитини в корекційній роботі з розвитку комунікативної компетентності.		консультації з фахівцями закладу освіти; - Тематичне консультування батьків відповідно до їх запитів.
Етап об'єкти-візації труд-нощів (вступ-ний етап)	Робота інших педагогів закладу освіти	1) Обґрунтування необхідності проведення корекції і організація умов для проведення освітньо-корекційної роботи з подолання комунікативних порушень у школярів; 2) Формування у суб'єктів освіти установки на проведення формуючого експерименту	Вере- сень	- Анкетування; - Бесіди; - Опитувальники; - Педагогічні ради; - Обговорення результатів засідання шкільного ПМП консиліуму; - Тематичне консультування педагогів з питань організації корекційно-розвиткової діяльності.

Як бачимо, суб'єктами корекційного процесу спрямованого на розвиток комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелекту є: психолог, вчитель-логопед, вчитель музики, вчитель української мови та літератури, інші педагоги школи, батьки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, самі учні спеціального закладу середньої освіти.

Розвиток і корекція комунікативних навичок за програмою «Говоримо разом» необхідно здійснювати не тільки на спеціально організованих позаурочних заняттях, але й на будь-якому уроці. Розроблена нами програма передбачає спілкування вчителя з кожним молодшим підлітком, створення умов для активної співпраці учнів один з одним у парах, четвірках (чи інших групах), всім класом. Для цього вчителі повинні використовувати відповідні форми організації навчально-виховного процесу (традиційні та нетрадиційні уроки), методи навчання (словесні, наочні, практичні), ефективні методичні прийоми та засоби (див. рис. 3.1).

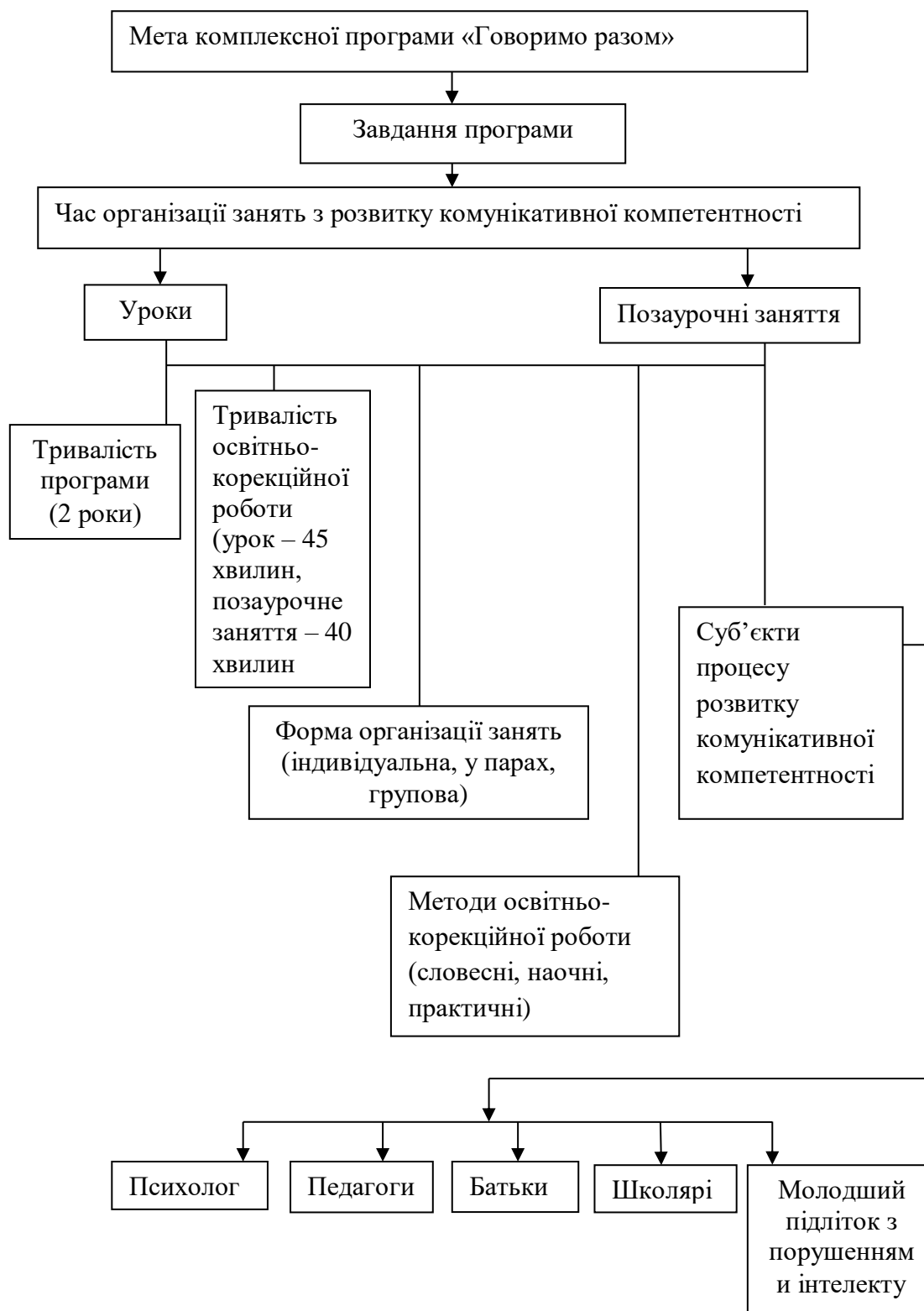


Рис. 3.1. Модель застосування комплексної програми «Говоримо разом» в навчально-корекційному процесі в спеціальному закладі середньої освіти

Таким чином, з метою підвищення ефективності розвитку комунікативної компетентності у молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку нами було розроблено програму комплексної допомоги «Говоримо разом». Зазначена програма розрахована на 2 роки використання в спеціальних закладах освіти й розрахована на пізнавальні та психофізичні можливості учнів 5-6 класів.

Згідно неї, корекційний процес повинен відбуватися, як на уроках, так на спеціальних заняттях в позаурочний час. Частота проведення таких занять – 2 рази на тиждень. Кількість занять у рік – 60.

Відповідно до програми, активну участь в процесі розвитку комунікативної компетентності в підлітків означеної категорії будуть здійснювати психолог, логопед, вчитель музичного мистецтва, вчитель української мови та літератури, вчитель з розвитку мовлення, батьки дітей з порушеннями інтелекту та самі учні спеціальної школи. Форми організації занять також передбачені різні: індивідуальні, у парах, групові. Програмою передбачено використання сюжетно-рольових ігор, дидактичних ігор, проблемних ситуацій, робіт з картками, сюжетними картинками тощо.

3.2. Особливості апробації комплексної програми «Говоримо разом»

Беручи до уваги особливості розвитку комунікативних компетентностей молодших підлітків, необхідно підібрати такі форми, методи і засоби, при яких формування комунікативних умінь і навичок проходило б з найбільшим успіхом.

Для розвитку комунікативної компетентності, на нашу думку, необхідно брати до уваги соціальну ситуацію розвитку молодшого підлітка (у цьому віці більшість з них прагне спілкуватися, їх вже не влаштовує позиція пасивного спостерігача, вони хочуть брати активну участь в житті дорослих і

однолітків), спільну діяльність і навчання, стиль спілкування дорослого і його ставлення до дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

Педагогам необхідно створювати і підтримувати сприятливий емоційний клімат в класі, допомагати таким школярам будувати позитивні взаємини.

Комплексна програма «Говоримо разом» передбачає мотивування дітей до спілкування з однолітками шляхом їх залучення до найрізноманітніших ситуацій:

- режимних моментів;
- спеціально організованих занять;
- групових занять;
- сюжетно-рольових і дидактичних ігор;
- проблемних ситуацій;
- робіт з картками та сюжетними картинками;

Не дивлячись на вік молодших підлітків (10-12 років), зазначимо, що значна частина з них залюбки долучається до ігрової діяльності, як на уроках, так і на спеціально організованих заняттях у позаурочний час. Значна частина науковців (К. Абульханова, Ю. Ємельянов, Д. Ельконін, М. Каган, Н. Ключєва, І. Кон, М. Лисіна, В. Мухіна, Л. Петровська, С. Рубінштейн, З. Рябикіна та інші) впевнені, що за допомогою різних ігор (переважно сюжетно-рольових) молодшим підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку можна прищепити необхідні комунікативні знання, вміння та навички, в тому числі й вміння правильно висловлювати свої думки, почуття, спілкуватися з представниками протилежної статі, комунікувати зі старшими та інше [60; 62; 73; 78].

Для школярів 5-6 класів означеної категорії, які показали низький рівень сформованості комунікативної компетентності на констатувальному етапі дослідження (проблеми в спілкуванні з однолітками, проблеми з проявом ініціативи, активності, доброзичливості, емпатії, проблеми з умінням домовлятися, слухати, проблеми з підбором вербальних і

невербальних засобів спілкування, низька культура спілкування, невміння себе вести в конфліктних ситуаціях тощо) ми пропонуємо наступні сюжетно-рольові та інші ігри:

- «На містку»;
- «Давай поговоримо»;
- «Щоденник настроїв»;
- «Змалюй емоції пальцями»;
- «Емоції в картинках»;
- «Малюємо разом»;
- «Царівна Несміяна»;
- «Керуємо роботом»;
- «Зрозумій мене»;
- «Хто винен?» (гра-інсценізація);
- «Школа довіри»;
- «Скульптори»;
- «Як ти себе відчуваєш»;
- Ігри-ситуації;
- «Ввічливі слова»;
- «Компліменти».

Варто зауважити, що окрім застосування ігор, з цими молодшими підлітками проводилася й інша комплексна робота. Вони залучалися до обговорення різноманітних тем на класних годинах, спеціальних заняттях з розвитку комунікативних умінь, годинах присвячених визначним подіям та ювілеям важливих історичних діячів, бібліотечних годинах, зустрічах з ветеранами АТО (ОСС), зустрічах з представниками різних професій, екскурсіях тощо.

У процесі проведення вищезазначених заходів, молодшим підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку задавалися адресні запитання, створювалися умови, щоб діти самостійно задавали питання виступаючому, вчителю, однокласнику та іншим особам.

У деяких випадках ми писали на аркушах паперу запитання й пропонували дітям їх задати. Після систематичного використання цього прийому школярі не соромилися задавати запитання незнайомим особам, намагалися підбирати правильні слова, використовували жести, міміку тощо.

Цікавим прийомом є навантаження школярів дорученнями, які передбачають звернення до інших людей. Це можуть бути вчителі, вихователі, шкільний психолог, бібліотекар, шкільна медсестра, працівник теплиці, прибиральниці, кухарі та інші. Серед таких доручень були: санітарний пост, ремонтна бригада, відповідальні за стан підручників, квітникарі, фізорг та інші.

Можливе проведення цікавої п'ятихвилинки. У рамках комплексної програми «Говоримо разом» ми проводили цей захід на класних годинах. Щотижня в 5-6 класах проводилася класна година. Незалежно від її тематики декілька хвилин відводилося на повідомлення дітьми про цікаві (перш за все для них) речі, які відбуваються у світі.

У наш час більшість молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку мають смартфони і вміють користуватися інтернетом. До того ж у бібліотеці діти мають можливість зайти у всевітню мережу «Інтернет», переглянути періодичні видання та книги й поділитися цікавою інформацією з однокласниками. Такі виступи розвивають й корегують усне зв'язне мовлення, розвивають пізнавальну активність, пам'ять, увагу та відповідальність.

Будь-яка позитивна ініціатива в спілкуванні та будь-які, навіть незначні, успіхи в комунікативній поведінці нами віталися й заохочувалися.

Важливе місце у розвитку комунікативної компетентності в молодших школярів з порушеннями інтелекту відігравали батьки. Вони залучалися до багатьох заходів у школі (тематичних («Новий рік», «Свято мами», «Берегиня роду») інсценізація пісень, ляльковий театр, етнографічні фестивалі, шкільні ярмарки та інші), проводили пояснюючу роботу з дітьми вдома, ініціювали комунікування з дітьми на різноманітні теми.

Зазначимо, що вчителі повинні постійно стежити за тим, щоб підлітки використовували вірні форми мовного етикету. У розборі конфліктних ситуацій педагог повинен пояснити дітям їх причину та необхідні дії обох сторін.

Для молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, які продемонстрували середній рівень розвитку комунікативної компетентності (проблеми з проявом ініціативи, умінням слухати, домовлятися, проявляти емпатію, правильно поводитися в конфліктних ситуаціях, певні проблеми у володінні культурою спілкування і мовним етикетом) нами використовувалися наступні сюжетно-рольові та інші ігри:

- «Щоденник настроїв»;
- «Змалюй емоції пальцями»;
- «Емоції в картинках»;
- «Психологічний автопортрет»;
- «Малюємо разом»;
- «Оживи маску»;
- «Зрозумій мене»;
- «Школа довіри»;
- «Скульптори»;
- «Як ти себе відчуваєш»;
- Ігри-ситуації;
- «Прес-конференція»;
- «Ввічливі слова»;
- «Компліменти».

Також активно й систематично використовувалися сюжетно-рольові ігри, які проводилися з дітьми, що показали низький рівень комунікації на констатувальному експерименті. Це – «Керуємо роботом», «Царівна Несміяна», «На містку», «Хто винен?» (гра-інсценізація) та інші.

Спільно із застосуванням вказаних ігор, з цією групою дітей проводилася наступна додаткова робота:

- зверталася увага, як дитина слухає вихователя;
- надавалася можливість проявити ініціативу дітям;
- організовувалися заняття в парах та інші.

Діти, які вже перебували на середньому рівні розвитку комунікативної компетентності залюбки працювали в парах. Така форма проведення занять з розвитку зв'язного мовлення сприяла формуванню вмінь в учнів 5-6 класів домовлятися з партнером, долати конфліктні ситуації, застосовувати форми мовного етикету.

Також, протягом дії комплексної програми «Говоримо разом» дітям цієї категорії давалися різного роду усні доручення, які передбачали звернення до інших дорослих або дітей.

Такі молодші підлітки залучалися в ситуації, які вимагали співпереживання іншим дітям або героям оповідань, розуміння їх емоційного стану.

Учням пропонувалося розповісти іншим дітям про що-небудь зі своїх інтересів або поділитися своєю думкою в процесі обговорення будь-якого питання. Цікавими були розповіді підлітків про домашніх улюбленців, про літній відпочинок, про свої захоплення, про друга тощо.

Наголосимо, що позитивний ефект у розвитку комунікативної компетентності мало залучення цих дітей до спільної колективної роботи, обговорення зробленого разом. У цих випадках необхідно стежити, щоб дитина уникала позиції пасивного спостерігача. Якщо з певних причин дитина не проявляє ініціативу, вчителю необхідно задати запитання (чи декілька), показати зацікавленість відповіддю, похвалити дитину тощо.

Окремо хочемо описати прийоми роботи з дітьми, які мають лідерські амбіції. Молодшим підліткам цієї групи була корисна робота в парах, де їх партнером був учень (учениця), яка також має риси лідера. Комунікація між ними в спеціально створених ситуаціях буде сприяти розвитку вміння домовлятися, підтримувати культуру спілкування.

Таким дітям давалися проблемні ситуації, в яких необхідно продумати дії героя та його репліки.

Означеній категорії школярів пропонувалися доручення, пов'язані з проявом емпатії по відношенню до інших дітей. Наприклад, заспокоїти або розвеселити когось із дітей, або допомогти своїм однокласникам у вирішенні конфліктної ситуації.

Наголосимо, що за проявлені вміння, ми хвалили цих учнів, вказували на важливість їхніх дій у відповідних ситуаціях.

Узагальнюючи вище зазначене наголосимо, що в формуванні комунікативних компетентностей в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку на основі комплексної програми «Говоримо разом» необхідно враховувати низку важливих умов:

1) при проведенні сюжетно-рольових та інших ігор, проблемних ситуацій, робіт з картками чи сюжетними картинками не треба боятися повторень. Багаторазове повторення одних і тих же або схожих ігор, ситуацій і робіт є важливою умовою їх корекційної-розвиваючого ефекту.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку по-різному і в різному темпі засвоюють нове. Систематично беручи участь в тій чи іншій грі, ситуації або роботі, учні починають краще розуміти її зміст і отримувати задоволення від виконання відповідних дій. Зауважимо, що школярі цієї категорії полюбляють грати в знайомі ігри або виконувати знайому роботу, адже добре себе почувають знаючи правила і вимоги до себе;

2) не потрібно дітей з порушеннями інтелекту примушувати до гри, до участі в проблемній ситуації чи іншому виді діяльності. Особливо це стосується ігор і вправ на розвиток афективно-комунікативних умінь. Не потрібно змушувати молодшого підлітка розповідати про свої почуття, якщо він до цього не готовий;

3) ігри, бесіди, проблемні ситуації, обговорення (планування або аналіз колективної праці) та інше можна застосовувати під час різних режимних моментів – перервах, прогулянках, динамічних годинах, вільної діяльності

дітей на групі продовженого дня. Головне, щоб школярі були налаштовані на цю діяльність і взаємодіяли один з одним. Вчені та методисти рекомендують на прогулянках проводити такі ігри, як: «На містку», «Школа довіри», «Давай поговоримо», «Малюємо разом», «Прес-конференція», «Зрозумій мене», гра-інсценізація «Хто винен?», «Скульптори» та інші.

Під час вільної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку рекомендується запропонувати їм пограти в такі ігри, як «Царівна Несміяна», «Оживи маску», «Керуємо роботом», а також долучати школярів до розв'язання проблемних ситуацій у парах і групах.

Для проведення ігор «Щоденник настроїв», «Змалюй емоції пальцями», «Емоції в картинках», «Психологічний автопортрет», «Як ти себе відчуваєш», необхідно створити спокійну розслаблену обстановку, налаштувати дітей на відкритість, співпереживання. Ці ігри, на відміну від інших, краще проводити з невеликою кількістю дітей від 3 до 5 чоловік.

Таким чином, апробація комплексної програми з розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку «Говоримо разом» свідчить про необхідність постійного та систематичного проведення спеціально організованих занять, проблемних ситуацій, сюжетно-рольових та інших ігор, спільної колективної діяльності (трудової, образотворчої, театральної, конструкторська та іншої).

До процесу розвитку й корекції комунікативної діяльності школярів означеної категорії повинні бути залучені всі фахівці школи: адміністрація, педагогічний колектив, психолог, соціальний педагог, медичний та обслуговуючий персонал. Важливу роль в цьому процесі відіграють батьки. Їх необхідно залучати до проведення класних та загальношкільних заходів з подальшим обговоренням зробленого й побаченого з дітьми.

У жодному випадку заняття з розвитку й корекції комунікативних умінь у молодших підлітків з порушеннями інтелекту не повинні проводитися насильно, без їхнього бажання.

Робота за комплексною програмою «Говоримо разом» свідчить про те, що молодшим підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку подобаються класні години, спеціальні заняття з розвитку комунікативних умінь, історичні та бібліотечні години, зустрічі з цікавими людьми та екскурсії, якщо вони враховують інтереси, рівень розвитку інтелектуальних і психофізичних можливостей цих учнів.

3.3. Результати формувального експерименту

Для визначення ефективності розробленої нами комплексної програми з розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку «Говоримо разом» було проведено формувальний експеримент. Ця частина експерименту проводилася в 2 семестрі 2020-2021 навчального року та в 1 семестрі 2021-2022 навчального року.

До формувального дослідження були залучені учні 6-7 класів (5-6 класів у 2020-2021 навчальному році) комунального закладу «Черкаська спеціальна школа Черкаської обласної ради» з діагнозом «порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня» (F 70) у кількості 15 чоловік.

З метою перевірки ефективності комплексної програми «Говоримо разом» нами було проведено контрольні зрізи. Метою контрольної перевірки було виявлення рівня сформованості розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелекту після застосування вище зазначеної програми. У контрольному дослідженні прийняли участь ті ж самі школярі, що й в констатувальному експерименті.

Були використані ті ж самі діагностувальні методики, що й під час констатації стану розвитку комунікативної компетентності в учнів 5-6 класів, а саме: методика М. Ступницької «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів», методика А. Бурменської «Діагностування комунікативних

дій учнів» та методика Г. Цукерман «Діагностування комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак».

Аналіз результатів спостереження за молодшими підлітками за методикою М. Ступницької «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів» свідчить про те, що після систематичного впровадження тематичних класних годин, спеціальних занять з розвитку комунікативних умінь, історичних і бібліотечних годин, обговорень планів і результатів спільної колективної діяльності, зустрічей, екскурсій та інших заходів зменшилась кількість дітей, які відчують труднощі в комунікуванні з однолітками і старшими людьми.

Не дивлячись на позитивні зміни, у 6-7 класах ще були молодші підлітки, які відчували себе ніяково перед класом, соромилися робити повідомлення, відсторонювалися від діалогу чи обговорення, не проявляли ініціативу та інше.

Проаналізувавши результати спостереження за молодшими підлітками за методикою М. Ступницької «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів» було встановлено, що на низькому рівні розвитку комунікативних умінь і навичок ще перебуває 33,3 % молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Ці учні набрали 8 балів і менше.

За результатами спостереження, було встановлено, що таким дітям складно донести до оточуючих свою думку, їм складно відповідати на запитання, вони практично не задають нікому запитань з власної ініціативи. Такі підлітки часто не розуміють інтересів класу (групи продовженого дня), тому можуть не виконувати рішення активу класу або не до кінця його розуміти, вони як правило не вступають в конфлікт, бо не можуть відстояти власної позиції, аргументувати свої погляди. Іноді, проблеми з комунікацією можуть викликати в таких учнів емоційний вибух, непокору вчителю, дорослим тощо.

Аналіз спостереження за учнями 6-7 класів показав те, що більшість цих дітей була віднесена нами до групи з середнім рівнем розвитку

комунікативних умінь і навичок. Зокрема, 60 % підлітків з порушеннями інтелекту набрали від 9 до 17 балів. Зазначимо, що навіть після майже року систематичної роботи з розвитку комунікативної компетентності за комплексною програмою «Говоримо разом», ці діти ще відчувають певні складнощі при висловлюванні власних думок, вони відчувають проблеми у відповідях на звернені до них запитання в зв'язку з хвилюванням, низьким запасом активного словника. У цих школярів ще залишається бідним словниковий запас (як активний, так і пасивний). Такі школярі ще відчувають проблеми при спробах самостійно формулювати запитання співрозмовнику, хоч при навіть не значній підтримці дорослого, вони проявляють ініціативу, намагаються відповідати на поставлені запитання, комунікують у межах своїх можливостей тощо.

Наголосимо, що відповідно до методики М. Ступницької «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів» 6,6 % молодших підлітків перебуває на високому рівні розвитку комунікативної компетентності. Звичайно у цих дітей, ще достатньо проблем у комунікативній сфері, але вони вже самостійно доносять свої думки до інших, при відповідях намагаються використовувати поширені, розгорнуті речення, за необхідності можуть заперечити, навівши певні аргументи (дещо примітивні) незгоди з позицією співрозмовника. Ці молодші підлітки розуміють поняття «загального інтересу» класу чи групи продовженого дня і вже можуть поступитися власними інтересами заради колективу та інше.

Показники стану розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелекту за методикою М. Ступницької «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів» висвітлені на рис. 3.2.

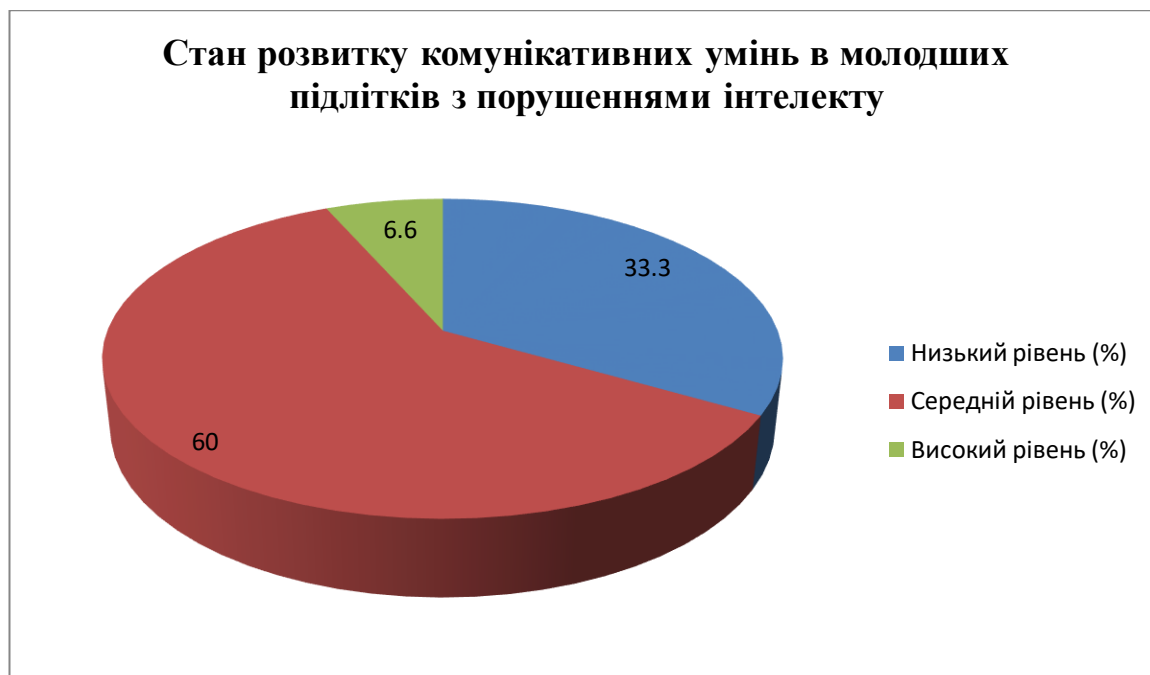


Рис. 3.2. Стан розвитку комунікативних умінь у молодших підлітків з порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження (за методикою М. Ступницької)

Аналіз результатів учнівських робіт за методикою А. Бурменської «Діагностування комунікативних дій учнів» показали наступні результати: 46,6 % молодших підлітків перебувають на низькому рівні розвитку комунікативних дій. Вони отримали по 1 балу. Ці діти навіть після систематичного проведення різноманітних занять за формою і змістом відповідно до комплексної програми «Говоримо разом» ще не справляються із запропонованими завданнями. Вони не правильно сортували фішки, рідко спілкувалися між собою, не домовлялися як диференціювати фішки відповідно до завдання. Констатувалися деякі конфліктні ситуації під час виконання завдання цими молодшими підлітками.

Зауважимо, що показники середнього рівня в молодших підлітків зазначеної категорії значно зросли. Зокрема, 53,3 % учнів 6-7 класів Черкаської спеціальної школи набрали 2 бали і за методикою А. Бурменської, перебувають саме на середньому рівні розвитку комунікативних дій. Ці учні на контрольному етапі дослідження виконали поставлене завдання частково

правильно, тобто вірно поділили фішки, які належать кожному учневі, але не змогли вирішити, як поділити спірні та нічийні фішки.

Щодо високого рівня розвитку комунікативних дій за методикою А. Бурменської, зазначимо, що жоден із молодших підлітків, які прийняли участь у експерименті не досяг цих показників.

Графічне зображення результатів діагностування молодших підлітків з порушеннями інтелекту за методикою А. Бурменської «Діагностування комунікативних дій учнів» відображено на рис 3.3.

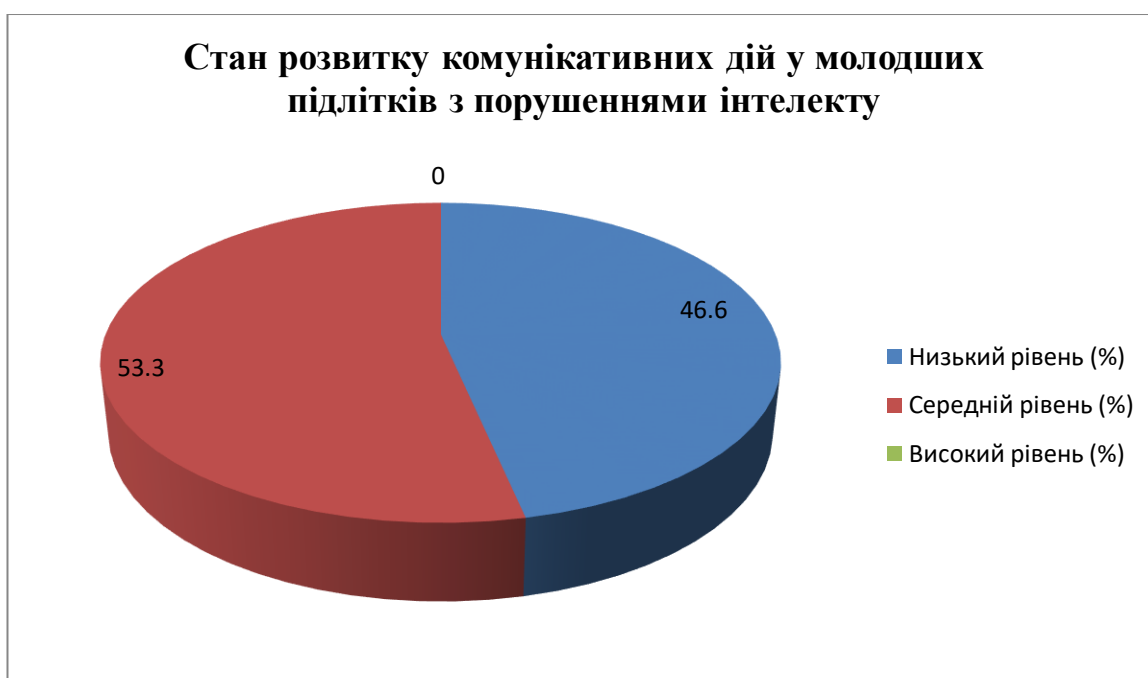


Рис. 3.3. Стан розвитку комунікативних дій у молодших підлітків з порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження (за методикою А. Бурменської)

Аналіз дитячих результатів за методикою Г. Цукерман «Діагностування комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак» свідчить про те, що певна частина молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку не змогла пояснити своєму співрозмовнику, як потрібно проводити лінії. Дітям було складно підібрати потрібні слова, зорієнтувати напарника у просторі.

За результатами виконання цієї методики, 40 % дітей набрало по 1 балу, що свідчить про низький рівень розвитку комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак та орієнтування в просторі.

Аналізуючи результати дітей зауважимо, що молодші підлітки цього рівня не змогли виконати завдання, у них малюнки не співпали із зразками. У вказівках дітей не було потрібних орієнтирів або вислови дітей були незрозумілими партнеру. Запитання учасника, який з'єднував точки (той, хто будував «шлях додому») формулювалися незрозуміло для партнера або не були суттєвими.

46,6 % школярів отримали по 2 бали за виконання завдання. Це свідчить про середній рівень розвитку комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак та орієнтування в просторі. Ці молодші підлітки накреслили малюнки («шлях додому») які мали певну схожість із зразком. Щодо вказівок партнеру, то вони відображали частину необхідних орієнтирів. Запитання і відповіді формулювалися не завжди точно й конкретно, але після деяких уточнень дозволяли іншій дитині отримати інформацію. На цьому рівні в молодших підлітків було досягнуто часткове взаємопорозуміння.

13,3 % молодших підлітків зазначеної категорії досягли високого рівня комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак та орієнтування в просторі за методикою Г. Цукерман. Під час виконання завдання було встановлено, що візерунки відповідають зразкам. У процесі діалогу між школярами було досягнуте взаємопорозуміння. Вони обмінювалися потрібною інформацією для побудови візерунків, зокрема, вказували номери рядів і стовпців точок, через які пролягала «дорожка». Після виконання завдання ці молодші підлітки з власної ініціативи порівняли результати робіт (намальовану дорогу) зі зразком.

Отже, за методикою Г. Цукерман «Діагностування комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак» 40 % дітей перебуває на низькому рівні, 46,6 % молодших підлітків показали середній рівень розвитку

комунікативних дій та 13,3 % учнів 6-7 класів продемонстрували високий рівень (див. рис. 3.4).



Рис. 3.4. Стан розвитку комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак у молодших підлітків з порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження (за методикою Г. Цукерман)

Для визначення узагальнених показників рівня розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку на контрольному етапі дослідження, ми додали всі бали (по всіх трьох методиках) і отримали наступні результати (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

Узагальнені результати розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження

Рівні розвитку комунікативної компетентності	Кількість балів, яку набрали діти	Кількість учнів (%)
Низький	1-10	40
Середній	11-21	53,3
Високий	22-32	6,6

Відповідно до визначених узагальнених показників (описані в частині 2.1) діти, які набрали від 1 до 10 балів мають низький рівень; молодші підлітки, які набрали від 11 до 21 балу вважатимуться, що перебувають на середньому рівні та діти, які набрали від 22 до 32 балів мають високий рівень розвитку комунікативної компетентності у зазначеній категорії школярів.

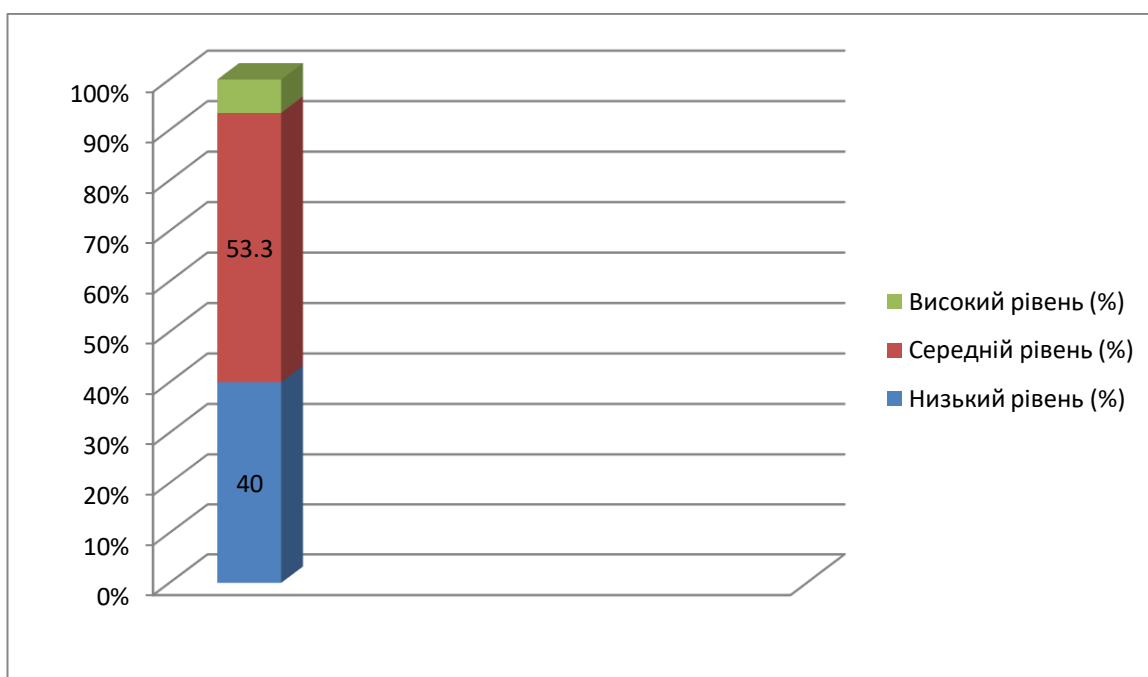


Рис. 3.5. Рівень розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження (узагальнені показники)

Отже, у результаті проведеного формувального експерименту було встановлено позитивну динаміку змін в розвитку комунікативної

компетентності у молодших підлітків з порушеннями інтелекту. Після майже року роботи за комплексною програмою «Говоримо разом» в комунальному закладі «Черкаська спеціальна школа Черкаської обласної ради» 40 % дітей мають низький рівень, 53,3 % дітей – середній рівень та 6,6 % учнів – високий рівень розвитку комунікативної компетентності (див. рис. 3.5).

Порівнюючи стан розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелекту на констатувальному та контрольному етапах дослідження відзначимо позитивну динаміку. Зокрема, показники низького рівня зменшилися на 20 % (з 60 % до 40 %), показники середнього рівня покращилися на 13,3 % (40 % до 53,3 %), показники високого рівня зросли на 6,6 % (з 0 до 6,6 %) (див. рис. 3.6.)

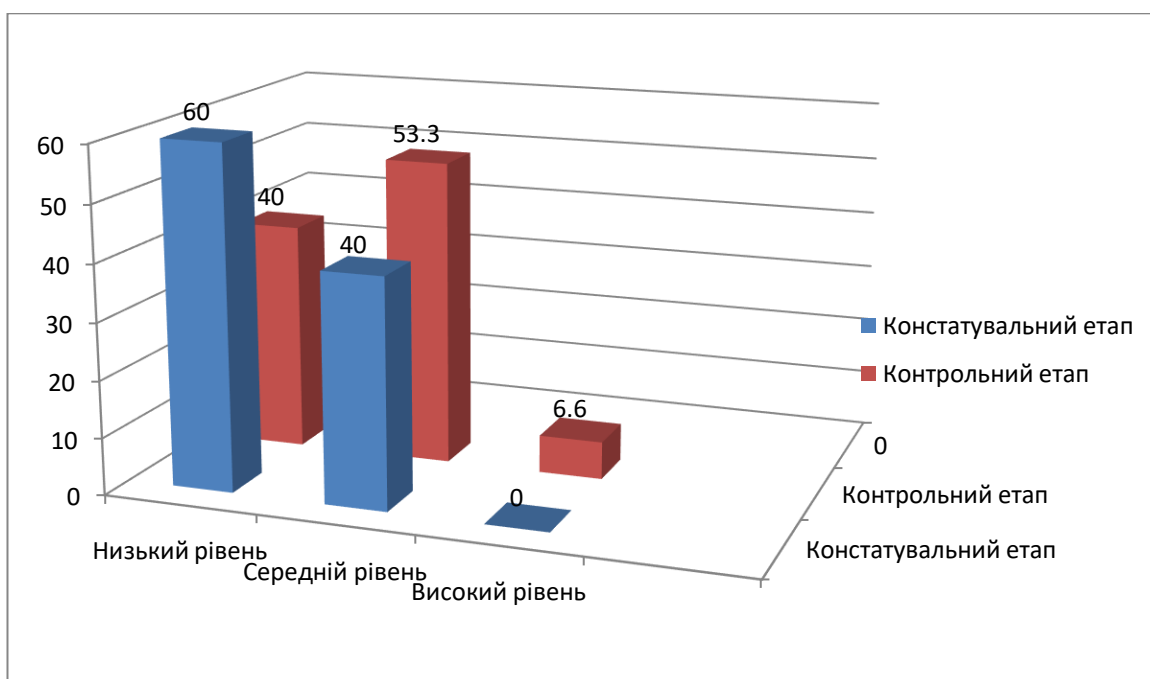


Рис. 3.6. Динаміка змін стану розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелекту на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Таким чином, контрольне дослідження було проведено на базі комунального закладу «Черкаська спеціальна школа Черкаської обласної

ради». В експерименті прийняли участь 15 молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (F 70).

Під час контрольного зрізу було використано ті ж методики, що й під час констатувального експерименту – методика М. Ступницької «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів», методика А. Бурменської «Діагностування комунікативних дій учнів» та методика Г. Цукерман «Діагностування комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак».

Аналіз контрольного зрізу показав позитивний вплив застосування комплексної програми з розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку «Говоримо разом». Контрольний зріз встановив, що 40 % дітей ще перебувають на низькому рівні розвитку комунікативної компетентності, 53,3 % молодших підлітка вже мають середній рівень розвитку цієї компетентності та 6,6 % школярів досягли високого рівня розвитку комунікативної компетентності.

Впровадження програми «Говоримо разом» позитивно вплинуло на стан розвитку цієї компетентності. Показники низького рівня скоротилися на 20 %, показники середнього рівня зросли на 13,3 %, показники високого рівня збільшилися на 6,6 %.

Висновки до розділу 3

Третій розділ дослідження присвячений експериментальній перевірці впливу комплексної програми «Говоримо разом» на розвиток комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелекту. Проведене дослідження дало змогу дійти наступних висновків:

- 1) програма комплексної допомоги «Говоримо разом» розрахована на 2 роки використання в спеціальних закладах освіти й спрямована на розвиток комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями

інтелекту. Вона враховує вікові, пізнавальні та психофізичні можливості учнів 5-6 класів. За цією програмою, корекційний процес повинен відбуватися, як на уроках, так і на спеціальних заняттях в позаурочний час з періодичністю – 2 години на тиждень;

2) апробація програми «Говоримо разом» свідчить про необхідність постійного та систематичного проведення спеціально організованих занять, проблемних ситуацій, сюжетно-рольових та інших ігор, спільної колективної діяльності з молодшими підлітками означеної категорії. Форми організації занять передбачені, як індивідуальні, так і в парах, і групі.

Згідно програми до розвитку комунікативної компетентності залучені всі працівники школи: адміністрація, педагогічний колектив, психолог, соціальний педагог, медичний та обслуговуючий персонал. Важливу роль в цьому процесі відіграють батьки. Їх необхідно залучати до проведення класних та загальношкільних заходів з подальшим обговоренням зробленого й побаченого з дітьми;

3) контрольне дослідження було проведено на базі комунального закладу «Черкаська спеціальна школа Черкаської обласної ради». В експерименті прийняли участь 15 молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (F 70). Під час контрольного зрізу були використані: методика М. Ступницької «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів», методика А. Бурменської «Діагностування комунікативних дій учнів» та методика Г. Цукерман «Діагностування комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак».

Аналіз контрольного зрізу показав позитивний вплив застосування комплексної програми з розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку «Говоримо разом». Контрольний зріз встановив, що 40 % дітей ще перебувають на низькому рівні розвитку комунікативної компетентності, 53,3 % молодших підлітків вже мають середній рівень розвитку цієї компетентності та 6,6 % школярів досягли високого рівня розвитку комунікативної компетентності.

Впровадження програми «Говоримо разом» позитивно вплинуло на стан розвитку цієї компетентності. Показники низького рівня скоротилися на 20 %, показники середнього рівня зросли на 13,3 %, показники високого рівня збільшилися на 6,6 %.

ВИСНОВКИ

Визначення науково-теоретичних засад та узагальнення психолого-педагогічних джерел з проблеми розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку дали змогу дійти наступних висновків:

1) комунікативна компетентність – це інтегративна характеристика особистості, яка має здатність вступати в різноманітну комунікацію (вербальну, невербальну, письмову, усну) з метою розв'язання завдань спілкування (пошуку інформації, її передачі та інше).

У осіб з порушеннями інтелектуального розвитку відзначається затримка розвитку комунікативної сфери. Особливо це актуально для молодших підлітків, які в цей період стають більш автономними й потребують спілкування з багатьма однолітками та особами різного віку. Молодші підлітки – це діти віком від 11 до 12 років. Школярі цієї категорії характеризуються уповільненим розвитку комунікативних навичок і дій. Вони мало спілкуються, а їхнє комунікування зводиться до використання окремих слів або простих речень;

2) для визначення стану розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку нами були визначені рівні: низький, середній і високий.

Для об'єктивного визначення рівнів розвитку комунікативної компетентності в школярів означеної категорії було визначено та адаптовано діагностичні методики: «Діагностика комунікативних умінь і навичок учнів» (за М. Ступницькою), «Діагностування комунікативних дій учнів» (за А. Бурменською), «Діагностування комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак» (за Г. Цукерман). Критерії визначення відповідних аспектів комунікативної компетентності в молодших підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку були в кожній методиці свої;

3) програма комплексної допомоги «Говоримо разом» спрямована на розвиток комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелекту та розрахована на 2 роки використання в спеціальних закладах освіти (у 5-6 класах). Вона враховує вікові, пізнавальні та психофізичні можливості учнів цієї категорії. За цією програмою, корекційний процес повинен відбуватися, як на уроках, так і на спеціальних заняттях в позаурочний час.

Означена програма передбачає проведення різноманітних тематичних занять, сюжетно-рольових та інших ігор, проблемних ситуацій, робіт з картками чи сюжетними картинками, бесід, зустрічей, екскурсій тощо. Щоб розвиток комунікативної компетентності в дітей був ефективним необхідно дотримуватися низки умов: проводити заняття систематично, враховувати рівень інтелектуальних і психофізичних можливостей дітей, звертатися до власного досвіду школярів, використовувати конкретно-побутові ситуації в розвитку комунікації, враховувати інтерес дітей, залучати батьків до цього процесу, не проводити корекційну роботу за примусом та інше;

4) програма «Говоримо разом» була впроваджена в комунальному закладі «Черкаська спеціальна школа Черкаської обласної ради». До експерименту були залучені 15 молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (F 70). Після одного року дії програми було встановлено, що 40 % дітей ще перебувають на низькому рівні розвитку комунікативної компетентності, 53,3 % молодших підлітка вже мають середній рівень розвитку цієї компетентності та 6,6 % школярів досягли високого рівня розвитку комунікативної компетентності. Впровадження програми «Говоримо разом» позитивно вплинуло на стан розвитку цієї компетентності. Показники низького рівня скоротилися на 20 %, показники середнього рівня зросли на 13,3 %, показники високого рівня збільшилися на 6,6 %.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агавелян О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. Челябинск, 1999. 358 с.
2. Акуленко І. А. Виховна робота з розвитку в учнів здібностей до спілкування. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 6-7. С. 88–93.
3. Алеевская Ю. И., Аширбагина Н. Л., Мещерякова Н. А. Коммуникативная компетентность как предмет педагогического исследования. *Интеграция образования*. 2016. № 3. С. 353–354.
4. Алтунина И. Р. Социальная психология: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2021. 409 с.
5. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. 384 с.
6. Ахмерова Д. А. Диалог – основа формирования коммуникативной компетентности студентов. *Педагогический журнал*. 2014. № 1–2. С. 17–25.
7. Бабич Н. М. Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2014. Вип. IV. С. 6–14.
8. Бабич Н. М. Пошук нових шляхів формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. Праць*. К.: Поліграф плюс», 2015. Вип. 9 С. 8–13.
9. Базарський Н. І. Про деякі особливості комунікативної поведінки. *Мова і національна свідомість*. Воронеж, 1998. С.58–63.
10. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. К.: Академія, 2004. 344 с.

11. Бех І. Д. Теоретичні засади навчання і розвитку аномальних дітей. *Педагогіка і психологія: науково-інформаційний журнал АПН України*, 1995. № 4. С. 147–155.
12. Богуш А. М. Змістова характеристика видів мовленнєвої компетенції дошкільників. *Наука і освіта*. 1998. № 1-2. С. 17–21.
13. Бодалев А. А. Психология общения. Избранные психологические труды. Воронеж: Эдитус, 1996. 255 с.
14. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности. СПб.: Каро, 2005. 288 с.
15. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навчальний посібник. – К. : Наш час, 2005. 315 с.
16. Боряк О. В. Причинна обумовленість порушень у мовленнєвому розвитку в розумово відсталих дітей. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 4. С. 24–33.
17. Васильев Г. С. Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов. М.: Педагогика, 1997. 210 с.
18. Висоцька А. М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5-10 класи): методичні рекомендації. К.: ВГСПО «Національна Асамблея інвалідів України», 2012. 106 с.
19. Выготский Л. С. Психология. М.: Эксмо-пресс, 2000. 106 с.
20. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
21. Гладченко І. В., Супрун М. О., Висоцька А. В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: навчально-методичний посібник. К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014. 326 с.
22. Гусейнов А. А. Сослагательное наклонение морали. *Вопросы философии*. 2001. № 5. С. 25–36.

23. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2008. 302 с.
24. Дегтяренко Т. М., Лобанова О. В., Дудченко І. О. Мовленнєва та сенсорна системи та їх порушення: навчальний посібник. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2009. 416 с.
25. Дмитрієва І. В. Корекційний вплив образотворчого мистецтва на інтелектуальний розвиток учнів допоміжної школи. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : науково-методичний збірник.* – К.: Науковий світ, 2001. С. 43–45.
26. Долгова В. И. Принципы организации обратных связей с выпускниками. *Alma mater (Вестник высшей школы).* 2015. № 5. С. 51–55.
27. Долгова В. И., Мельник Е. В., Карахан Н. И. Понятие коммуникативной компетентности в психолого-педагогических исследованиях. *Научно-методический электронный журнал «Концепт».* 2015. Т. 31. С. 81–85.
28. Долгова В. И., Ткаченко В. А. Управление инновационными процессами в образовании: сущность, закономерности и тенденции. *Наука и бизнес: пути развития.* 2012. №7. С. 17–22.
29. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. Л.: Луч, 1990. 403 с.
30. Емельянова И. А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта. *Образование и наука.* 2008. № 1. С. 86–94.
31. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. К.: Вища школа, 1985. 328 с.
32. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. К.: Радянська школа, 1972. 132 с.

33. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии. М.: Изд-во МГУ, 1990. 104 с.
34. Жуковина Ю. В. Специфика формирования коммуникативных умений и действий у младших школьников. Молодой ученый. 2016. № 6. С. 78–80.
35. Забрамная С. Д. Ваш ребенок учится в вспомогательной школе. М.: Педагогика, 1990. 56 с.
36. Забрамная С. Д. Умственная отсталость и ограничения ее от сходных состояний. М.: Просвещение, 2011. 112 с.
37. Зайцев Д. В. Основы коррекционной педагогики: учебно-методическое пособие. Саратов: Педагогический институт им. Н. Г. Чернышевского, 2011. 89 с.
38. Зальцман Л. М. Формирование коммуникативной компетентности незрячих детей средствами невербального общения. *Дефектология*. 2002. № 4. С. 62–71.
39. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2014 72 с.
40. Иванова Т. Н. Из опыта работы по развитию речи глубоко умственно отсталых детей. *Дефектология*. 1980. № 4. С. 34–40.
41. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков: учебное пособие. СПб.: Речь, 2003. 391 с.
42. Ілляшенко Т. Д., Рождественська М. В. Допоможіть дитині розвиватися. Кам'янець-Подільський: Абетка, 1998. 104 с.
43. Колесник І. П., Кравець Н. П. Робота з розумово відсталими дітьми-сиротами: навчальний посібник. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 82 с.

44. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. К.: Науковий світ, 2010. 196 с.
45. Косенко Ю. М. Дидактична гра як метод самостійної роботи розумово відсталих учнів на уроках історії школі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова.* Київ, 2013. № 24. С. 141–145.
46. Косенко Ю. М. Особливості викладання суспільно-історичного матеріалу розумово відсталим учням у 20-х – на початку 30-х років ХХ століття. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка.* Суми, 2015. № 2. С. 130–137.
47. Косенко Ю. М. Особливості проведення дидактичної гри на уроках історії у спеціальній школі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова.* Київ, 2012. № 21. С. 130–134.
48. Косенко Ю. М. Система історичних понять у курсі історії спеціальної школи. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка.* Суми, 2013. № 4. С. 152–159.
49. Косенко Ю. М. Сутність дидактичної гри як методу навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка.* Суми: Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. № 8. С. 184–191.
50. Косенко Ю. М. Умови застосування дидактичних ігор на уроках історії в спеціальній школі. *Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації : матеріали VII Всеукраїнської наукової конференції.* Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. С. 32–33.
51. Косенко Ю. М., Репринцева О. О., Леонова О. В., Кудрявцева М. В. Традиційна гра в інклюзивній освіті: від аналізу педагогічних можливостей – до впровадження у шкільну практику

центральної Росії та України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка*. Суми, 2015. № 3. С. 36–53.

52. Куницына В. Н. Трудности межличностного общения. Спб.: Нева, 1991. 380 с.

53. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения. М.: Академия, 2001. 158 с.

54. Лакреева А. В., Хомутова М. В. Трудная жизненная ситуация как фактор социально-психологической дезадаптации подростка. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. Т. 24. С. 135–140.

55. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос, 1998. 224 с.

56. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии. М.: Просвещение, 1991. 143 с.

57. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004. 352 с.

58. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Из-во МГУ, 1972. 575 с.

59. Лещинская Е. А. Диагностика и коррекция коммуникативных трудностей у младших подростков. К.: Радянська школа, 1992. 156 с.

60. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. Воронеж: Издательский дом А. Кулагина, 1997. 145 с.

61. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.

62. Лисина М. И. Развитие общения со сверстниками. *Дошкольное воспитание*. 2009. № 3. С. 22–27.

63. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Просвещение, 1984. 404 с.

64. Макаруч Н. О. До проблеми дослідження особистості підлітка з розумовою відсталістю. Теорія і практика олігофренопедагогіки та

спеціальної психології: зб. наук. праць. К.: Освіта України, 2009. Вип. 4. С. 77–95.

65. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.
66. Матвеева М. П., Миронова С. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. 164 с.
67. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: КПДУ, 2008. 204 с.
68. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвеева М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: КПДУ, 2005. 164 с.
69. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвеева М. П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: КПНУ імені І. Огієнка, 2010. 264 с.
70. Певзнер М. С., Лубовский В. И. Динамика развития детей-олигофренов. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963. 300 с.
71. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1977. 199 с.
72. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталого школьника (Олигофренопсихология). М.: Владос, 2002. 356 с.
73. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг. СПб.: Смысл, 2007. 688 с.
74. Полина А. В. Особенности социально-нравственной сферы детей младшего школьного возраста в условиях психической депривации. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://sum.in.ua/s/ronjattja>. Дата звернення: Липень 27, 2021.

75. Полина А. В., Овчарова Е. В. Особенности коммуникативной компетентности у подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. Т. 7. № 4. С. 1–11.
76. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2005. 400 с.
77. Реан А. А. Психология детства: учебник. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 350 с.
78. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учебное пособие. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
79. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учебное пособие. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
80. Силкина О. С. Коммуникативная компетентность личности: психолого-педагогический аспект. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. Новосибирск: СибАК, 2015. № 11. С. 234–238.
81. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Ч. I.: Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.
82. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Ч. II.: Навчання і виховання дітей. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.
83. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.
84. Татьянчикова І. В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку: монографія. Слов'янськ: Видавництво Б. Маторіна, 2014. 431 с.
85. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 168 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методичний матеріал до «Методики діагностикування комунікативних умінь і навичок учнів» (за М. Ступницькою)

ПІБ дитини _____

Клас _____

Кількість повних років _____

Види діяльності	Кількість балів
1. Виклад власних думок	
Може самостійно донести свою думку до інших	3
Може довести свою думку до інших тільки за допомогою навідних запитань	2
Не може донести свою думку до інших	1
2. Ведення дискусії.	
2.1. Здатність відповідати на питання	
Зазвичай відповідає, даючи розгорнуту відповідь	4
Зазвичай відповідає, даючи коротку, неповну відповідь	3
Як правило, при відповіді відчуває труднощі через хвилювання	2
Практично не може самостійно відповідати на запитання	1
2.2. Здатність ставити запитання	
Зазвичай самостійно формулює коректні запитання	3
Формулювання питань не завжди зрозумілі співрозмовнику і вимагають уточнення	2
Практично не може формулювати запитання, зрозумілі співрозмовнику	1
2.3. Здатність коректно заперечувати опонентові	
Здатність заперечувати самостійно	3
Потребує допомоги	2
Відчуває значні труднощі	1
3. Взаємодія в групі однолітків.	
3.1. Здатність аргументовано відстоювати власну позицію	
Зазвичай відстоює свою позицію аргументовано	3
Не завжди аргументовано відстоює свою позицію	2
Як правило, не може аргументовано відстоювати власну позицію	1
3.2. Уміння гнучко (розумно і свідомо) змінювати власну позицію	
Зазвичай може гнучко змінювати свою позицію, в разі	4

необхідності	
Не завжди може гнучко змінювати свою позицію	3
Не може гнучко змінювати свою позицію, навіть якщо розуміє необхідність цього кроку	2
Не може гнучко змінювати свою позицію, тому що, як правило, не розуміє необхідність цього кроку	1
3.3. Здатність підкоритися рішенню групи для успіху спільної справи	
Зазвичай може підкоритися рішенню групи	3
Не завжди може підкоритися рішенню групи	2
Як правило, не може підкоритися рішенню групи	1
1. Дотримання соціальної дистанції під час спілкування (здатність враховувати статус співрозмовника і особливості ситуації спілкування)	
Зазвичай дотримується соціальної дистанції під час спілкування	3
Не завжди дотримується соціальної дистанції під час спілкування	2
Як правило, ігнорує соціальну дистанцію під час спілкування	1

Додаток Б

Методичний матеріал до «Методики виявлення комунікативних дій учнів» (за А. Бурменською)

Завдання 1. «Спільне сортування».

Мета: дослідити комунікативні дії в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку за погодженням зусиль у процесі організації та здійснення спільної діяльності.

Вік учасників: діти 10–12 років.

Форма (ситуація оцінювання): робота молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку парами.

Метод оцінювання: спостереження за взаємодією та аналіз результату.

Опис завдання: дітям, що сидять парами, дається набір фішок для їх сортування (розподілу між собою) відповідно до заданих умов.

Інструкція: «Діти, перед Вами лежить набір різних фішок. Нехай одному з вас будуть належати червоні і жовті фішки, а іншому круглі і трикутні. Діючи разом, потрібно розділити фішки за належністю, тобто розділити їх між собою, розклавши на окремі купки. Спочатку потрібно

домовитися, як це робити. В кінці треба написати на листочку паперу (або пояснити усно), як Ви розділили фішки і чому саме так».

Матеріал: Кожна пара учнів отримує набір з 25 картонних фішок (по 5 жовтих, червоних, зелених, синіх і білих фігур різної форми: круглі, квадратні, трикутні, овальні та ромбовидні) і аркуш паперу для звіту.

Критерії оцінювання: продуктивність спільної діяльності оцінюється по:

- правильності розподілу отриманих фішок;
- вмінню домовлятися в ситуації зіткнення інтересів (необхідність розділити фішки, які одночасно належать обом дітям), здатність знаходити спільне рішення,
- здатності зберігати доброзичливе ставлення один до одного в ситуації конфлікту інтересів;
- вмінню аргументувати свою пропозицію, переконувати і поступатися;
- взаємоконтролю і взаємодопомозі під час виконання завдання;
- емоційному ставленню до спільної діяльності: позитивне (діти працюють із задоволенням і інтересом), нейтральне (взаємодіють один з одним в силу необхідності) або негативне (ігнорують один одного, сваряться тощо).

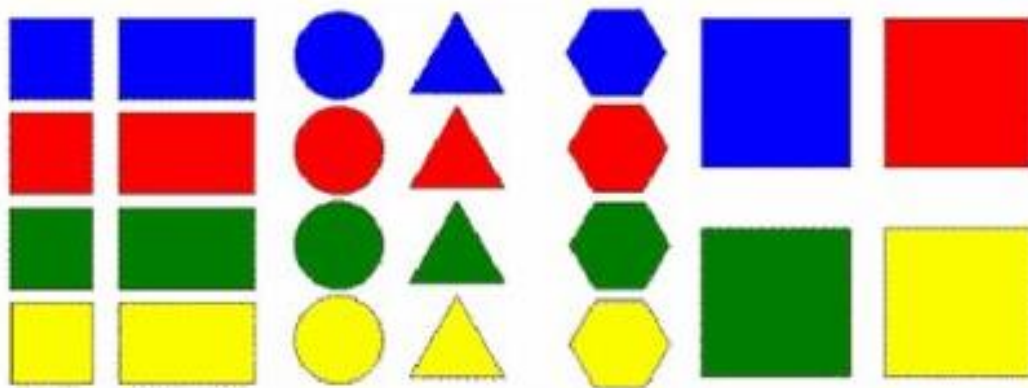
Показники рівня виконання завдання:

1) низький рівень – завдання взагалі не виконано або фішки розділені довільно, з порушенням заданого правила; діти не намагаються домовитися або не можуть прийти до згоди, наполягають на своєму, конфліктують або ігнорують один одного;

2) середній рівень – завдання виконано частково: правильно виділені фішки, що належать кожному учневі окремо, але домовитися щодо чотирьох загальних елементів і 9 «зайвих» (нічиїх) дітям не вдається; в ході виконання завдання труднощі дітей пов'язані з невмінням аргументувати свою позицію і слухати партнера;

3) високий рівень – в результаті фішки розділені на чотири купки: 1) загальну, де об'єднані елементи, що належать одночасно обом учням, тобто червоні і жовті кола і трикутники (4 фішки); 2) купка з червоними і жовтими овалами, ромбами і квадратами одного учня (6 фішок) і 3) купка з синіми, білими і зеленими колами і трикутниками (6 фішок) і, нарешті, 4) купка з «зайвими» елементами, що не належать нікому (9 фішок – білі, сині і зелені квадрати, овали і ромби). Рішення досягається шляхом активного обговорення і порівняння різних можливих варіантів розподілу фішок; згоди щодо рівних «прав» на володіння чотирма фішками; діти контролюють дії одне одного в ході виконання завдання.

До уваги: фішки можуть бути різної форми. Для прикладу:



Додаток В

Методичний матеріал до «Методики діагностуванні комунікативних дій, спрямованих на виділення суттєвих ознак» (за Г. Цукерман)

Завдання 1. «Дорога до дому».

Мета: дослідити комунікативні дії в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку на виділення й відображення істотних орієнтирів та суттєвих ознак.

Вік учасників: діти 10–12 років.

Форма (ситуація оцінювання): виконання спільного завдання в класі парами.

Метод оцінювання: спостереження за процесом спільної діяльності і аналіз результату.

Опис завдання: двох дітей саджають один навпроти одного за стіл, перегороджений екраном (ширмою). Одному дається картка із зображенням шляху до дому, іншому - картки з орієнтирами-точками. Перша дитина диктує, як треба йти, щоб досягти будинку, другий – діє по його інструкції. Йому дозволяється задавати будь-які питання, але не можна дивитися на картку із зображенням дороги. Після виконання завдання діти міняються ролями, намічаючи новий шлях до будинку.

Матеріал: набір з двох карток із зображенням шляху до дому і двох карток з орієнтирами-точками, олівець або ручка, екран (ширма).

Інструкція: «Зараз ми будемо складати картинки за зразком. Але робити це ми будемо не як зазвичай, а вдвох, під диктовку один одного. Для цього один з вас отримає картку із зображенням дороги до будинку, а інший – картки, на якій цю дорогу треба намалювати. Один буде диктувати, як йде дорога, другий – виконувати його інструкції. Можна ставити будь-які запитання, але дивитися на картку з дорогою не можна.

Спочатку диктує один, потім другий. Ви поміняєтеся ролями. А для початку давайте вирішимо, хто буде диктувати, а хто малювати?».

Критерії оцінювання:

- продуктивність спільної діяльності оцінюється за ступенем схожості намальованих доріжок із зразками;
- здібність зрозуміло висловлюватися для партнера (вміння точно, послідовно і повно вказати дорогу додому);
- вміння задавати запитання, щоб з їх допомогою отримати необхідні відомості від партнера щодо наступних дій;
- використання способів взаємного контролю по ходу виконання діяльності і взаємодопомоги;

– емоційне відношення до спільної діяльності: позитивне (працюють із задоволенням і інтересом), нейтральне (взаємодіють один з одним в силу необхідності), негативне.

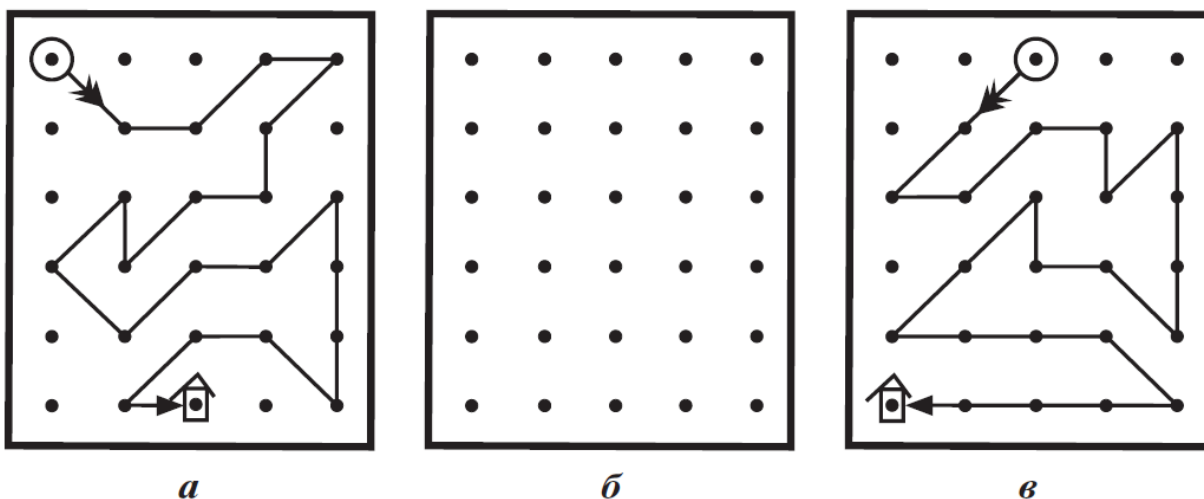
Показати рівня виконання завдання:

1) низький рівень – малюнок не побудували або зразки не схожі між собою; вказівки не містять необхідних орієнтирів або формулюються незрозуміло; запитання ставляться не по суті або формулюються незрозуміло для партнера;

2) середній рівень – є хоча б часткова подібність візерунків із зразками; вказівки відображають частину необхідних орієнтирів; запитання і відповіді формулюються розпливчато і дозволяють отримати інформацію, якої бракує лише частково; досягається часткове взаєморозуміння;

3) високий рівень – візерунки відповідають зразкам; в процесі активного діалогу діти досягають взаємопорозуміння і обмінюються необхідною і достатньою інформацією для побудови візерунків, зокрема, вказують номери рядів і стовпців точок, через які пролягає дорога; в кінці з власної ініціативи порівнюють результат (намальовану дорогу) зі зразком.

Ілюстрований матеріал до завдання:



Додаток Д

Правила дружби для школярів

1. Умій прощати. Якщо товариш вчинив погано по відношенню до тебе, не тримай образу на нього і прости. Поясни йому в чому його помилка.
2. Будь привітний. Якщо у тебе є унікальні ігри, поділися ними з товаришами, у яких їх немає. Не бери собі кращі ігри, віддай це краще одному.
3. Допмагай іншим. Якщо вмієш щось робити, допоможи другу, навчи його цьому. Якщо друг у біді, терміново поспіши йому на допомогу.
4. Будь веселим. Не будь похмурим і плаксивим і тоді все навколо теж будуть веселим і привітним.
5. Люби не тільки себе. Стався до всіх шанобливо. Умій прийняти допомогу, якщо вона тобі дійсно потрібна.
6. Цінуй дружбу. Не сварися з товаришами, не веди суперечки, не «задирай носа», не заздри. Якщо зробив щось погане по відношенню до приятеля, визнай це і вибачся перед товаришем.
7. Частіше посміхайся. Посмішка робить світлим все навколо: людей, природу, наше життя.

Щоб було багато друзів:

1. Не грубіянь.
2. Не обзивайся.
3. Не забувай вітатися.
4. Якщо друг попросить якусь річ, не відмовляй йому і не будь жадібним.