

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти другого року навчання
11-213 м групи

Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми Спеціальна освіта

Кравченко Аліна Анатоліївна

Керівник: к.пед.н., доцент Товстоган В.С.

Рецензент: к.пед.н., доцентка Воропай Н.А.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи формування соціальної компетентності в дітей з особливими освітніми потребами.....	7
1.1. Поняття, зміст та структура соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.....	7
1.2. Соціальна компетентність як одна з основних компетентностей молодших школярів спеціальної школи.....	12
1.3. Формування навичок соціальної взаємодії у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	19
РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження рівня сформованості соціальної компетентності учнів молодших класів спеціальної школи.....	24
2.1. Зміст та методи дослідження рівня сформованості соціальної компетентності.....	24
2.2. Результати страто метричного дослідження колективу учнів молодших класів.....	28
2.3. Рівень сформованості індексу групової взаємодії молодших школярів з особливими потребами.....	32
2.4. Оцінка соціометричного дослідження учнів 4-го класу спеціальної школи.....	35
2.5. Дослідження показників особливостей комунікативної діяльності у молодших школярів з порушеннями розумового розвитку.....	38
РОЗДІЛ 3. Методичні рекомендації щодо формування соціальної компетентності в дітей з особливими освітніми потребами.....	46
3.1. Практичні рекомендації з розвитку соціальних навичок учнів з порушеннями розумового розвитку.....	46

3.2. Педагогічні умови формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами.....	50
3.3. Робота з формування соціальної компетентності в учнів спеціальної школи.....	52
ВИСНОВКИ.....	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	57
ДОДАТКИ.....	61
Додаток А. Кодекс академічної доброчесності.....	61

ВСТУП

Актуальність теми. На сьогоднішній день формування соціальних компетентностей залишається однією з актуальних педагогічних проблем, через те, що сучасна дійсність вимагає підвищенні запити до суспільства, в свою чергу і до підростаючого покоління. У наш час діти повинні володіти такими якостями, як: самостійність, відповідальність, активність, уміння швидко пристосовуватися до умов соціуму, що допоможе реалізувати себе в різних сферах життєдіяльності.

Соціальна компетентність дітей з особливими потребами, як вважають вчені, передбачає здатність особистості черпати знання, перетворюючи їх на уміння, відповідно діяти в соціальному середовищі, вірно оцінювати складні економічні, соціально-культурні й виробничі ситуації. Саме на цих підставах приймати правильні рішення та діяти узгоджено з обставинами соціального, культурного та економічного життя суспільства.

Проблемою дослідження формування соціальної компетентності у дітей займалися такі вчені як: Л. Божович, О. Запорожець, О. Кононко, М. Михайленко, Є. Мішечкіна, Г. Цетліна та інші.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано в межах наукової теми кафедри спеціальної (корекційної) освіти: Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі (державний реєстраційний номер 0119 U 101727 від 22.11.2019 р.).

Мета дослідження – проаналізувати особливості процесу формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Відповідно до мети дослідження були визначені такі **завдання**:

1. Вивчити науково-педагогічну літературу з питань формування соціальної компетентності в дітей з особливими освітніми потребами.

2. Підібрати методики дослідження, критерії та показники соціальної компетентності в дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

3. Розробити методичні рекомендації щодо підвищення успішності формування соціальної компетентності в дітей з особливими освітніми потребами.

Об'єкт дослідження – процес формування соціальної компетентності.

Предмет дослідження – формування соціальної компетентності в дітей з особливими освітніми потребами.

Методи дослідження. В процесі розв'язання поставлених завдань використано такі методи наукового дослідження *теоретичні*: аналіз, синтез і узагальнення наукової, психологічної, педагогічної і методичної літератури з теми дослідження; класифікація, систематизація, порівняння, моделювання, які дали змогу розкрити стан розробки проблеми дослідження, уточнити структуру й зміст та особливості процесу формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами; *емпіричні*: спостереження, анкетування, тестування, опитування, проєктивні методики; вивчення педагогічного досвіду; *методи обробки результатів дослідження*: статистичні методи, групування.

Наукова новизна одержаних результатів. Отримані нові дані стану сформованості соціальної компетентності в дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами на основі визначених критеріїв і показників.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що результати стану сформованості соціальної компетентності учнів з особливими освітніми потребами можуть бути використанні при подальшій корекційно-розвивальній роботі. Основні результати дослідження, методичні рекомендації та їх висновки можуть бути

використані вчителями спеціальної школи на уроках, в роботі над розвитком згуртованості колективу, вихованням самостійності, відповідальності та інших соціально-комунікативних навичок.

Апробація результатів дослідження: матеріали кваліфікаційної роботи висвітлено у статті «Формування компетентного учня з особливими освітніми потребами як виключно важливе завдання вчителя-дефектолога» та представлена класному керівнику спеціальної школи, в якій проводилось дослідження.

Публікації. Стаття «Формування компетентного учня з особливими освітніми потребами як виключно важливе завдання вчителя-дефектолога» та представлена класному керівнику спеціальної школи, в якій проводилось дослідження.

Структура кваліфікаційної роботи складається зі вступу, трьох розділів, висновку, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Поняття, зміст та структура соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку

На сучасному етапі розвитку суспільства, особливу увагу приділяють питанню соціалізації кожного із нас починаючи з дитячого віку. Соціальне середовище стає обов'язковою умовою успішної соціалізації особистості. До його компонентів можна віднести такі, як: соціальні, економічні, політичні та духовні, які мають певний вплив на формування ціннісних орієнтацій та поведінки особистості загалом.

Поняття «соціалізація» і «компетентність», являють собою єдину систему «соціальної компетентності», та взаємозалежні із ними поняття, а саме «соціальне виховання», «соціальне середовище» [30, с.52].

Соціальне середовище – складне багаторівневе утворення з конкретним проявом стосунків, які мають місце у суспільстві, у якому живе і розвивається особистість, з іншої ж точки зору, сукупність соціальних умов життя людини, які мають вплив на її поведінку і свідомість.

Зробивши детальний аналіз терміну «соціалізація» зосередимо увагу на ключовому аспекті, який є важливим для роботи з нашою категорією дітей, а саме молодших школярів з особливими освітніми потребами. Слід наголосити, що термін «соціалізація» поданий у науковій літературі різних галузей наук, оскільки його тлумачення знаходимо у психології, соціології, педагогіці, соціальній педагогіці та філософії [23, с.18].

Досліджені та описані в наукових джерелах проблеми розвитку особистості. За допомогою різних аспектів пристосування людини до середовища, в якому вона народжується та живе і зокрема проходить стадії виховання, формування, адаптації та соціалізації в цілому.

У ХХ ст. виник термін «соціалізація», наковці розглядали його як процес «соціалізації-інтеграції», основою якого є творчий пошук власного «Я».

На основі опрацьованої літератури під поняттям «соціалізація» ми розуміємо, що це двосторонній процес соціального становлення особистості дитини, що відбувається шляхом входження індивіда в соціальне середовище шляхом його інтеграції, адаптації до соціокультурного середовища. Основою для розвитку соціальної компетентності особистості, виступає процес соціалізації.

Із терміном «соціалізація» поряд постає поняття «соціальне виховання», як складний та суперечливий процес входження, включення та адаптації підростаючого покоління в життя суспільства. Воно здійснюється шляхом задіяння народної педагогіки або спеціально організований вплив сім'ї та навчальних закладів, взаємодію різних виховних інститутів [7, с.434].

У енциклопедії соціальної педагогіки охарактеризовано поняття «соціальне виховання», як процес цілеспрямованого впливу для засвоєння і оволодіння учнями загальнолюдських та спеціальних знань, соціально значущих якостей, соціального досвіду за для формування позитивних орієнтацій [16, с.847]. Отже, це процес націленої впорядкованої, планомірної допомоги учням з особливими освітніми потребами у розвитку їх природно-творчого потенціалу, саморозвитку, спілкування, пізнання в результаті якого удосконалюються їх фізичні і психічні задатки, виробляється особистісний сенс життя [33, с.243].

Новою основою освітньої теорії є формування компетентної особистості, здатної до реалізації власних задумів та соціальної активності.

У Державному стандарті початкової освіти компетентність визначена як інтегрована здатність особистості, що набута в процесі навчання, вона складається із знань, ставлення, досвіду і цінностей, які можуть реалізовуватися на практиці [7, с.167].

На думку, І. Зимньої компетентність – досвід, заснований на заняттях [21, с.12]. Інші ж вчені трактують це поняття, як: володіння учнем компетенцією, яка виражає його особисте ставлення до предмета діяльності [1, с.48]; інтегративну якість особистості, що виражається в готовності та загальній здатності до діяльності; набута в процесі навчання, інтегрована здатність, що поєднує знання, ставлення, досвід та цінності, які цілісно реалізуються на практиці [30, с.53].

Компетентність – це результат усесторонньої освіти, який досягається засобами змісту освіти й соціальної взаємодії [22, с.45-46]. Шлях реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі вимагає дотримання низки дидактичних умов. Важливим є те, що учасники навчального процесу мають усвідомлювати дидактичну специфіку, яка закладена в поняття «компетентність» педагогічної категорії, і яку можна охарактеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти. Тому, низка освітніх компетенцій це вимога, соціальна норма освіченості учня з особливими освітніми потребами, яка необхідна для подальшого його ефективного функціонування у сфері людської діяльності. Види компетенції бувають: предметні, соціальні та особистісні. Терміни та шляхи формування їх в учнів є різними. Отже, таке формування може бути безпосереднім або опосередкованим і реалізуватись упродовж певного часу – однієї навчальної теми або протягом усього терміну навчання [22, с.51].

Перелік ключових компетентностей пропонують вітчизняні вчені, які поєднують в собі комплекс знань, умінь, навичок і цінностей зокрема: навчальна, загальнокультурна, громадянська, соціальна, інформаційна, здоров'язберігаюча [22, с.86].

Отже, ми можемо зробити висновок із поданих наукових визначень, що формування соціальної компетентності є своєчасним і важливим завданням сучасної педагогічної науки, оскільки, вони узагальнюють різні напрямки формування соціальної компетентності особистості, зокрема, учнів з особливими освітніми потребами.

Опрацювавши та проаналізувавши вітчизняну та закордонну наукову літературу нами було узагальнено погляди науковців стосовно тлумачення поняття «соціальна компетентність». Отже, під поняттям «соціальна компетентність» розуміємо: що це обґрунтована здатність особистості, яка проявляється у відкритості до суспільства, готовності до розуміння соціально спрямованих інформаційних повідомлень, навичках соціальної поведінки у відповідності до соціальних норм та ін. Має бути зрозуміло, що для повноцінного розвитку особистості молодших школярів, важливим є формування їх соціальної компетентності.

Одним з важливих напрямів роботи закладу загальної середньої освіти є створення оптимальних умов, щодо формування соціальної компетентності учнів з особливими потребами. Головним завданням вчителів, дефектологів, соціальних педагогів та практичних психологів є: необхідність створення умов для всебічного розвитку школярів, виявлення їх здібностей і нахилів, які свідчать про їх унікальність, розкриття їх творчого потенціалу, тобто створення умов для інтелектуального, фізичного і духовного розвитку.

У цей час виникає нагальна потреба переглянути шкільну систему не лише як систему навчання, але й на подальшу націленість як на «школу життя». Тому, орієнтація даного підходу дозволить навчальним

закладам розглядати компетентність своїх учнів саме в інтегрованому освітньому просторі з огляду виконання завдання успішності їх соціалізації. Саме оптимально організована психолого-педагогічна робота в цьому напрямі визначається розумінням педагогічних працівників, що конкретно необхідно формувати у дитини, і зумовлено розумінням сутності і структури соціальної компетентності. Усвідомлення комплексного складу цієї компетентності дозволить кваліфіковано організувати роботу щодо успішної соціалізації учнів в умовах спеціальної школи [2, с.17].

Головним є поєднання процесів формування соціальної та комунікативної компетентності у процесі роботи з молодшими школярами з особливими освітніми потребами, оскільки, завдяки цим компетентностям в учнів налагоджуються відносини та встановлюється взаємодія з іншими людьми, дитина знаходить власне «Я» у суспільстві людей, вчиться бачити, розуміти і поважати потреби тих, хто її оточує [28, с.73].

Соціальна компетентність молодших школярів з особливими освітніми потребами має інтегративний та системний характер, також поєднує у собі інші компетентності і має свою внутрішню структуру.

Як зазначає, І. Зимня всі компетентності є соціальними. До соціальної компетентності можна віднести такі як: здоров'язберігаюча, інформаційно-технологічна, соціальна і громадянська взаємодії [21, с.26]. М. Докторович виділяє у даній компетентності, такі підкомпетентності: мовну, духовну, комунікативну, громадянську, соціально-психологічну та інші [14, с.87].

На основі аналізу структури моделей соціальної компетентності можна виділити такі компоненти структури цієї компетентності: особистісний, мотиваційний, поведінково-діяльнісний, когнітивний та рефлексивно-регуляторний [13, с.26].

Особистісний компонент має за основу – цілі, життєві цінності та наміри, якості, що впливають на діяльність.

Мотиваційний компонент поєднує в собі потреби, мотиви та інтереси соціальної діяльності.

Поведінково-діяльнісний – взаємодії, досвід поведінки та адаптації в різних життєвих ситуаціях.

До когнітивного компоненту можна віднести: знання про соціальні групи, способи поведінки, що допомагають соціалізації в суспільстві.

Рефлексивно-регуляторний включає адекватну самооцінку, самокорекцію, прогнозування та саморегуляцію емоцій та поведінки.

Структурні компоненти соціальної компетентності взаємозалежні та взаємопов'язані.

1.2. Соціальна компетентність як одна з основних компетентностей молодших школярів спеціальної школи

Сприятливим для соціалізації та соціального розвитку учнів є саме молодший шкільний вік. Перш за все, він характеризується новою соціальною ситуацією розвитку дитини, а саме: новими зв'язками які виникають з однолітками, взаємостосунками з дорослими, та в соціумі зокрема. Зміна дитиною соціального середовища та провідного виду діяльності – з гри на навчання, є головною особливістю цього періоду. Дитина змінює свій соціальний статус на учня. До факторів соціального життя можна віднести: продовження формування певних навичок, ставлення до батьків і однолітків, зміну власної самооцінки [5, с.87]. Настає усвідомлення дитиною того, що вона є учасником суспільної діяльності, навчання, та сприяє розвитку навичок регуляції її поведінки [31, с.112].

Довільність психічних процесів проявляється в уміння керувати емоціями, поведінкою та самостійно обирати мету діяльності;

внутрішній план дій – виражає здатність планувати свої дії, обирати способи і співвідносити з їх виконанням; уміння організовувати свою діяльність, має на меті самооцінювання, організацію і самоконтроль; рефлексія – це власні погляди на світ, ставлення до себе та до інших людей. Отже, все вище зазначене відноситься до новоутворень дітей молодшого шкільного віку. [5, с.134].

Посилення мотивації як до навчання так і до спілкування є також одним із основних особистісних утворень цього віку. Сформована мотивація успіху дитини особливо важлива в цей період. Це сприяє зміні відносин як і з однолітками так і дорослими [31, с.18].

Тому, необхідно звертати особливу увагу, на те щоб дитина керувалася позитивними соціальними мотивами, в спілкування та взаємодії з іншими. В системі мотивів спонукальних до навчальної діяльності, психологи вбачають, що соціальні мотиви займають більше місця, а тому здатні визначити позитивне ставлення дітей до діяльності [5, с.123].

Дитина, потрапивши в шкільне середовище, прагне до взаємодії з іншими людьми, але в результаті недостатності життєвого досвіду, вона не завжди може знайти спільну мову з однокласниками. В такому випадку вчителю необхідно сформулювати в дітей навички спілкування та соціальної взаємодії. На думку І. Беха, налаштування чіткої позиції дитини щодо осіб і речей призводить до необхідності й можливості подальшої реалізації накопиченого соціального досвіду такої діяльності, яка найбільш достеменно відповідає рівню особистісного і психічного розвитку [3, с.93].

М. Лавриченко, зауважує на тому, що навчання у молодших класах можна вважати – початком соціального навчання [17, с.87-88]. В цей період важливою необхідністю є формування самооцінки дитини з особливими освітніми потребами, яка частіше всього є високою або дуже низкою [31, с.127-135]. Саме в такому віці діти

починають усвідомлювати свої індивідуальні якості, свою відмінність від інших, прагнуть самоствердитись серед однолітків, потребують позитивної оцінки дорослих, особливо вчителя.

Самооцінка дитини виражає в подальшому власне ставлення до себе, проявляється у спілкуванні з іншими людьми, виникає залежність від оцінки її діяльності і поведінки зокрема батьками та вчителями. Провідною діяльністю цього періоду є навчальна, що має чітко виражену суспільну значущість, а тому, дитина стає в нову позицію по відношенню до дорослих та однолітків, що в подальшому змінює її самооцінку, перебудовує систему взаємин. Психологи зауважують, що навчальна діяльність стає суспільною, а саме за своїм: змістом, сенсом та виконанням [5, с.234].

З вище зазначеного слідує, що період молодшого шкільного віку супроводжується адаптацією та активною соціалізацією, набуттям досвіду взаємин з певним новим колом людей і в результаті розвитком та формуванням соціальної компетентності.

Вивченню проблеми взаємин та спілкування дітей з особливими потребами завжди приділялось досить уваги. Психологи вважають її однією з найсуттєвіших [36, с.177].

Одним з основних факторів, які визначають психічний та особистісний розвиток дитини є потреба в спілкуванні. Дитина прагнучи до спілкування вимушена шукати емоційний контакт як з батьками, так і з однолітками. Інтерес до спілкування зростає та поглиблюється з віком, набуваючи при цьому більш свідомий характер. З моменту, коли дитина потрапляє у групу однолітків, її індивідуальний розвиток не можна розглядати поза стосунками з іншими членами групи. За цих обставин на основі досвіду спілкування з однолітками закладаються важливі моральні якості особистості [3, с.43].

Починаючи з кінця молодшого, та продовжуючи в середньому шкільному віці потреба у спілкуванні розвивається та поглиблюється з кожним наступним роком, відносини стають вибірковими та стійкішими.

У спілкуванні учнів молодших класів з особливими освітніми потребами можна спостерігати значні індивідуальні відмінності.

Н. Коломінський зосереджує увагу на двох групах дітей: діти, спілкування яких обмежується рамками школи та не відіграє при цьому вагомій ролі в їх житті; іншу ж групу, становлять учні, для яких спілкування з однолітками набуває особливого значення [24, с.53].

Відносини в колективі стають дружнішими, коли дитина відчуває підтримку та стає його частиною, при цьому активно залучається у процес пізнання оточення та самої себе. Через недостатній рівень соціального досвіду стосунки дітей у групі мають динамічний характер. Часто за рахунок цього атмосферу відносин між дорослими та дітьми провокують ситуативні фактори. Проте, дорослі іноді не усвідомлюють того, що багатогранна система їхніх відносин з дитиною, має не аби який вплив на встановлення контактів [12, с.35].

Дитячий колектив є живим соціальним інститутом. Взаємини емоційного сприймання дітьми не можуть бути постійними один до одного, а тому й конфлікти не можуть бути постійними. Відбувається зміна взаємин у процесі спілкування між дітьми, інакше проявляється їх активність, реалізуються певні бажання [2, с.17].

Потреба у визнанні, на думку В. Мухіної: «умова нормального розвитку особистості дитини, як одна з природніх форм соціальної активності» [19, с.71].

Постійне прагнення ідентифікації з дорослими притаманне дитині. Збільшується соціальна активність у спілкуванні дітей з однолітками, за умов позитивного впливу дорослих. Відчувши схвалення з боку старших, дитина прагне встановити контакт з однолітками, проявляє доброзичливість у взаєминах. Відстороненість дорослих викликає

глибокі емоційні переживання, що стають причиною значного зниження активності у спілкуванні, а згодом навіть агресивного ставлення до інших дітей. Як особливості діяльності, так і спосіб життя дітей впливає на їхні взаємини і розвиток особистості. Характер спілкування викликаний життєвою необхідністю, тому його активність визначається взаєминами, що є системою індивідуальних й вибіркових свідомих зв'язків особистості [31, с.64].

Досвід спілкування особистості формується завдяки розумінню інших людей та самого себе, сприяючи узагальненню знань про власній статус. Особистісне спілкування є ключовим.

Завдяки соціальному середовищу відбувається становлення особистості дитини [8, с.36].

Дорослі, з якими постійно контактує дитина з особливими освітніми потребами слугують прикладом для неї у засвоєнні норм соціальної поведінки. Через те, що такі діти не мають можливості самовдосконалення в шкільному колективі, який очолює педагог, засвоюються та формуються норми суспільних стосунків. Дитина формує певне ставлення до себе й до інших, набуваючи певних умінь, відносин у колективі, за рахунок цього міцніє її особистість, самосвідомість, визначається місце в колективі [7, с.342].

Досліджуючи рівень вмінь молодших школярів з особливими освітніми потребами у міжособистісних стосунках Н. Коломінський установив їх необхідність від дійсного середовища дитини в шкільному колективі. Рівень бажань молодших школярів пов'язаний загалом зі ступенем задоволення у спілкуванні, усвідомлення та переживань виключно цієї сфери життєдіяльності [23, с.14].

Має свої особливості і дещо ускладнений процес пізнання себе й інших людей для дітей молодшого шкільного віку. Можливість розуміти інших людей позначається на недостатньому рівні самоаналізу дітей.

Вчені звертають увагу на певний взаємозв'язок між розвитком міжособистісних стосунків учнів з особливими потребами та успішністю їх трудового навчання. Отже, в подальшому за рахунок трудової діяльності вони втілюють свої можливості, що сприяє формуванню міжособистісних стосунків, а також прояву впевненості у собі [7, с.187].

Безліч досліджень підтверджують [4,7,18], що у дітей з порушеннями розумового розвитку не завжди стійка самооцінка, завдяки цьому думка вчителів має особливе значення досить великий час. Вербалізація, самоаналіз та сприйняття хоч і доступні їм, втім зумовлюють помітні труднощі. Самооцінка дітей з особливими освітніми потребами у старшому шкільному віці стає досить високою [22, с.65].

Спілкування дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відповідає певним знанням, бо вони цілковито усвідомлюють власне місце у суспільстві [10, с.45].

Разом з тим головна відмінність учнів з особливими освітніми потребами від однолітків з нормою, стосується аспектів відносно вибору, розуміння, класифікації дій та сприйняття, які допомагають у формуванні кола спілкування. Прогалини за яких можна простежити диференціацію, дають можливість виокремити головні напрямки формування особистості, які за соціальної допомоги зможуть встановити своє становище в соціумі й пристосуватись до нього [35, с.61].

Учні спеціальної школи здатні вирізняти характерні якості особистості для подальшого її вибору та спілкування з нею. Проте такі риси, як совісність, чесність, незрозумілі для дітей з порушеннями розумового розвитку, за рахунок того, що потребують додаткового розуміння та сприймання організованої структури особистого «Я».

На дітей з порушеннями розумового розвитку особливий вплив мають: батьки, вчителі, друзі. Протягом тривалого часу в учнів спеціальної школи зберігається образ вчителя, що уособлює в собі

друга, який завжди може допомогти, протягнути руку допомоги в різних ситуаціях. Це відчуття згодом зникає і перше місце обіймають батьки та друзі [5, с.192].

Діти з особливими освітніми потребами не проявляють різнобічності цих стосунків, не застосовують соціально-психологічні можливості, оскільки розуміють, навіщо люди знайомляться. Коло спілкування для них має велике значення, а саме це батьки та вчителі, де що пізніше друзі та оточуючі, на основі чого все позитивне або негативне формується у них під його впливом [26, с.3].

Додаткові зміни психіки насправді залежать від важливого для суб'єкта кола спілкування. Кордони якого обмежені та послаблені. Під час спілкування вони недостатньо активні у своїй прихильності та намірах до людей. Соціальний досвід таких дітей зумовлений особистісними змінами, вони не звертають уваги на важливі деталі, для спілкування. Не опосередковані особистісним змістом їхні соціальні зв'язки, не можуть бути основою для корекції досвіду [20, с.72].

Свідомою необхідністю для дітей з порушеннями розумового розвитку є подолання їх пізнавальних труднощів. Зона формування розумово нормальних систем досить широка, яка з надійними інформаційними вказівками дає можливість змінити рівень соціальної адаптації цих дітей. Без сумніву, значну роль у формуванні стосунків між ними відіграє оцінка дорослих [15, с.95].

Формування духовно багатой, соціально активної та гуманістично націленої особистості обумовлена багатьма соціальними та психолого-педагогічними чинниками, вагоме місце серед яких посідає соціально-комунікативна активність як одна з форм виокремлених ставлень дитини до однолітків та інших людей. Особливу роль в спілкуванні з однолітками, моральному та інтелектуальному розвитку дитини відводить відомий психолог Ж. Піаже. На думку вченого, саме в такому спілкуванні, формується «мораль самостійної свідомості», яка породжує

розуміння ідеальних норм. Все це в подальшому підпорядковується усіма нормами підростаючої особистості й вирізняється від нав'язливих із зовні правил, які є результатом досягнення цілей [18, с.3].

Більшої цінності набуває спілкування для розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами. Поширений вислів Л. Виготського: «Безнадійно боротися з дефектом і його безпосереднім наслідком наскільки практично законна, обіцяюча та плідна боротьба з проблемами в колективній діяльності». Вирішальним фактором корекції тимчасової затримки психічного розвитку є соціально-комунікативна активність, рівень розвитку якої визначається змістом і формами організації навчально-пізнавальної, предметно-перетворювальної, фізично-оздоровчої, художньо-ігрової, суспільно-корисної діяльності.

З одного боку розуміння суті соціально-комунікативної активності дитини, є результат її соціальної взаємодії у процесі використання певного виду діяльності, а з іншого – передумовою подальшого психічного, фізичного, духовного й соціального розвитку ніяк без визначення її структури і змісту. Знання яких дає змогу виявити її функції, стосовно психічного розвитку як самого суб'єкта цієї активності, так і розвитку соціальної контактної групи. Крім того, знання цілі даного явища на різних етапах онтогенезу учня в певній навчально-виховній ситуації допомагає виявити умови, виділити основні засоби її стимулювання, за яких певний засіб може дати позитивні результати [14, с.87].

1.3. Формування навичок соціальної взаємодії у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку

Однією з актуальних проблем сучасної спеціальної педагогіки є – інтеграція учнів спеціальної школи у соціокультурний простір держави. Починати її варто з перших днів знаходження дитини в школі, яка

повинна готувати дітей до життя, так, щоб вони не загубилися в мікро-чи макросередовищі. Дитина з особливими освітніми потребами зможе відчувати себе повноцінним членом спільноти, тільки навчившись активно взаємодіяти з соціальним оточенням [12, с.34].

Звертаючи увагу на інтеграцію учнів спеціальних шкіл, необхідно розглянути напрями щодо їх вирішення, які існують в країні. Інтеграція розглядається як виклад змісту навчального матеріалу в єдності, що визначає використання на практиці об'єктивних знань. Тема інтеграції змісту навчального матеріалу знайшла своє відображення в роботах І. Єременка для учнів молодших та середніх класів спеціальної школи.

У висвітленні цієї проблеми приймають участь декілька суспільних структур. Першими такими структурами є: державні навчальні заклади – спеціалізовані дитячі садки, реабілітаційні центри спеціальні школи та школи-інтернати. По-друге, приватні навчально-виховні заклади, що вже діють в Україні: спеціальні школи, дитячі садки, різноманітні центри дитячого розвитку та ін. Ними опікуються благодійні організації та приватні особи. В такій роботі певну участь бере й сім'я [29, с.45].

У приватних закладах на жаль часто працюють люди, які не досить добре компетентні в особливостях навчально-виховної роботи. В цих закладах іноді допускають введення нових навчальних предметів, які не мають необхідності, оскільки, вони не замислюються над тим чи допоможе нововведення дітям у їх подальшому житті. Інакше кажучи проблему інтеграції у різних типах закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку вирішують по-своєму, що й спонукає здебільшого до негативних наслідків. Життя вносить свої корективи і вимагає належної підготовки дітей до життя. А діти з порушеннями розумового розвитку в свою чергу вимагають особливих умов навчання та виховання [37, с.89].

Знаходячись у спеціальній школі під постійною опікою, то за її межами вони зустрічаються зі значними проблемами, які не можуть подолати. Тому виникає гостра проблема: як у такий спосіб побудувати навчально-виховний процес у державних та приватних навчально-виховних закладах, щоб у дітей з порушеннями розумового розвитку сформувалися потрібні для життя навички [4, с.117].

Нинішня психолого-педагогічна наука передбачає вихід у стандартизацію освіти.

Це неодмінний результат основних параметрів, які зараховуються за державну норму освіченості, з дотриманням можливостей кожної особистості та освітньої системи для досягнення цієї мети. Стосовно запровадження стандартизації освіти в спеціальних школах, то необхідно зважати на індивідуально-типологічні особливості дітей. Це в свою чергу вимагає глибокої структурної корекції, змісту та обсягу навчального матеріалу з дотриманням пізнавальних можливостей учнів. Розв'язати це питання ствердно допоможуть індивідуальний підхід та диференційоване навчання в наслідок можливого забезпечення людського ставлення до учнів й коректного заснування стандартів освіти, які адаптувалися б до можливостей школярів і задовольняли потреби суспільства. Система диференційованого навчання, навіть внутрішньо класного, не виключає індивідуального підходу до школярів під час формування практичних дій. Ця підготовка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до умов життя в сучасному суспільстві вимагає дотримання провідного принципу навчання – діяльнісного підходу. Його можна розглядати як головну умову засвоєння знань та здійснення їх на практиці [27, с.122].

Діяльнісний підхід забезпечує засвоєння таких навичок, знань та умінь, які сприяють учням у практичній діяльності. Діти навчаються практично діяти, що запобігає виникненню помилок, що є необхідною умовою для адаптації у суспільстві. Вирішальне для реалізації

остаточної інтеграції є навчити їх застосовувати набуті знання в практичній діяльності за рахунок спілкування. Не обґрунтована оцінка дітей з особливими освітніми потребами середовища приводить до порушення спілкування. Насамперед саме тому їх необхідно вчити спілкуванню. Це головна умова розвитку та формування особистості.

Застосування спілкування дає можливість розуміти не тільки вчителя, однокласників, а також потік інформації, який отримують у повсякденному житті, і врешті осмислюють певні процеси та події, діючи відповідно ситуації.

Застосування спілкування на практиці допомагає зрозуміти зміст матеріалу підручника на основі самостійної навчальної діяльності [5, с.35].

У дітей з порушеннями розумового розвитку порушена комунікабельність. Яка формується в певній соціальній групі у процесі діяльності людини.

Вміння до комунікабельності в учнів спеціальної школи має специфічні властивості з огляду на особливі риси їхньої особистості, зокрема: відчуженість, замкнутість, зосередженість на власному «я», які необхідно подолати. Через те, що в дітей не формуються навички спілкування, на основі цього виникає порушення обміну думками.

Отже, підготовка учнів спеціальної школи до життя допустима у випадку дотримання діяльнісного підходу в навчанні, на основі формування навичок самостійної навчальної діяльності, адаптаційних умінь та навичок й корекції функцій мовлення. Яке дасть учням змогу засвоїти лексичне значення слів і забезпечить гармонію дітей з навколишнім середовищем.

Найважливішим завданням навчання та виховання дітей з особливостями психічного розвитку, і особливо з розладами аутичного спектру є – підготовка до життя у суспільстві. Важливою ланкою цього процесу є формування навичок соціальної комунікації [17, с.87].

За час спостереження за дитиною з порушеннями розумового розвитку, може виникнути думка, що в неї взагалі відсутня потреба в комунікації, але це не так.

При звичному випадку потреба в комунікації початково обмежена, що обумовлено особливостями соціального сприйняття. Тому в учнів не розвиваються комунікативні способи. В учнів з легкою формою порушення потреба в комунікації повністю збережена, проте не розвинені тонкі сторони способів комунікації. У свою чергу узагалі не намагаються спілкуватися діти з важкими порушеннями, а при помірному – не використовують мовлення. Так, діти з легкою формою порушень розумового розвитку виявляють тільки певні труднощі в розумінні потреб співрозмовника [37, с.89].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

2.1. Зміст та методи дослідження рівня сформованості соціальної компетентності

Рівень розвитку формування навичок соціальної взаємодії в учнів молодших класів спеціальної школи оцінювалися під час діагностичного обстеження учнів (основної групи), молодшого віку Херсонського загальноосвітнього навчально-виховного комплексу №48 Херсонської міської ради. Для обстеження були обрані учні 4-го класу у кількості 10 осіб, віком 10-12 років, що навчаються за програмою корекційне навчання для дітей з вадами інтелектуального розвитку, а також (контрольна група) учні 4-го класу відповідного віку у кількості 10 осіб, без порушень інтелектуального розвитку Виноградівського ПЗСО ім. О. М. Соценка.

Для реалізації поставлених цілей ми використовували такі методи дослідження:

1. Страто метрична методика вивчення колективу (за А. Петровським).
2. Методика визначення індексу групової згуртованості (за Н. Сішором) [7, с.122].
3. Соціометрія [18, с.91].
4. Методика діагностики порушень особистісного розвитку «ДВОР» (за С. Карпенко) [12, с.34].

Мета страто метричної методики вивчення колективу сягає ретельного вивчення взаємозв'язків (ціннісний, емоційний, діяльнісний) серед учнів класу.

Здійснюється страто метрія на основі підрахунку тверджень учнів на пункти відповідей а), б), в) чотирьох питань, які подані письмово. Необхідно підкреслити тільки один з пунктів (букву) у кожному питанні, який обрав учень. Питання подаються у друкованому вигляді.

Інтерпретація результатів: підсумувати суму відповідей учнів класу на пункт а) в усіх 4-х питаннях і поділити суму, що одержали на 4; аналогічно визначити суму відповідей учнів за пункт б) та пункт в) й поділити на 4. Дані занести до таблиці. Побудувати страто метричну картину колективу класу, на основі співвідношення відсоткового внеску виявлених страт та проаналізувати її якісну характеристику.

Методика «Визначання індексу групової згуртованості за Н. Сішором» дає можливість обчислити індекс групової згуртованості, та визначити ступінь інтеграції класного колективу.

Групова згуртованість, являє собою найважливіший параметр, який виявляє ступінь інтеграції групи, її поєднання в єдине ціле, й дозволяє визначити не тільки шляхом підрахунку відповідних соціометричних індексів. Набагато простіше, це відтворити за допомогою методики. Вона складається із 5 питань кожне з яких має декілька варіантів відповідей. Ці відповіді перекодовуються в бали, відповідно до наведених в дужках значень, максимальна сума становить –19 балів, а мінімальна – 5 балів. Обробка індексу групової згуртованості Н. Сішора: 15,1 бала і вище – рівень високої згуртованості; 11,6-15 балів – рівень середньої згуртованості; 7-11,5 балів – середній рівень згуртованості; 4-6,9 бала – нижче середнього рівня згуртованості; 4 бали і нижче – рівень низької згуртованості.

Ця методика дозволяє встановити рівень згуртованості учнівського колективу, ставлення до вчителів, відношення до навчання в класі, бажання бути частиною саме цього учнівського колективу.

За формулою: $S_c = S/n$, можна обчислити індекс групової згуртованості, де S – загальна сума балів, отримана за всіма показниками

кожним членом колективу; N – кількість учнів, які брали участь в дослідженні.

Загальна характеристика групової згуртованості класу дається залежно від показників, як групи з високим – 19-15 балів, середнім – 14-10 балів, та низьким – 9-5 балів рівнем розвитку.

У виявленні лідерів та мікрогруп класу полягає соціометричне дослідження.

Для будь якої спеціальної діяльності чи то: навчання, праця, відпочинок учні мають обрати трьох членів своєї групи.

Вони дають відповідь на питання: «Кого б ви запросили на свій День народження?». Це має бути не більше трьох учнів вашого класу.

Результати занести до соціоматриці. Соціоматриця – це таблиця, яка графічно відображає твердження учнів за допомогою умовних позначок (+). Позначаються кружечком взаємовибори. Коли у матрицю будуть занесені всі данні, треба обчислити загальну кількість взаємних відповідей в кожному вертикальному стовпчику та записати у відповідну графу. Після чого до відповідної графи, необхідно записати загальну кількість відповідей в кожному стовпчику.

Після чого будуємо соціограму. За своєю будовою вона має чотири концентричних кола, які розділені вертикальною лінією на дві частини. Перше коло відображає, тих хто займає лідерську позицію серед вибору. Друге коло – які мають середню кількість виборів, це так званні «наближені». Третє – менша за середню кількість виборів, «зневажені». Четверте коло – «неприйняті» або які не отримали жодного вибору.

Безперервною лінією позначається взаємо вибір, що об'єднує два відповідні номери. Соціометричний статус визначає кількість виборів, отриманих кожним учнем, й тому характеризує його положення в системі міжособистісних відносин. Його можна вирахувати за

формулою $S_i = \sum R_i / n - 1$, де $\sum R_i$ – сума індивідуальних виборів, а n – кількість членів колективу.

Методом спостереження вивчалоя невербальне спілкування (розуміння жестів, міміки та їх використання), мовленнєва активність (зв'язне мовлення, культура мовлення, словниковий запас, звуковимова та вміння вести діалог), соціальні знання (знання моральних правил та правил поведінки, правильна оцінка особистісних якостей), суспільна діяльність (здатність узгоджувати власні дії з колективом, приймати і кликати на допомогу). Оцінювався рівень сформованості наведених показників як: високий, середній або низький [17, с.87].

Було використано методикау діагностики порушень особистісного розвитку «ДВОР» (З. С. Карпенко) та методикау спостереження «Карта спостереження» Л. Стотта, з метою дослідження індивідуально-психологічних передумов поведінки дітей з особливими освітніми потребами в ситуації спілкування.

При обробці результатів дослідження за методикою «ДВОР» увага приділялася таким шкалам, які більшою мірою дозволяли виявити стан сформованості навичок соціальної компетентності у молодших школярів з порушеннями розумового розвитку, такі як: замкнутість, невпевненість, тривожність, імпульсивність, агресивність.

Для діагностики стану сформованості навичок соціальної взаємодії, труднощів адаптації учнів до школи, використовувалася методика Л. Стотта. Аналіз результатів дає можливість одержати картину емоційного стану учня, що не заперечує цілком відповідно пристосовуватися до вимог шкільного життя. Для досягнення завдань і цілей експериментального дослідження під час використання методики «Карта спостереження», нами було відібрано подальші блоки діагностичного дослідження, які на нашу думку більшою мірою відповідають темі нашого дослідження, це: замкнутість; недовіра до людей, речей; ворожість по відношенню до дітей та дорослих; депресія;

тривожність по відношенню до однолітків й дорослих; недолік соціальної нормативності. Доцільність аналізу індивідуально-психічних складових комунікативної діяльності молодших школярів з особливими освітніми потребами, зумовив вибір цих шкал.

2.2. Результати страто метричного дослідження колективу учнів молодших класів

Для остаточного пояснення причин єдності малої соціальної групи недостатньо враховувати тільки індивідуально-психологічні характеристики міжособистісних відносин. Процес все більшої згуртованості на засадах включення особистості в процес сумісної діяльності вимагає процесу формування групи та її подальшого розвитку. У рамках розробленої А. Петровським страто метричної концепції групової активності або іншими словами теорії непрямих операцій міжособистісних відносин в групі, було рекомендовано розглядати групову згуртованість через призму ціннісно-орієнтаційної єдності (рис. 2.1).

Так, три основних прошарки (страти), які одночасно є і рівнями розвитку групової згуртованості входять до складу структури малої групи.

За підсумком порівняльного аналізу проведеної діагностичної роботи серед учнів 4-х класів основної та контрольної груп, відповідно до страто метричної методики вивчення колективу, було виявлено, що на основі порівняння відсоткового внеску можна побудувати страто метричну картину колективу молодших школярів основної групи (рис. 2.2). Нами зроблено наступні висновки за результатами одержаних даних:



Рис. 2.1. Структура малої групи з огляду теорії діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин у групі (за А. Петровським).

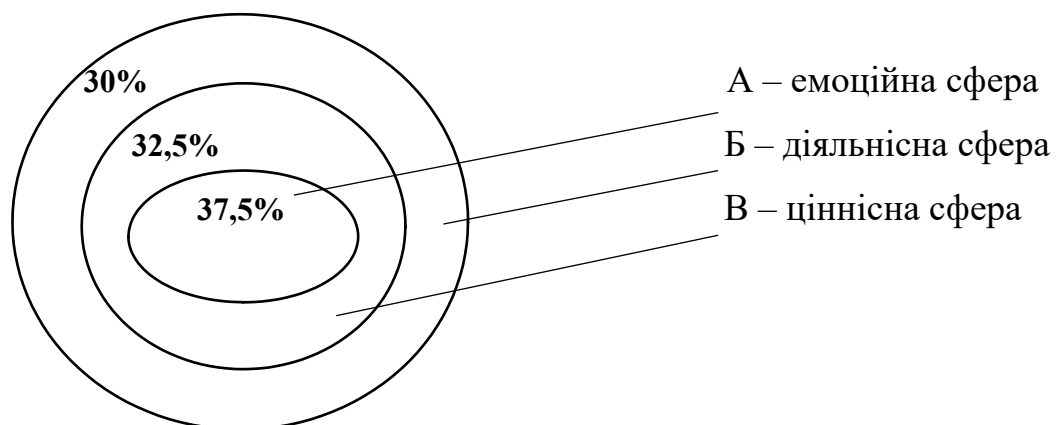


Рис. 2.2. Схема страто метричної картини колективу учнів із особливими освітніми потребами.

В колективі учнів з порушеннями розумового розвитку – 4-го класу, переважають емоційні зв'язки, це ті відносини, що зазвичай вимірюються соціометрією, де показник основної групи становить – 37,5%, у той же час, як зовнішній рівень групової структури, в учнів контрольної групи однолітків становить лише – 20%, що вказує на особливе значення емоційних відносин переважно в учнів з порушеннями розумового розвитку. Вони схильні до особливих можливостей: відсторонюватись один від одного, починаючи існувати

власним життям, при цьому істотно впливаючи на ділові відносини в групі, тобто на низький їх рівень (рис. 2.2).

Друга групова структура представляє більш глибоке утворення, яке визначається тим що, стосунки тут мають опосередкований характер сумісною діяльністю, результатом чого є збіг орієнтації членів групи на основі цінності, що стосується сумісної діяльності. Отже, за результатами дослідження середнє значення ціннісної сфери становить – 32,5% (рис. 2.2), а у колективі молодших школярів з особливими освітніми потребами вона є найбільш характерною – 41% для взаємодії учнів контрольної групи.

Визначено, що діяльнісна сфера, щодо зовнішньої взаємодії молодших школярів з порушеннями розумового розвитку знаходиться на останньому місці і становить – 30% (рис. 2.2).

Ще більш глибоким шаром – є третій шар групової структури. Він передбачає значне залучення індивіда у сумісну групову діяльність. На цьому рівні мотиви вибору також пов'язанні з прийняттям загальних цінностей, але саме, які мають загальне відношення до оточення, праці, світу. Третій шар відносин отримав назву «ядро» групової структури. Структура якого має безпосереднє відношення до розуміння згуртованості групи. Та в свою чергу являє собою певний процес розвитку внутрішньогрупових зв'язків, і тому цей показник серед контрольної групи 4-х класів становить – 39%.

В ході проведення спостереження та страто метричного дослідження поведінки учнів 4 класу основної групи, у процесі навчальної та позаурочної діяльності, нами було виокремлено такі порушення компонентів, які на наш погляд мають вплив на діяльність учнів з особливими освітніми потребами. А саме: незрілість цілей та мотивів діяльності; невміння добирати потрібні засоби реалізації певного завдання; поверхнєве відношення до отриманих проміжних, поточних та підсумкових результатів.

Проаналізуємо порівняльний аналіз ціннісно-орієнтаційної єдності колективу серед учнів 4-х класів контрольної та основної груп у відсотковому відношенні (рис. 2.3).

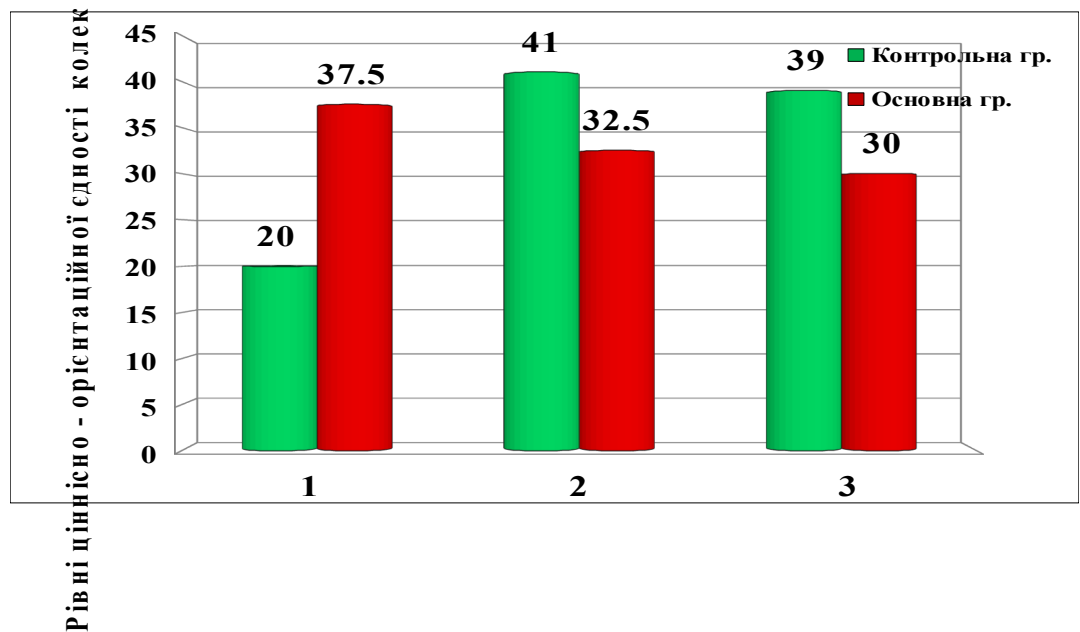


Рис. 2.3. Порівняльний аналіз ціннісно-орієнтаційної єдності колективу учнів 4-х класів у (%).

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

В результаті цього виникає ряд недоліків та особливостей в структурі та перебігу діяльності дітей з особливими освітніми потребами:

1. Порушена цілеспрямована діяльність.
2. Відсутність вміння використовувати набуті вміння, знання та навички на практиці. Зокрема труднощі перенесення набутого досвіду в нові умови.
3. Звуженість кола мотивації, як наслідок низького рівня усвідомлення цілей та мотивів діяльності.
4. Не сформованість досвіду планування власної діяльності, та передбачення її результатів.

5. Нестійке розуміння мовної інструкції, низька продуктивність уваги.

В процесі навчання учнів з порушеннями розумового розвитку можуть бути використані такі засоби корекції:

1. Дотримання єдності засвоєння та застосування знань.
2. Застосування набутого досвіду навчання в житті та практиці.
3. Постійне залучення учнів в практичну діяльність, яка потребує використання набутих знань.
4. Підтримка та заохочення учнів.

Види діяльності проявляються по-різному на різних етапах життя, як за змістом, метою, формою та значенням. Виявлено, що діяльнісна сфера, має найнижчий рівень ціннісно-орієнтаційної єдності колективу учнів, за результатами страто метричного дослідження колективу учнів з особливими потребами. Діяльність можна охарактеризувати за такими ознаками, як: змістовною, мотиваційною, організаційною та операційною.

Отже, кожна система поглядів наголошує на значущості згуртованості для групи й індивідів, з огляду на те, що з її посиленням більшість осіб включається у внутрішні процеси, злагоджену роботу, що стабілізує ситуацію в групі, забезпечуючи її розвиток. В цьому випадку важливими – є взаємозв'язки ефективності і згуртованості, згуртованості і стабільності, продуктивності групової діяльності, згуртованості і сумісності, а також згуртованості й конфліктності.

2.3. Рівень сформованості індексу групової взаємодії молодших школярів з особливими потребами

Одним із найважливіших параметрів – є групова згуртованість. Він вказує на ступінь інтеграції групи, на основі його можна визначити рівень її згуртованості у єдине ціле, не лише шляхом розрахунку

відповідних соціометричних індексів. Дещо простіше зробити це за рахунок методики, яка має 5 запитань з декількома варіантами відповідей на кожне.

В наслідок діагностичного експерименту впроваджені методики визначення індексу згуртованості за Н. Сішором були отримані наступні дані, які наведені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Результати анкетування молодших школярів з порушеннями розумового розвитку з метою вивчення групової згуртованості

Ім'я учня	Кількість балів за окремі питання					Σ балів						
	I	II	III	IV	V							
1. Даніїл	3	1	2	2	2	10						
2. Ілля	1	4	2	1	2	10						
3. Дар'я	1	4	2	1	1	10						
4. Софія	1	4	1	3	1	10						
5. Іван	4	1	3	1	3	12						
6. Сергій	3	5	3	3	3	17						
7. Єлизавета	3	4	3	1	2	13						
8. Богдан	3	4	2	1	1	11						
9. Єгор	1	5	2	1	2	11						
10. Максим	3	1	1	1	1	7						
Рівні відповідних соціометричних індексів (контрольної та основної) груп у %												
	ОГ	КГ	ОГ	КГ	ОГ	КГ	ОГ	КГ	ОГ	КГ	ОГ	КГ
Високий рівень	-	-	20	10	-	10	-	20	-	20		
Достатній рівень	10	80	50	40	-	30	10	40	-	20		
Середній рівень	50	20	-	-	30	-	20	20	20	40		
Задовільний рівень	-	-	-	30	40	50	10	10	40	-		
Низький рівень	40	-	30	20	30	10	60	30	40	20		

Примітка: I. Оцінка власної приналежності до групи; II. Якщо трапилась би така можливість, чи перешли б ви в інший клас?; III. Які

відносини у вашому класі?; IV. Які відносини у вас з класним керівником?; V. Яке ваше ставлення до навчання?; ОГ – основна група; КГ – контрольна група.

Аналіз одержаних результатів:

Для обчислення індексу групової згуртованості використано формулу:

$S_c=101/10=10,1$. Таким чином, індекс групової згуртованості класного колективу лежить в межах 14-10 балів. Це говорить про середній рівень розвитку групової згуртованості молодших школярів спеціальної школи. Загалом рівень групової згуртованості в основній групі дітей середній рівень становить $S_c=10,1$, а в контрольній групі відповідає нормі $S_c=15$.

I. Так, у чотирьох учнів (40%) – 2, 3, 4, 9 (основної групи), відзначається високий рівень загальної тривожності, відносно власної оцінки включення до колективу класу. Серед учнів 4-х класів контрольної групи не виявлено дітей з низьким та задовільним рівнем таких міркувань. Встановлено, що 80% учнів контрольної групи оцінюють власну приналежність до класного колективу на достатньому рівні.

II. Не зважаючи на те, що рівень загальної групової згуртованості класу, як основної так і контрольної групи загалом відповідає нормі. 30% обстежених дітей основної групи та 20% контрольної групи мають підвищений рівень тривожності, та розглядають можливість навчання в іншому класі. При відповіді або виконанні завдання, ці учні часто хвилюються, мають знижений загальний емоційний стан, який пов'язаний з різними формами включення в життя класу та школи. У ході відповіді на друге питання – 50% учнів обох груп дали позитивну відповідь.

III. Відповідаючи на питання: «Які відносини у вашому класі?», у 30% дітей з порушеннями розумового розвитку та 10% дітей контрольної групи помітні переживання власної невизначеності, що

проявляється зниженим емоційним станом, на основі якого розвиваються їхні соціальні контакти, і перш за все з однолітками. Багато з них вказують на те, що більшість однокласників не звертають на них увагу та не хочуть товаришувати, або ж сміються над ними. Часто відповідаючи на уроці, певна кількість учнів замислюється і хвилюється про те, що думають про них в цю мить.

IV. У членів основної групи виявився найбільш високий рівень страху, під час перевірки знань (60%). Нормальний рівень страху перевірки знань тільки у двох учнів, підвищений – у семи учнів. 30% відчувають хвилювання перед тим як почати виконувати завдання. У контрольній групі виявлено 20% орієнтування на значимості оцінки своїх результатів. Таким учням важко працювати в класі, вони не завжди впевнені в своїх силах.

V. Як показали результати дослідження ставлення до провідної діяльності учнів основної групи оцінюють гірше його 40%, до того ж в контрольній групі спостерігається переважно менша негативна тенденція – 20%.

2.4. Оцінка соціометричного дослідження учнів 4-го класу спеціальної школи

Для діагностування емоційних зв'язків проводять соціометричне дослідження, яке дозволяє визначити рівень взаємних симпатій чи антипатій між членами групи. На основі результатів дослідження соціограми міжособистісних взаємин учні 4 класів ми маємо справжнє уявлення про соціальний статус, який має кожен учень в соціальній структурі класу, його характер і напрямок міжособистісних стосунків у класному колективі учнів з особливими освітніми потребами.

Особисті дослідження показали, що в колективі учнів 4 класу спеціальної школи функціонують соціально-психологічні

закономірності, спільні для учнів з нормою розвитку і учнів з порушеннями. В системі особистих стосунків спільним є те, що у класах існує диференціація учнів на тих, кому віддається перевага, на найбільш популярних, «ізолюваних» та «знехтуваних».

Характерні для міжособистісних відносин учнів спеціальної школи, особливості зумовлені цілим рядом факторів, а саме: віком, рівнем їх розумового розвитку та своєрідністю структури дефекту. Дещо складніше розвиваються особистісні і міжособистісні відносини в учнів 4 класів з особливими потребами в порівнянні з їх однолітками контрольної групи. Більш виразніше проявляється розподіл в основній групі колективу на підгрупи в залежності від симпатії та антипатії.

За результатами соціометричного дослідження у колективі учнів основної групи 4 класу нами побудовано соціоматрицю таблиця 2.2

Таблиця 2.2

Результати соціометричного дослідження учнів 4-го класу із порушенням розумового розвитку

Ім'я учня	Номери учнів										Σ Si
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1. Данііл					+				+		0,33
2. Ілля			+								0,22
3. Дар'я		+									0,11
4. Софія	+	+			+						0
5. Іван	+										0,55
6. Сергій										+	0,22
7. Єлизавета						+				+	0
8. Богдан					+						0
9. Єгор	+				+						0,11
10. Максим					+	+					0,22
Σ Ri	3	2	1	0	5	2	0	0	1	2	16

$\sum R_{вз.}$	2	1	1	0	1	1	0	0	1	1	8
----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Після її побудови ми обчислили соціометричний статус членів класу за формулою: $S_i = \sum R_i / n - 1$, де $\sum R_i$ – сума індивідуальних виборів, а n – кількість членів колективу.

За отриманими даними на основі впровадження методики, ми визначили, що учень основної групи, має соціальний статус – «лідера», це Іван, він має легку не обтяжену форму інтелектуальної недостатності, характеризується з позитивного боку, має творчі та організаторські здібності. Він розуміє необхідність навчання, виявляє високу пізнавальну активність, має інтерес до всіх навчальних предметів, приймає активну участь у позакласній діяльності, проявляє зацікавленість до малювання, займається спортом, тому має авторитет серед однокласників.

В молодших школярів спеціальної школи мотивація вибору товариша стає більш свідомою. Учні, які мають статусне положення в системі особистісних відносин, частіше всього, мають легку форму інтелектуальної недостатності, зокрема добра успішність не є основним чинником у виборі положення учня в колективі. Учні з порушеннями інтелектуального розвитку можуть навіть не звернути увагу на фізичну ваду однокласника, коли йому притаманні приємні риси характеру.

За показниками соціометричного статусу членів колективу можна зробити наступні висновки: Даніїл, Ілля, Сергій та Максим – є наближеними членами групи, Дар'я, Єгор – прийняті. При дослідженні цієї групи за соціометричним дослідженням помічено соціальний статус – «ізольовані». До них належать: Софія, Єлизавета й Богдан, ці учні характеризуються у взаємовідносинах, як ті які перекладають свої труднощі на інших, і не отримали жодного позитивного вибору. При цьому Софія має яскраво виражені корисливі риси, жадібність, егоїстичність та іноді не прийнятне ставлення до оточуючих, яке часто супроводжується скаргами на своїх однокласників.

Наслідком такого статусу – ізольованих, є властивість стану центральної нервової системи, що значно впливає на рівень навчальної мотивації учня, за рахунок чого він дуже низький, характеризується проявами дезадаптації. В результаті цього учні мають байдуже ставлення до школи, мають багато пропусків навчальних занять, а тому вимагають постійного контролю й допомоги; під час самостійного виду діяльності не проявляють інтересу, часто вони порушують дисципліну, не користуються авторитетом та не мають близьких друзів в класному колективі.

Отже, структура дефекту – один з чинників, який не безпосередньо впливає на рівень учня в системі особистісних відносин. Формуючи колективні взаємовідносини та спрямовуючи подальший корекційний вплив вчитель спеціальної школи повинен враховувати структуру дефекту [36, с.74].

Загалом, результати проведеного соціометричного дослідження зазначили, що переважна більшість учнів основної групи, мають потребу у психологічній допомозі, яка націлена на емоційну підтримку, особистісний розвиток дитини та яка допоможе у вирішенні внутрішніх конфліктів. Раціональним у такому випадку буде поєднання різних видів психологічної допомоги. Для цих дітей необхідним є індивідуальне корекційне втручання з подальшим залученням їх в групову роботу. Основою вдалої корекційної роботи має бути підтримка вчителя, яка сприятиме атмосфері позитивного настрою дітей на плідну співпрацю та дружнього ставлення один до одного.

2.5. Дослідження показників особливостей комунікативної діяльності у молодших школярів з порушеннями розумового розвитку

Одержано результати вивчення особливостей соціальної взаємодії дітей з особливими освітніми потребами, зокрема: порушення їх комунікативної діяльності, заглиблення у себе, недовіра до нових людей, ситуацій, як наслідок знижена потреба у спілкуванні через несприятливі умови середовища. Наявні думки підтвердили те, що особливості мовного та психічного розвитку утруднюють спілкування дітей з порушеннями розумового розвитку не лише з однокласниками але й з дорослими, що негативно відображається на позиції учнів в групі однолітків та дорослих.

Задля визначення індивідуально-психологічних передумов поведінки молодших школярів з особливими освітніми потребами у ситуації взаємних стосунків була використана методика З. С. Карпенка діагностика вад особистісного розвитку «ДВОР» й методика Л. Стотта «Карта спостережень».

Відносний аналіз отриманих результатів середніх показників проявів порушень особистісного розвитку серед учнів 4 класів основної та контрольної груп, таким чином до методики «ДВОР» (рис. 2.4), вказують на те, що більшість кількісних показників учнів основної групи за шкалами методики перебувають в межах середнього значення. А саме шкали: імпульсивності, невпевненості, замкнутості та тривожності.

Так, за шкалами агресивності й асоціальності роль кількісних показників відповідей учнів молодших класів спеціальної школи знаходяться у межах низького рівня стану порушень особистісного розвитку.

Тому, розбір результатів дослідження за шкалою тривожності показав, що більшість молодших школярів з порушеннями розумового розвитку – майже 62%, характеризуються середнім рівнем прояву даної особистісної характеристики. Низьким рівнем тривожності характеризується 22% учнів основної групи, і тільки 16% - високим

рівнем. В контрольній групі учнів за результатами дослідження, виявлено середній показник виявів тривожності, який становить – 44% (рис.2.4).

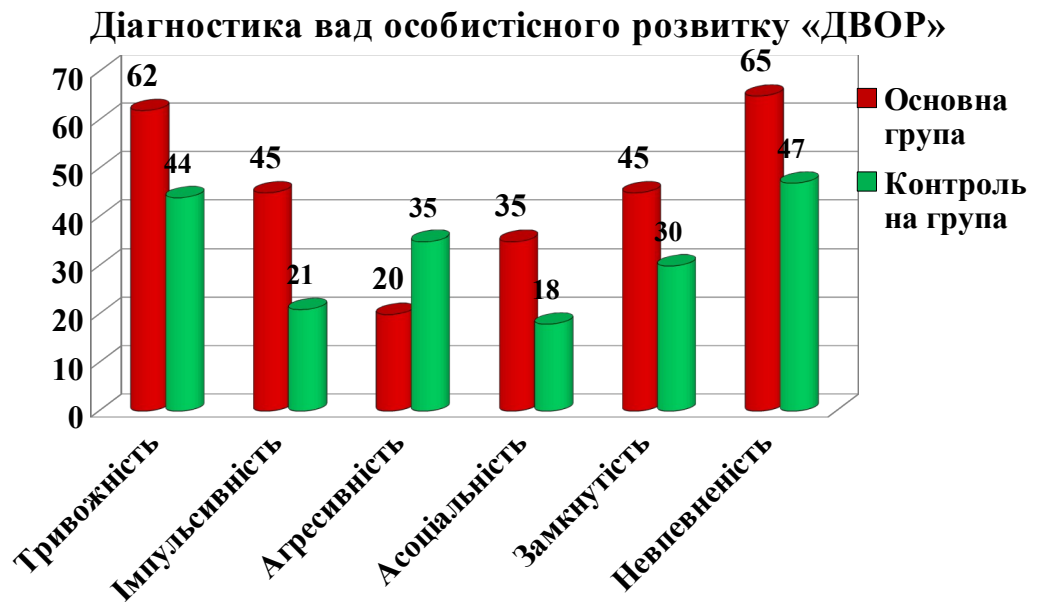


Рис. 2.4. Відносний аналіз отриманих результатів середніх показників проявів порушень особистісного розвитку серед учнів 4 класів основної та контрольної груп у %.

Одержані результати за «Картою спостережень» Л. Стотта поєднуються із результатами спостереження за шкалами тривожності по відношенню до дорослих та тривожності по відношенню до однолітків.

За методикою «ДВОР» З. С. Карпенко ступінь прояву порушень особистісного розвитку молодших школярів спеціальної школи виявлено, що особистісна тривожність учнів з порушеннями розвитку може проявлятися у комунікативній ситуації: під час розмови можуть поводитись дуже напружено; можуть переживати з будь якого приводу; більшою мірою вони відчують себе емоційно, комфортно в відношенні спостерігача, ніж активного учасника комунікативної ситуації. Проте слід зазначити, що тривожність може мати ситуативний

характер і пов'язану з незмінною ситуацією міжособистісну взаємодію, й саме в таких ситуаціях може проявлятися тривожність.

Як показав аналіз результатів дослідження за шкалою імпульсивності майже для половини учнів з порушеннями розумового розвитку (близько 45%). Характерний середній рівень прояву імпульсивності. 30% учнів показали високий рівень імпульсивності, 25% - низький рівень. Учням без порушень розумового розвитку властивий середній рівень імпульсивності – 21%.

Розглянемо, відсоткове співвідношення частоти рівнів прояву порушень особистісного розвитку учнів з особливими потребами за методикою «ДВОР» (рис. 2.5).

Частота рівнів прояву вад особистісного розвитку підлітків із розумовою відсталістю у (%)

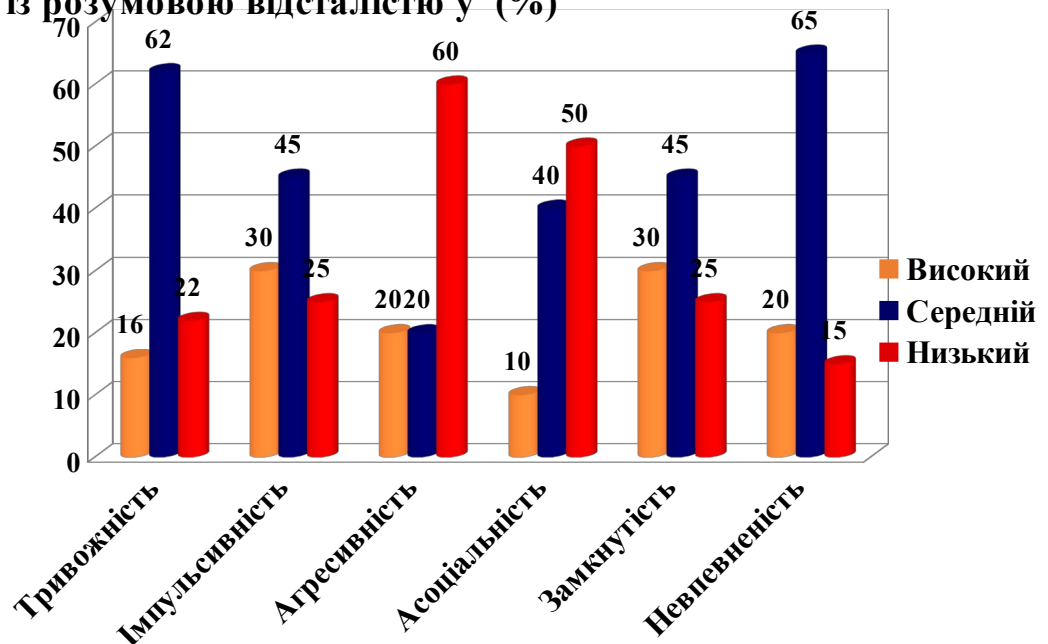


Рис. 2.5. Рівні прояву порушень особистісного розвитку учнів основної групи у %.

Необхідно відмітити, що для учнів основної групи одержанні результати дослідження є дещо суб'єктивними, через те, що на когнітивному рівні усвідомлення себе молодші школярі можуть

розцінювати свої дії як послідовні, не імпульсивні. Все ж поведінковий рівень може суттєво різнитися від оцінки власної поведінки. Перш за все, така суперечність зумовлена, особливостями розвитку емоційно-вольової сфери учнів під впливом структури порушення.

За результатами аналізу дослідження за шкалою агресивності, зрозуміло, що переважна більшість учнів – майже 60%, характеризується низьким рівнем прояву особистісної характеристики, 20% має середній прояв агресивності і тільки 20% належать до високого рівня агресивності. Згідно результатів дослідження прояву агресії найбільш вираженим є середній рівень, що становить – 35% учнів контрольної групи, якщо їх порівнювати з однолітками спеціальної школи.

Як було зазначено вище, одержані результати спостереження за поведінкою учнів з розумовими порушеннями в умовах навчально-виховного процесу в спеціальній школі показали, що для цих учнів у ситуаціях міжособистісної взаємодії притаманні негативні поведінкові реакції, а саме вони співвідносяться з результатами спостереження за «Картою спостережень» Л. Стотта (рис.2.6).

**Результати дослідження за
"Картою спостережень" Л. Стотта у (%)**

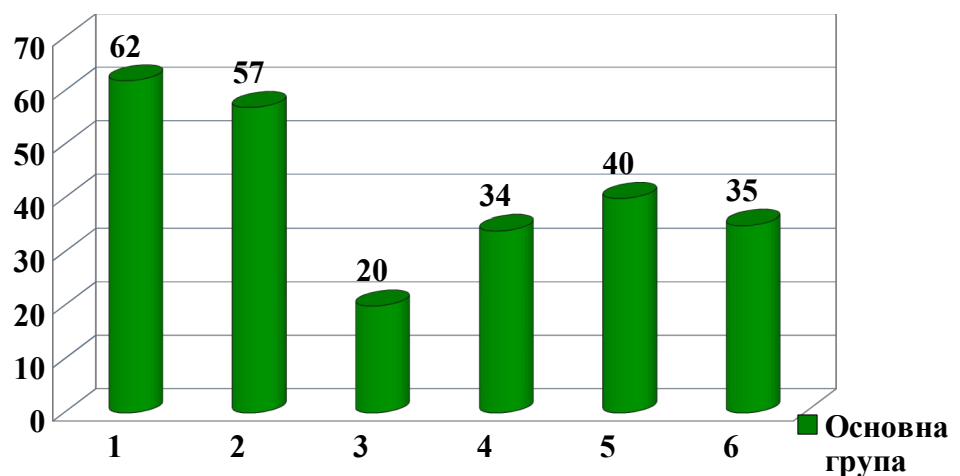


Рис. 2.6. Результати дослідження за «Картою спостереження»

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

Дослідження результатів за шкалою асоціальність показало, що 50% учнів характеризується низьким рівнем прояву цієї особистісної характеристики, середній рівень прояву асоціальності характеризується 40% та лише 10% високим рівнем асоціальності. В учнів без порушень цей показник має 18%.

Одержані результати поєднуються із результатами спостереження за шкалою недолік соціальної нормативності за «Картою спостережень».

Аналізуючи результати дослідження за шкалою замкнутість, можна вважати, що майже для половини учнів основної групи (біля 45%) притаманний середній рівень прояву цієї особистісної риси, а показник учнів контрольної групи склав 30%. Майже для третини учнів спеціальної школи 30% притаманний високий рівень замкнутості і тільки для 25% – низький рівень замкнутості. Ці результати мають залежність з результатами спостереження за шкалами ситуацій спілкування та замкнутості, недовіра до людей та речей за «Картою спостережень» (рис. 2.6).

Одержані дані результату дослідження за цією шкалою можуть висвітлити недостатню вираженість потреби у спілкуванні певних учнів, які мають низький рівень сформованості комунікативних навичок.

«Замкнуті» учні у по всяк час намагаються тримати дистанцію, вони мовчазні навіть в групі однокласників або взагалі уникають контакту та ситуацій спілкування.

Звертаючи увагу, на результати дослідження за шкалою невпевненість, можна вважати, що більшість учнів 4-х класів з порушеннями розумового розвитку, майже 65% характеризують середній рівень цієї особистісної характеристики, в учнів контрольної

групи цей показник має прояв у 47%. Низький прояв невпевненості у 15% з порушеннями розвитку, високий рівень – 20%.

Таким чином, невпевненість дітей з особливими освітніми потребами у ситуаціях міжособистісної взаємодії може проявлятися в тому, учні молодших класів намагаються виправдати свої вчинки перед іншими людьми; хвилюватися стосовно того, що про них думають інші. Все це можна характеризувати, як прояв довірливого ставлення, характерного для дітей з порушеннями розумового розвитку. Зі свого боку порушення комунікативної діяльності учнів спеціальної школи зумовлений низькою мотивацією, та призводить до їх соціальної дезадаптації, як у класі так і за його межами. Вони виявляються нездатними самотужки потрапити у сферу соціальних стосунків й в подальшому оволодіти навичками міжособистісної взаємодії, що стають причиною погіршення їх психічного стану.

Отже, підводячи підсумок на основі результатів впровадженої діагностики психологічних передумов комунікативних навичок молодших школярів з порушеннями розвитку у ситуації спілкування, можна говорити, що поведінка цієї категорії учнів характеризується низькою комунікативною активністю, тривожністю та ін.. Для більшості учнів спеціальної школи характерним є прояв демонстративності спілкування, а також прояв егоцентризму у ситуаціях спілкування, що зумовлений не здатність до аналізу своїх дій в цілому.

На основі результатів діагностичної роботи за результатами стратометричної методики вивчення колективу та визначення рівня згуртованості, було виявлено, що в класі спеціальної школи, де переважає емоційна сфера відносин рівень єдності на порядок вище, чим у класі з переважаючою діяльнісною сферою взаємовідносин. Це говорить про те, що в цьому класі робота ґрунтується на взаємодопомозі, розумінні, відповідальності та співпраці.

За час спостереження у цих дітей помічена затримка у формуванні мовленнєвої функції, бідність словникового запасу слів, на досить низькому рівні знаходиться культура мовлення, дефекти звуковимови. Проте невербальне спілкування використання та розумінні міміки та жестів має у цих класах гіперактивний характер. В цей же час, як соціальні знання розвинені на недостатньому рівні.

У ході дослідження комунікативних потреб молодших школярів з особливими освітніми потребами, нам вдалося встановити певну закономірність особливостей комунікативної діяльності, яка полягає у певних діях поведінки з оточуючими, а саме спостерігаються різного роду перепади активності, схильність до роздратування, самоусунення, простежується занепокоєння і невпевненість чи зацікавленні ними оточення. Оскільки, вони потребують розуміння і спілкування, проявляють потребу у комунікативній діяльності.

Виявлені проблеми націлили нас до розробки та виконання програми певних завдань для подальшого формування соціальної компетентності.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

3.1. Практичні рекомендації з розвитку соціальних навичок учнів з порушеннями розумового розвитку

Формування соціально-комунікативних навичок є головним завданням у навчанні та вихованні дітей з порушеннями розумового розвитку. Для молодших школярів необхідно проводити спеціальні уроки з розвитку мовлення. Існують різні специфічні принципи таких занять [37, с.51].

Акцент на комунікативну функцію. Формування соціальної компетентності через розвиток комунікативної функції мовлення в різних соціальних ситуаціях. Дітей необхідно вчити користуватися мовленням під час спілкування, а не лише навчати, як говорити, що в такому випадку не змінить їх поведінки [25, с.219].

Працюючи над розвитком мовлення дітей з мовленнєвими порушеннями різних видів, вчителі, логопеди, дефектологи поповнюють їх словниковий запас, коригують фонетичну та граматичну сторони мовлення, розширюють знання про навколишній світ. Протягом останнього часу зросла кількість дітей, які досить освідченні в цій сфері, але мають помітні труднощі з прагматикою та семантикою. Мовлення їх правильно граматично та фонетично оформлене, однак спосіб застосування – незвичний, зміст висловлювань аномальний. Діти з

розладами аутичного спектру у такий спосіб мають семантико-прагматичні порушення. Їм необхідно розвивати навички застосування мовлення з різною метою, досвід розмовного спілкування у монологічній та діалогічних формах [30, с.62].

Корекційна робота має базуватися на обізнаності семантико-прагматичних проблемах учнів з порушеннями розумового розвитку, через те, що корекція – одне з основних завдань методики [29, с.90]. Потрібно працювати над усуненням таких проблем на семантичній стороні мовлення.

Імпресивні: труднощі у розумінні суті і змісту висловлювання загалом в співвідношенні зовнішнього значення вислову із внутрішньою суттю висловлювання, напрям його повного розуміння, здібність відповідати на кілька слів з речення.

Експресивні: складнощі у процесі розуміння висловлювання. Дитина обирає неправильне слово з вірної категорії, що спотворює зміст цілого висловлювання [9, с.26].

Таким чином, вирішальний засіб роботи з формування соціально-комунікативних навичок – визначення правил ведення розмови. Вчитель визначає ці правила в залежності від віку, рівня розвитку та ступеня розумового порушення дітей [38, с.178].

Учні даної категорії мають значні труднощі в соціальному сприйнятті та комунікації, тому необхідно приділяти велику увагу індивідуальній роботі.

У цей час можливо здійснювати перші контакти з дитиною. Поодинокі види роботи проводяться лише в індивідуальній формі.

Диференційований підхід пояснюється самостійним фактом існування розумових порушень. Таким чином, дітей необхідно поділити на мікрогрупи за віком та ступенем важкості порушення, а зокрема це діти з: глибокими симптомами порушень інтелектуального розвитку; помірно та тяжкими вираженими розладами аутичного спектру з

нормальним інтелектом; семантико-прагматичними порушеннями; з гіперлексією; та діти які мають помірно вираженні ознаки порушень інтелектуального розвитку [39, с.180].

Методика роботи з учнями спеціальної школи над формуванням соціальної компетентності.

Починаючи роботу над формуванням соціально-комунікативних навичок, звертайте увагу на одну із них, це полегшить її засвоєння.

Необхідно надавати допомогу дитині у виявленні та розумінні власних емоційних почуттів в соціальних ситуаціях. Підкріплюючи це власним прикладом. Навчайте емпатії, пояснюючи при цьому дитині почуття інших людей в будь-якій ситуації [34, с.9].

Для підкріплення застосовуйте реальні життєві ситуації, з фільмів, історії телепередач, які будуть основою формування соціально-комунікативних навичок. Обговорюйте дії інших людей. Необхідно давати учням моделі правильних соціальних дій, підкріплюючи їх прикладами, оскільки власний приклад вчителя відіграє має особливе значення. Кожну соціальну ситуацію необхідно проговорювати співставляючи із життям дитини. Прикладом може слугувати: «Максиме, наступного тижня у Єгора день народження. Він запросив вас з Іллею до себе на святкування. Давай прорепетируємо, яке привітання та подарунок ти подаруєш йому, і що скажеш у відповідь коли Єгор відкриє його та подякує».

Необхідно дедалі частіше використовувати фотографії, малюнки із зображенням соціальних ситуацій за участю дітей. Певні події, а краще форми соціально-комунікативних навичок із зразками можна відзняти на відео, а потім проаналізувати їх разом з дітьми на заняттях з розвитку мовлення.

Вони використовуються як засіб наочності під час формування сприйняття розмов про минулі та майбутні події [17, с.78].

Неодмінно слід формувати такі провідні соціально-комунікативні навички: вітання, прощання; подяки; рольова гра, спільна гра як у парі, так і в групі; прохання про послугу, допомогу, прийняття цієї допомоги; слухання відповіді, постановка запитань якщо такі виникли; уміння по черзі відповідати; вміння вести діалог; сприйняття позитивної відповіді, уміння радіти за іншого; висловлення компліментів, власної думки; спокійне вирішення конфліктної ситуації вербальним шляхом, бути в ролі ведучого члена колективу, або слідувати іншим [31, с.46].

Формування навичок проходить через такі стадії: пропедевтичний період, пояснення, моделювання та практичний шлях.

Основний у формуванні соціально-комунікативних навичок є алгоритм, який застосовується на кожному уроці [6, с.149].

Пояснення завжди підкріплюється наочністю.

Створення адекватної моделі соціально-комунікативного акту передбачає на меті – моделювання, використовуючи при цьому життєвий досвід, або відеоілюстрації.

Фіксація соціально-комунікативної навички практичним методом може визначати різні види діяльності: рольові ігри, лялькові мінівистави тощо.

Таким чином, спираючись на етапи, прийоми та принципи методики формування соціальної компетентності, вчитель-дефектолог може проводити ефективну корекційну роботу, націлену на повне виведення дитини з неадекватного стану та адаптації її до сучасного соціального життя [5, с. 310].

В учнів молодших класів спеціальної школи, у процесі формування навичок соціальної взаємодії необхідно здійснювати, як індивідуальний так і диференційований підхід, який пов'язаний з глибиною інтелектуальної недорозвиненості певної дитини, рівнем її розумової та фізичної працездатності й емоційно-вольової сфери.

Треба проводити заняття, на яких робиться акцент на комунікативну функцію мовлення, прагматику та семантику мовлення, встановлюючи правила ведення розмови, враховуючи лінгвістичний фактор, який об'єднує в собі: проксеміку, кінестетику й вокалістику [11, с.108].

Отже, підготовка учнів спеціальної школи до життя допустима у випадку дотримання діяльнісного підходу в навчанні, на засадах формування навичок самостійної навчальної діяльності, корекції функцій мовлення, формування в дітей адаптаційних навичок і умінь. Що дає учням можливість засвоїти лексичне значення слів, і забезпечить порозуміння з навколишнім світом.

3.2. Педагогічні умови формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами

На засадах теоретичного аналізу проблеми та проведеного дослідження ми визначили головні організаційно-педагогічні умови для подальшого ефективного формування у молодших школярів з порушеннями розумового розвитку соціальної компетентності.

Основою є орієнтація на особистісні потреби й можливості кожної дитини, враховуючи при цьому їх індивідуальні особливості.

Максимальне підкріплення і застосування індивідуального життєвого досвіду.

Чітка соціальна та гуманістична націленість на особистісний і соціально значущий результат.

Така діяльність в свою чергу направлена на розвиток самостійності та ініціативності. Кожна дитина особлива, а тому необхідно зважати на рівень її знань, умінь й досвіду у будь-якій діяльності, враховуючи особливості психічних процесів, та характеру зокрема [7, с.25-26].

Обираючи тему для формування навички, необхідно враховувати, те на скільки вона буде посилюючою та цікавою для дітей. Завдання при цьому мають носити концентричний рівень складності, а її зміст бути доступним і зрозумілим для дітей, тобто відповідати вимогам особистісно-зорієнтованого підходу [32, с.31].

Всілякі форми роботи допомагатимуть тому, що кожна дитина зможе обрати ту діяльність, яка буде їй до вподоби. В слушно організованій діяльності, кожна дитина має можливість застосувати власний індивідуальний життєвий досвід, виявити свої наміри в частині основної діяльності, яка їй цікава. Відповідність завдань віковим та індивідуальним особливостям учнів активізують їхні соціальні мотиви діяльності [31, с.46].

Соціальна націленість спонукає на формування в дітей загальнолюдських цінностей, толерантності, відповідальності й почуття обов'язку [17, с.122].

Без уміння застосовувати свої моральні цінності на практиці та вияву емоційного переживання, вони як правило лишаються формальними [24, с.77-78]. Саме тема, зміст і завдання повинні формувати в дітей ті цінності, якими вони будуть оперувати в подальшому під час спілкування та взаємодії з іншими людьми.

Значимість соціальної компетентності визначається в тому, що кожен учень має навчитися правильно розцінювати соціальну ситуацію, чітко і точно обирати спосіб дій відносно неї [18, с.162]. Таким чином, основою має бути серйозна проблема під час розв'язання завдань якої відбувається формування соціального досвіду в дітей, розуміння суспільних ролей, виникає інтерес до громадського життя та потреба активної участі у вирішенні суспільних справ.

Під час роботи над соціальною спрямованістю в учнів формуються навички взаємодії, відкритість, розвивається мислення, уява й

саморегуляція. Коли ми формуємо групи для спільної діяльності, необхідно враховувати відносини дитини з іншими учасниками класу. Така діяльність сприяє розвитку комунікативних здібностей, самореалізації, почуттю самоповаги, соціалізації учня та творчої здатності. Чинним принципом такої злагодженої роботи, є практичний характер, що має на меті суспільно корисну діяльність яка в подальшому має плавний перехід до іншої. На нашу думку, така робота повинна завжди мати особистісно та соціально значимий результат, реалізація якого впливає на ситуацію успіху, перспективу для самоствердження та творчої самореалізації учнів спеціальної школи. Який може бути використаний певним чином як теоретично так і практично.

Процес формування соціальної компетентності має бути постійним, тому що, без подальшої роботи, взагалі немає сенсу його починати. Саме, тому необхідно обирати ті види діяльності, які матимуть подальші перспективи, і реальну реалізацію учнями, результати й досвід якої вони зможуть використати в своєму житті і подальшій діяльності.

Ефективність такої роботи буде визначено вже сформованим початковим умінням учнів організувати спільну діяльність для всіх учнів класу, без виключення діяльність, наприклад спільне святкування дня народження кожного учня в класі, спільна ігрова діяльність та в подальшому більш серйозні дії.

3.3. Робота з формування соціальної компетентності в учнів спеціальної школи

На підставі теоретичного аналізу вивчення проблеми, педагогічного досвіду та зважаючи на результати дослідження ми працювали над формуванням соціальної компетентності.

Мета цієї роботи – підвищити рівень сформованості соціальної компетентності в дітей з особливими освітніми потребами. Для реалізації цієї мети нами було створено та проведено з учнями комплекс заходів та виховних годин соціального спрямування. В структуру яких входили різні форми, методи та прийоми діяльності.

Дослідження було спрямоване на перевірку окреслених умов формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами. Ця робота була реалізована спільно з вчителем та вихователем 4-Г класу Херсонського загальноосвітнього навчально-виховного комплексу №48 Херсонської міської ради, впродовж 2019-2020 н. р.. В експерименті взяло участь 10 учнів класу, лише основної групи.

Після закінчення програми формування комунікативних навичок, нами були проведені аналогічні до етапу визначення рівня сформованості комунікативних навичок методики: страто метрична методика вивчення колективу за А. Петровським, методика визначення індексу групової згуртованості (за Н. Сішором), соціометрія та методика діагностики порушень особистісного розвитку «ДВОР» (за С. Карпенко).

На основі страто метричної методики вивчення колективу за А. Петровським, виявлено зміни в сформованості соціальної компетентності. Діти почали краще володіти комунікативними навиками, моральними нормами, у них почали переважати пізнавальні мотиви та з'явилась мотивація успіху.

За показниками методики визначення індексу групової згуртованості видно, що учні стали виявляти справедливість та відповідальність по відношенню один до одного, розуміти ситуації соціальної взаємодії.

Результати соціометрії, свідчать про те, що діти почали обговорювати спільні види діяльності й приходити до спільного рішення.

Результати за методикою діагностики порушень особистісного розвитку «ДВОР» свідчать, про ріст показників самоконтролю й самооцінки, розуміння дітьми своєї соціальної ролі, усвідомлення позиції у відносинах з іншими.

Отже, порівнюючи данні отриманні в ході експерименту, можна говорити про зростання рівня соціальної компетентності в учнів, за рахунок проведеної додаткової роботи з формування даної компетентності. Ефективність такої роботи, має значний результат, в наслідок максимальної опори на застосування індивідуального життєвого, соціального досвіду учнів з особливими освітніми потребами за умов реалізації компетентнісного та особисто-орієнтованого підходів.

ВИСНОВКИ

Аналіз науково-педагогічної літератури з питань формування соціальної компетентності в дітей з особливими освітніми потребами та результатів власного дослідження дозволив зробити наступні висновки:

1. Узагальнивши різні підходи та основні смислові зв'язки, ми можемо розглядати соціальну компетентність, як цілісну можливість особистості, що формується на основі соціалізації, і є об'єднуючою системою здібностей; соціального досвіду; знань і навичок особистості; мотивів, цінностей, що забезпечує значущість подальшої взаємодії з людьми. Можливість швидкого пристосування до нових умов життя її самореалізації, спонукає до самостійного пошуку раціональних рішень проблем, посиляючись на ефективність взаємодії з іншими людьми в практичних життєвих обставинах.

Таким чином, підготовка дітей спеціальної школи до життя допустима у випадку дотриманні діяльнісного підходу в навчанні на засадах формування навичок самостійної навчальної діяльності, під впливом формування вміння адаптуватися до змінних умов середовища й повноцінного існування в соціумі.

2. Соціальна компетентність учнів молодших класів може діагностуватися і розцінюватися по різному у відповідності з конкретними цілями, що постають перед вчителем та психологом. Можна виокремити найбільш прийнятні параметри, що допоможуть

визначити широке коло завдань, це такі як: мотиваційна сфера, інтелектуальна, вербальна сфери, сфера оцінних відносин й соціальне значення.

Експериментальне дослідження соціальних навичок молодших школярів з особливими освітніми потребами 4 класів показало, що в більшості учнів мовленнєва діяльність перебуває на середньому рівні розвитку, водночас як невербальне спілкування характеризується високим рівнем розвитку. Соціальний досвід розвинений на недостатньому рівні, а вміння вести спільну діяльність з однокласниками на середньому рівні.

На основі дослідження, можна стверджувати думку, що соціальна позиція дітей з особливими освітніми потребами має залежність від рівня сформованості в них комунікативних навичок, моральних рис із загальним розвитком інтелекту.

3. В учнів молодших класів у процесі формування навичок соціальної взаємодії необхідно здійснювати як індивідуальний так й диференційований підхід.

Результати діагностичного дослідження показали недостатній рівень сформованості соціальної компетентності в учнів з особливими освітніми потребами. Тому, враховуючи актуальність даної проблеми та обґрунтувавши умови ефективності формування соціальної компетентності було розроблено групу завдань щодо їх реалізації. Співвіднесення даних отриманих в результаті експерименту, підтвердили зростання рівня сформованості соціальної компетентності в цих дітей, що брали участь у експерименті.

Це дослідження не поглиблює цілком всіх аспектів зазначеної проблеми. У такий спосіб подальшої розробки потребує регулювання змісту формування соціальної компетентності дітей з особливими потребами у поєднанні з іншими компетентностями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект. Початкова школа, 2010. № 8. С. 46–50.
2. Баранова Э. А., Арсентьева Н. И. К вопросу о социальной компетентности младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Евразийский союз ученых, 2014. № 5-2. С. 16-18.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник. К. : Либідь, 2008. 848 с.
4. Боянжу М.Г. Психолого-педагогічна експертиза: Методичний посібник. Херсон, 2003. 178с.
5. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. К. : Просвіта, 2001. 416 с.
6. Гапон Ю.А. Соціально-педагогічна концепція виховання. К.: МВО України, 2000. 150 с
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне, 2011. 552 с.
8. Гончарова-Горяньська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. Рідна школа, 2004. № 7–8. С. 34–36.

9. Гончарук Н.Л. Дослідження міжособистісних взаємовідносин учнів допоміжної школи. Дефектологія, 2003. №1. С.25 – 28.
10. Горностаєв П.П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. К.: Контекст, 2012. С. 44 - 47.
11. Давидюк М. О. Корекційна педагогіка: Хрестоматія. Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2011. 205 с.
12. Дивнич Л. Соціалізація дитини з особливими потребами. Соціальний педагог, 2016. № 2. С. 34-37.
13. Діти і соціум : Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, та ін. ; за ред. Н. Гавриш. Луганськ, 2006. 368 с.
14. Докторович М. О. Соціальна компетентність : співвідношення наукових категорій // Матеріали ІХ між нар. наук.-практ. конф. “Наука та освіта – 2006”. – Т. 2. Педагогічні науки. Дніпропетровськ, 2006. С. 81–89.
15. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Под. Ред. Власовой, В.Г.Петровой. М., 1982. 211с.
16. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.
17. Життєва компетентність особистості : Науково-методичний посібник / за ред.. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ : Богдана, 2003.520 с.
18. Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін. К.: Контекст, 2000. режим доступу: <http://library.rehab.org.ua/ukrainian/logop/erm/print>.

19. Забродський М. Основи вікової психології: Навч. посіб. Тернопіль: Богдан, 2003. 112с.
20. Зейгарник Б.В. Патопсихология: Уч.пособие. 2-е изд. М.: Академія, 2002. 272с.
21. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества підготовки спеціалістів, 2004. 42 с.
22. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 112 с.
23. Кузьменко В. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку. Дошкільне виховання, 2001. № 9. С. 12-25
24. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. К. : Віра Інсайт, 2000. 444 с.
25. Марілов В.В. Общая психопатология: Учеб.пособие. М.: Академія, 2002. 224с.
26. Міщенко Т.А. Соціально-психологічний тренінг з формування вмінь саморегуляцій емоцій у підлітків // Практична психологій та соціальна робота. №8, 2000. С.9.
27. Робінсон К. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту. Львів: Літопис, 2016. 258 с.
28. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи: посібник; за заг. ред. Н. В. Лук'янчук і Н. А. Климової. Інститут обдарованої дитини. Київ, 2014. 132 с.
29. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та суспільстві. Львів, 2008. 334 с.

30. Савченко О. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі // Українська мова і література в школі, 2012. № 4. С. 51–64.
31. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2011. 368 с.
32. Селевко Г. Педагогические компетенции и копетентность. Сельская школа, 2004. № 3. С. 29–32.
33. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / Т. Ф. Алексеєнко [та ін.]; за ред. І. Д. Зверєвої. Київ, 2008. 336 с.
34. Стрюк Р. Дитина у групі однолітків // Дефектологія, 2000. №3. С.18.
35. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. Народное образование, 2003. №2. С.58-64.
36. Циба В. Життєва компетентність у соціальній психології: до визначення поняття. Кроки до творчості. К, 2011. 209с.
37. Цибульська Т.Ф. Загальна та прикладна психологія. К.: Наукова думка, 2000. 191с.
38. Цимбалюк І.М. Психологія. К.: Професіонал., 2004. 216с.
39. Циба В. Життєва компетентність у соціальній психології: до визначення поняття. Кроки до творчості. К, 2011. 209с.

Додаток А

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

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

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

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
 - самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
 - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
 - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
 - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
 - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
 - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
 - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
 - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
 - відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
 - запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою

отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

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

10.11.2020

(дата)

(підпис)

Аліна Кравченко

(ім'я, прізвище)