

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

УТЬОСОВ Ян Андрійович

УДК: 376.015-056.36 : 378

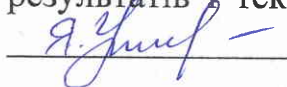
ДИСЕРТАЦІЯ
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК УРОКУ І ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ
ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

016 Спеціальна освіта

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 — Я. А. УТЬОСОВ

Науковий керівник: ВЕРЖИХОВСЬКА Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психолого-педагогічних основ корекційної роботи

Кам'янець-Подільський – 2023

АНОТАЦІЯ

Утьосов Я.А. Взаємозв'язок уроку і позакласної роботи як чинник формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, МОН України, Кам'янець-Подільський, 2023.

Дисертаційне дослідження присвячено розробленню й апробації спеціальної методики взаємозв'язку уроку і позакласної роботи для формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями (далі – ІІ). У науковій роботі охарактеризовано соціальну компетентність підлітків з ІІ, обґрунтовано її основні структурні компоненти, представлено показники формування соціальної компетентності підлітків, доведено значущість взаємозв'язку уроку та позакласної роботи у формуванні соціальної компетентності підлітків з ІІ.

На основі аналізу та узагальнення психолого-педагогічної літератури уточнено розуміння сутності поняття «соціальна компетентність» особистості як інтегративного особистісного формування, яке поєднує базові та спеціальні компетентності. Визначено, що соціальна компетентність є якістю, яка обумовлює успішність соціалізації. Під соціальною компетентністю у нашому дисертаційному дослідженні розуміємо інтегративну характеристику особистості, яка включає рівневі та змістові аспекти соціальної поведінки й мобільності, необхідні для успішної соціалізації та соціальної адаптації в системі суспільних взаємин. Вона включає систему знань про соціальні норми взаємодії, соціальну активність особистості, особливості сприймання соціальної дійсності, досягнення відповідних соціальних цілей у специфічних умовах, здатність використовувати ресурси соціального оточення та особистісний потенціал із метою досягнення позитивних результатів, готовність до саморозвитку і творчої діяльності, дотримання вимог виконання

громадянського обов'язку, вміння адаптуватися та приймати будь-які соціальні умови довкілля, здатність до соціальної взаємодії у різних видах діяльності.

У дисертаційній роботі визначено найбільш суттєві компоненти соціальної компетентності: операційно-змістовий, особистісно-регуляторний, мотиваційно-емоційний, поведінковий. Для їх дослідження виокремлено показники соціальної компетентності: здатність до аналізу соціальних ситуацій, прогнозування, планування та досягнення результату, соціальна обізнаність, сформованість соціальної рефлексії, уміння оцінювати та регулювати власну поведінку, сформованість соціально спрямованої мотивації та емпатійних тенденцій у поведінці, застосування набутих компетенцій у поведінці, володіння здатністю працювати в команді. Розроблено узагальнені рівні сформованості соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями: високий, достатній, середній, мінімальний.

На основі визначених компонентів і показників соціальної компетентності підібрано методи дослідження, розроблено психолого-педагогічний інструментарій емпіричного вивчення проблеми. На констатувальному етапі дослідження було виокремлено два напрями: 1) дослідження стану сформованості соціальної компетентності у підлітків з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями; 2) емпіричний аналіз взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як чинника формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями. У межах першого напрямку було використано такі методики: дослідження операційно-змістового компонента (адаптована методика дослідження розуміння соціальних ситуацій Н. Москаленко; методика уявлень про дорослішання Н. Москаленко; шкала соціальної компетентності Е. Долла в опрацюванні А. Прихожан); дослідження особистісно-регуляторного компонента (методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича в опрацюванні О. Примака, Н. Колодної; спостереження за поведінкою дітей у колективі однолітків); дослідження мотиваційно-емоційного компонента (опитувальник МАС М. Кубишкіної; шкала емоційних емпатійних тенденцій А. Меграбяна,

Н. Епштейна); дослідження поведінкового компонента (методика визначення копінг-стратегій N. Ryan-Wegner, адаптована Н. Сиротою, В. Ялтонським; гра-драматизація «Острівець»). У межах другого напрямку було застосовано такі методи: бесіду з педагогічними працівниками з метою вивчення взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як умови формування соціальної компетентності; аналіз змістового наповнення нормативно-правової документації з проблеми формування соціальної компетентності щодо взаємозв'язку уроку та позакласної роботи. Подані методи було адаптовано до умов роботи з підлітками з інтелектуальними порушеннями.

Визначено, що підліткам з інтелектуальними порушеннями здебільшого властивий мінімальний рівень сформованості соціальної компетентності (56,52%), що характеризується низьким рівнем уявлення та розуміння соціальних життєвих ситуацій, несформованістю соціальних очікувань і прогностичних здібностей, відсутністю соціально спрямованої мотивації та емпатійних тенденцій у поведінці, несформованістю навичок оцінки та регулювання власної поведінки, застосування набутих компетенцій у діяльності та поведінці, відсутністю соціальної рефлексії, здатності до командної взаємодії. Частина з них виявила середній (35,96%) та достатній (7,53%) рівні сформованості соціальної компетентності. Підлітки із середнім рівнем показують часткове розуміння сутності соціально-нормативної поведінки, не завжди повно демонструють соціальну обізнаність, мають труднощі перенесення набутих компетенцій у поведінку. Діти з достатнім рівнем усвідомлюють сутність і зміст соціально-нормативної поведінки, виявляють здатність до аналізу соціальних ситуацій, але застосовують набуті компетенції переважно в типових і знайомих для себе ситуаціях.

На основі аналізу науково-теоретичних даних і результатів попереднього психолого-педагогічного вивчення розроблено й апробовано спеціальну методику формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями, яку було реалізовано у взаємозв'язку уроків і позакласної роботи.

Подана методика має комунікативний і професійно-орієнтований напрями, реалізовані за допомогою таких компонентів: операційно-змістового (за показниками «здатність до аналізу соціальних ситуацій»; «прогнозування, планування та досягнення результату»; «соціальна обізнаність»; особистісно-регуляторного (за показниками «сформованість соціальної рефлексії»; «уміння оцінювати та регулювати власну поведінку»); мотиваційно-емоційного (за показниками «сформованість соціально спрямованої мотивації»; «сформованість емпатійних тенденцій у поведінці»); поведінкового (за показниками «застосування набутих компетенцій у поведінці»; «володіння здатністю працювати в команді»).

Ефективність формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями забезпечено такими психолого-педагогічними умовами: а) створенням освітнього простору: «урок – позакласна робота (корекційно-розвиткові та виховні заняття) – соціальне середовище»; б) інтегруванням психолого-педагогічного забезпечення у соціальні умови завдань; в) урахуванням особливостей перебігу підліткового віку та рівня інтелектуального порушення учнів щодо формування рівня їхньої соціальної компетентності; г) здійснення опори на сильні сторони соціальної поведінки підлітків.

Після впровадження спеціальної методики проведено контрольне психолого-педагогічне вивчення рівня сформованості показників соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями в експериментальній і контрольній групах. За ними визначено загальний рівень соціальної компетентності підлітків обох груп.

Аналіз результатів формувального експерименту виявив, що після впровадження спеціальної методики значно зросли показники в експериментальній групі. Найбільш високу динаміку визначено за поведінковим, мотиваційно-емоційним та особистісно-регуляторним компонентами (показники: застосування набутих компетенцій у поведінці; уміння оцінювати та регулювати власну поведінку; сформованість соціальної

рефлексії; сформованість емпатійних тенденцій у поведінці). Найнижчу динаміку зафіксовано за операційно-змістовим компонентом (показники: соціальна обізнаність; прогнозування, планування та досягнення результату; здатність до аналізу соціальних ситуацій), що пов'язано з особливостями пізнавальної діяльності цієї нозології дітей. Водночас їх результати є достатніми для формування у них соціальної компетентності. Це вказує на дієвість розробленої нами спеціальної методики. У контрольній групі підлітків з інтелектуальними порушеннями значущих змін у показниках сформованості соціальної компетентності після формувального етапу не виявлено.

Під час апробації спеціальної методики доведено ефективність використання психолого-педагогічного забезпечення, що підтверджено кількісними та якісними показниками, зокрема збільшилася кількість підлітків, які мали середній рівень соціальної компетентності (від 35,96% до 51,37%). Значно підвищився показник підлітків із достатнім рівнем соціальної компетентності (з 7,53% на початку експерименту до 19,79%). Зменшилася кількість підлітків з інтелектуальними порушеннями, які мали мінімальний рівень (із 56,52% до 28,45%). У контрольній групі, яка брала участь тільки на етапі констатувального експерименту, показники рівнів сформованості соціальної компетентності не виявили значних змін.

Отже, підтверджено ефективність упровадження розробленої експериментальної методики, що дало змогу виявити збільшення кількісних та якісних показників прояву соціальної компетентності в підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: соціальна компетентність, підлітки, інтелектуальні порушення, урок, позакласна робота, корекційно-розвиткові заняття, профорієнтаційна робота.

ABSTRACT

Utosov Y.A. The Interrelations Between a Classroom Lesson and Extracurricular Activities as a Factor in Formation of Social Competence of Adolescents with Intellectual Disabilities. - Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy in the specialty 016 Special Education. – Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kamyanets-Podilsky, 2023.

The dissertation study is devoted to the development and approval of a special methodology of the relationship between the lesson and extracurricular activities for the formation of social competence of adolescents with intellectual disabilities (ID). The scientific work characterizes the social competence of adolescents with ID, substantiates its main structural components, presents the indicators of the formation of social competence of adolescents, proves the importance of the relationship between lessons and extracurricular activities in the formation of social competence of adolescents with ID.

Based on the analysis and generalization of psychological and pedagogical literature, we have specified the understanding of the essence of the concept of “social competence” of an individual as an integrative personal formation that combines basic and special competencies. It was established that social competence is a quality that determines the success of socialization. In our dissertation research, social competence is understood as an integrative characteristic of an individual, which includes level and substantive aspects of social behavior and mobility, necessary for successful socialization and social adaptation in the system of social relations. It includes a system of knowledge about social norms of interaction, social activity of an individual, peculiarities of perception of social reality, achievement of relevant social goals in specific conditions, ability to use resources of the social environment and personal potential in order to achieve positive results, readiness for self-development and creative activity, compliance with performance requirements of

civic duty, the ability to adapt and accept any social conditions of the environment, the ability of social interaction in various types of activities.

The dissertation work defines the most essential components of social competence: operational-content, personal-regulatory, motivational-emotional, behavioral. For their research, the indicators of social competence are singled out: ability to analyze social situations; ability to predict, plan and achieve results; social awareness; formation of social reflection; ability to evaluate and regulate own behavior; formation of socially oriented motivation; formation of empathic tendencies in behavior; application of acquired competences in behavior, maintaining the ability to work in a team. We have elaborated the generalized levels of the formation of social competence among adolescents with intellectual disabilities: high, sufficient, average, minimal.

Based on the identified components and indicators of social competence, research methods were selected, and a psychological and pedagogical instrumentation for empirical study of the problem was developed. At the ascertaining stage of the research, two areas were singled out: 1) research on the state of formation of social competence in adolescents with norm-typical development and intellectual disabilities; 2) empirical analysis of the relationship between the lesson and extracurricular activities as a factor in the formation of social competence in adolescents with intellectual disabilities. Within the first direction, the following methods were used: the study of the operational and content component (adapted method of studying the understanding of social situations by N. Moskalenko; method of ideas about growing up by N. Moskalenko; scale of social competence by E. Doll in processing by A. Pryhozhan); research of the personal-regulatory component (methodology of the study of value orientations of M. Rokych in processing of O. Prymak, N. Kolodna; observation of the behavior of children in a group of peers); study of the motivational-emotional component (MAS questionnaire by M. Kubyshkina; scale of emotional empathic tendencies by A. Mehrabyan, N. Epshtein); study of the behavioral component (methodology for determining coping strategies by N. Ryan-Wegner, adapted by N. Syrota, V. Yaltonskyy; play-dramatization "The

Island". The following methods were applied within the scope of the second direction: a conversation with pedagogical workers regarding the study of the relationship of the lesson and extracurricular activities as conditions for the formation of social competence; analysis of the content of the regulatory and legal documentation on the problem of the formation of social competence regarding the relationship between the lesson and extracurricular activities. The presented methods were adapted to the conditions of work with adolescents with intellectual disabilities.

It was established that adolescents with intellectual disabilities mostly have a minimal level of social competence development (56.52%), which is characterized by a low level of perception and understanding of social life situations, unformed social expectations and prognostic abilities, lack of socially oriented motivation and empathic tendencies in behavior, lack of skills of assessment and regulation of their own behavior, application of acquired competences in activity and behavior, lack of social reflection, ability to work in a team. Some of them show an average (35.96%) and sufficient (7.53%) level of social competence formation. Adolescents with an average level demonstrate a partial understanding of the essence of socially normative behavior, do not always fully exhibit social awareness, and show difficulties in transferring acquired competences into behavior. Children with a sufficient level are aware of the essence and content of socially normative behavior, show the ability to analyze social situations, however, they apply the acquired competences mainly in typical and familiar situations.

Based on the analysis of scientific and theoretical data and the results of previous psychological and pedagogical studies, we have developed and tested a special method of forming the social competence of adolescents with intellectual disabilities, which was implemented in the context of lessons and extracurricular activities.

The presented methodology includes communicative and professionally oriented directions, implemented with the help of the following components: operational and substantive (according to indicators of "ability to analyze social situations"; "predicting, planning and achieving results"; "social awareness");

personal-regulatory (according to indicators "formation of social reflection"; "ability to evaluate and regulate own behavior"); motivational-emotional (according to indicators of "formation of socially oriented motivation"; "formation of empathic tendencies in behavior"); behavioral (according to indicators of "application of acquired competences in behavior"; "having the ability to work in a team").

The effectiveness of the formation of social competence of adolescents with intellectual disabilities is ensured by the following psychological and pedagogical conditions: a) creation of an educational space: "lesson - extracurricular activities (corrective, developmental and educational classes) - social environment"; b) integration of psychological and pedagogical support into the social conditions of tasks; c) taking into account the peculiarities of the course of adolescence and the level of intellectual impairment of students regarding the formation of their level of social competence; d) relying on the strengths of the social behavior of the teenagers.

After the introduction of a special method, we conducted a control psychological and pedagogical study of the level of formation of indicators of social competence of adolescents with intellectual disabilities in the experimental and control groups. They determined the general level of social competence of the teenagers of both groups.

The analysis of the results of the formative experiment showed that after the implementation of the special method, the indicators in the experimental group increased significantly. The highest dynamics is determined by behavioral, motivational-emotional and personal-regulatory components (indicators: application of acquired competences in behavior; ability to evaluate and regulate own behavior; formation of social reflection; formation of empathic tendencies in behavior). The lowest dynamics was noted for the operational-content component (indicators: social awareness; predicting, planning and achievement of results; the ability to analyze social situations), which is related to the peculiarities of the cognitive activity of this nosology of children. At the same time, their results are sufficient for the formation of social competence in them. This indicates the effectiveness of the special method developed by us. In the control group of adolescents with intellectual disabilities, no

significant changes in indicators of the formation of social competence were found after the formative stage.

During the approbation of the special method, we have proved the effectiveness of the use of psychological and pedagogical support, which was confirmed by quantitative and qualitative indicators. In particular, the number of teenagers who had an average level of social competence increased (from 35.96% to 51.37%). The percentage of teenagers with a sufficient level of social competence increased significantly (from 7.53% at the beginning of the experiment to 19.79%). The number of teenagers with intellectual disabilities who had a minimum level decreased (from 56.52% to 28.45%). In the control group, which participated only at the stage of the ascertaining experiment, the indicators of the levels of the formation of social competence did not reveal significant changes.

Thus, we have confirmed the effectiveness of the implementation of the developed experimental method, which made it possible to reveal an increase in the quantitative and qualitative indicators of the manifestation of social competence in adolescents with intellectual disabilities.

Key words: social competence, adolescents, intellectual disabilities, lesson, extracurricular activities, corrective and developmental classes, career counseling work.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

*Публікації у наукових виданнях,
включених до переліку наукових фахових видань України*

1. Утьосов Я.А. Змістові основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія: педагогічні науки* / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 290–296. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_11_29
2. Утьосов Я.А. Формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія: педагогічні науки* / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 12. С. 281–290. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_12_27
3. Утьосов Я.А. Формування соціальних компетентностей у підлітків з інтелектуальними порушеннями на базі освітніх і реабілітаційних установ. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна.* — Кам'янець-Подільський, 2020. Вип. 34. С. 216–224. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2020_34_23
4. Утьосов Я.А. Особливості провідної діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями в контексті формування у них соціальних компетентностей. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія : педагогічні науки : матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції «Спеціальна освіта: проблеми та перспективи» (Кам'янець-Подільський, 1-2 квітня 2020 р.)* — Кам'янець-Подільський, 2020. №16. Т. 2. С. 267–278. URL : <http://aqce.com.ua/vipusk-n16-tom-22020/utosov-jaa-osoblivosti-providnoi-dijalnosti-pidlitkiv-z-intelektualnimi-porushennjami.html>
5. Утьосов Я.А., Утьосова О.І. Спеціальна методика формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Педагогічний дискурс : зб. наук. праць.* Хмельницька гуманітарна академія.

Хмельницький, 2020. Вип. 29. С. 7–13. URL : <http://ojs.kgpa.km.ua/index.php/peddiscourse/article/view/1085>

6. Утьосов Я.А., Утьосова О.І. Спеціальна методика дослідження основних показників сформованості соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2021. Вип. 41. С.107–114. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/36156>

7. Утьосов Я.А., Утьосова О.І., Вержиховська О.М. Результати впровадження спеціальної методики формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2022. Вип. 43. С. 64–76.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2022.43.07>

<https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/207>

https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/39049/Utosov_64-76.pdf

8. Утьосов Я.А., Утьосова О.І., Вержиховська О.М. Експериментальне дослідження стану сформованості соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Педагогічні науки / за ред. О.В. Гаврилова, М.К. Шеремет, Кам'янець-Подільський, 2022. Вип. 20. С. 147–163.*

<https://doi.org/10.32626/2413-2578.2022-20.137-153>

<http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/7120/Actual-problems-of-the-correctional-education-pedagogical-sciences-Issue-20.pdf>

Публікації у періодичних наукових виданнях, проіндексованих у базах даних

Web of Science Core Collection

9. Utosov Y., Utosova O., Drozd L., Vasylieva N., Lavrykova O., Butenko N. Extracurricular activities as a form of development of social competence of adolescents with intellectual disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial*

Intelligence and Neuroscience. 2020. Vol.11. Iss.2. Sup.1. P. 175–185. URL : <https://doi.org/10.18662/brain/11.2Sup1/103>

*Публікації в наукових виданнях інших держав,
які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку / або
Європейського Союзу*

10. Utosova O., Bystrova Y., Utosov Y. Formation of the system of values orientations of children with intellectual disorders in the conditions of socio-pedagogical support. (Формування ціннісних орієнтацій у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах соціально-педагогічного супроводу). *The System of Management and Peculiarities of Continuous Professional Development of Pedagogues in Conditions of a Multicultural Environment and European Integration*. Opole (Poland) : The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. P.199–211. URL : https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/05/3_2021.pdf

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

11. Утьосов Я.А. Теоретичні основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів (Кам'янець-Подільський, 4-5 квітня 2018 р.)* : у 3-х томах. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. Вип. 17. Т. 1. С. 170–171.

12. Утьосов Я.А. Корекційний вплив на розвиток складових соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів за підсумками НДР у 2018 році (Кам'янець-Подільський, 5-6 березня 2019 р.)* : у 3-х томах. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2019. Вип.18. Т. 1. С. 134–135.

13. Утьосов Я.А. Особливості психолого-педагогічного впливу на формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Сучасні підходи до формування професійних компетентностей фахівців фізичної терапії та ерготерапії : матеріали I науково-практичної конференції з міжнародною участю присвяченої 20-й річниці з дня заснування факультету здоров'я та фізичного виховання ДВНЗ «УжНУ» (Ужгород, 17-18 жовтня 2019 р.)*. Ужгород : Ужгородський національний університет, 2019. С. 209–210. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uzn_2019_2_79o

14. Утьосов Я.А. Формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями під час позакласної роботи. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів (Кам'янець-Подільський, 3-4 березня 2020 р.)* : у 3-х томах. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. Вип.19. Т. 1. С. 171–173.

15. Утьосов Я.А. Спеціальна методика корекційної роботи з формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-подільського національного університету імені Івана Огієнка : матеріали XII наукової конференції молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський, 3-4 листопада 2020 р.)* — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2021. Вип. 12. С. 62–63.

16. Утьосов Я.А., Утьосова О.І. Методичні рекомендації для педагогів щодо формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями на уроках та в позакласній роботі. *Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (Умань, 25 березня 2021 р.)*. Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2021. С. 178–181.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	18
ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	29
1.1 Зміст та структура соціальної компетентності у психолого-педагогічному контексті.....	29
1.2 Особливості розвитку соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями	50
1.3 Урок та позакласна робота як чинники формування індикаторів соціальної компетентності підлітків	62
Висновки до першого розділу.....	75
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	80
2.1 Методика емпіричного вивчення стану сформованості соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями	80
2.2 Аналіз дослідження рівнів сформованості соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями	105
Висновки до другого розділу.....	138
РОЗДІЛ 3. СПЕЦІАЛЬНА МЕТОДИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	143
3.1 Обґрунтування методики формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями на основі взаємозв'язку уроків та позакласної роботи.....	143
3.2 Методика формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями	155

3.3 Аналіз результатів упровадження спеціальної методики формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями.....	196
Висновки до третього розділу	210
ВИСНОВКИ	215
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	220
ДОДАТКИ	246

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ДЦП – Дитячий церебральний параліч

ЗЗСО – Заклад загальної середньої освіти

ЗПР – Затримка психічного розвитку

ІП – Інтелектуальні порушення

ІРЦ – Інклюзивно-ресурсний центр

НРЦ – Навчально-реабілітаційний центр

НУШ – Нова українська школа

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Реалізація завдань НУШ актуалізує пошук педагогічних шляхів формування в учнів соціальної компетентності, тобто вміння вирішувати проблемні ситуації, які виникають у різних сферах соціального життя. Ці завдання є змістовими засадами компетентнісної моделі освіти та вимагають надання основ сучасних знань, умінь і навичок із навчальних предметів. Визначальними шляхами підвищення соціальної компетентності є забезпечення здатності адаптуватися у соціальному середовищі, можливості навчатися жити в сучасному технологічному просторі, вміння досягати соціальних та особистісних цілей, спроможності ефективно взаємодіяти з оточуючими та вирішувати життєві проблеми у всіх сферах життя.

Актуальною потребою в розвитку здібностей школярів є формування здатності шляхом свідомого й активного засвоєння нового соціального досвіду адаптуватися до соціальних змін. Вона полягає у вмінні самостійно знаходити можливості щодо проектування власного майбутнього, спроможності спілкуватися з оточуючими, свідомо приймати самостійні рішення, гармонізувати власні стосунки з суспільством. Аналіз наукових досліджень авторів засвідчує, що основна увага надається розвитку соціальної компетентності як здатності до активної взаємодії з соціумом (А. Петрусенко, О. Прашко, І. Рябуха, Т. Хлівнюк). Різноманітні аспекти дослідження соціальної компетентності описано в сучасних працях із педагогіки, психології, спеціальної освіти та соціології. Сутність компетентнісного підходу в освіті широко представлено в низці науково-методичних праць (М. Айзенбарт, Н. Дроздова, А. Петрусенко, Т. Тюльпа, О. Флярковська).

Особливі труднощі у вирішенні проблеми розвитку соціальної компетентності об'єктивно виникають в освітньому процесі з учнями підліткового віку (А. Бистров, Н. Гончарук, О. Іваненко, Л. Конопльова, А. Якуба). Це пов'язано з прискоренням темпу психофізичного розвитку

підлітків та їхньою особистісною нестабільністю (Ю. Бистрова, Я. Загороднюк, В. Коваленко, А. Мухіна, О. Сундукова, Г. Філіпчева). У діяльності спеціальних ЗЗСО, де навчаються підлітки з інтелектуальними порушеннями, це додатково посилюється низьким рівнем комунікативних і міжособистісних стосунків таких дітей, їхнім обмеженим і нереалістичним уявленням про соціальні взаємостосунки (О. Баб'як, О. Вержиховська, Н. Гончарук, А. Іваненко, В. Липа, В. Кобильченко, І. Омельченко).

У спеціальній психолого-педагогічній літературі проблему соціальної компетентності було проаналізовано за такими напрямками: сутність соціалізації, соціальної адаптації, інтеграції та інклюзії осіб з ІІІ (В. Бондар Т. Докучина, О. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов); розвиток комунікативної компетентності підлітків з ІІІ (Н. Гончарук, О. Проскурняк); психолого-педагогічний супровід учнів із психофізичними порушеннями (О. Глоба, С. Іванченко, В. Кобильченко, В. Липа, Л. Прохоренко, Л. Руденко, Т. Сак, Є. Синьова, А. Шевцов); психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з ІІІ (І. Дмитрієва, М. Матвєєва, Л. Одинченко, І. Татьянчикова); професійно-трудова соціалізація та адаптація осіб з ІІІ (Ю. Бистрова, В. Бондар, А. Долженко, Г. Мерсіянова, Д. Супрун, О. Хохліна); набуття соціальних знань у процесі професійного самовизначення (В. Бондар, Ю. Бистрова, А. Долженко, Г. Мерсіянова, К. Рейда, В. Товстоган, О. Хохліна), особливості дотримання загальнокультурних норм поведінки учнями з ІІІ (І. Бех, О. Вержиховська, О. Гаврилов, І. Шишменцев).

Отже, формування соціальної компетентності має відбуватися через систему комунікативних універсальних навчальних дій. В описаному контексті її доцільно розглядати як змістовий аспект соціальної взаємодії, що передбачає оволодіння необхідними соціальними знаннями, формування умінь і навичок соціальної поведінки, налагодження міжособистісних стосунків та комунікації з дорослими та однолітками в різних видах діяльності. На нашу думку, ефективними засобами формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ є взаємозв'язок уроку та позакласної роботи, створення дидактичного й

педагогічного інструментарію для забезпечення послідовності та наступності процесу формування соціальної компетентності. Зазначена проблема та актуальна необхідність її вирішення зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Взаємозв'язок уроку і позакласної роботи як чинник формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол №12 від 30.11.2017 року) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології Національної академії педагогічних наук України (протокол №1 від 30.01.2018 року).

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та експериментальна апробація методики формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями у процесі взаємозв'язку уроку і позакласної роботи.

Основні завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз та узагальнення наукової літератури з проблеми формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями.

2. Емпірично дослідити стан сформованості соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями.

3. Вивчити проблему формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями у практиці спеціальної освіти.

4. Обґрунтувати та експериментально апробувати методику формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями на основі взаємозв'язку уроків і позакласної роботи.

5. Експериментально перевірити ефективність застосування методики формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями на основі взаємозв'язку уроків і позакласної роботи.

Об'єкт дослідження – процес формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Предмет дослідження – змістове і методичне забезпечення взаємозв'язку уроку і позакласної роботи як чинника формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали концепції соціальної обумовленості розвитку особистості дитини (І. Бех, С. Конопляста, І. Мартиненко, С. Миронова, О. Проскурняк, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.); методологічні положення компетентнісного підходу (Н. Борбич, О. Варецька, Р. Говорун, О. Дармограй, М.Докторович, Н. Дроздова, М. Павлюк, О. Юрченко); концептуальні ідеї щодо сутності та формування соціальної компетентності (М. Айзенбарт, А. Петрусенко, О. Прашко, І. Рябуха, Т. Тюльпа, О. Флярковська, Т. Хлівнюк); положення про соціально-комунікативну активність особистості в контексті суб'єктно-вчинкової парадигми (О. Киричук, В. Роменець); теорії соціального пізнання та формування соціальних знань (В. Бабаєв, Дж. Брунер, Дж. Гілфорд, О. Пономарьов, Ш. Тейлор); основні ідеї формування соціальних навичок підлітків у міжособистісній взаємодії (О. Бабяк, Н. Гончарук, М. Горбатюк, З. Єрмакова, І. Клак, В. Кузьменко, Г. Міськова, І. Омельченко, О. Семенюк, Н. Тарасенко, Є. Данільченко, І. Черезова, А. Якуба); теоретико-методичні засади навчання дітей з особливими освітніми потребами та його роль у забезпеченні соціалізації особистості (О. Гаврилов, В. Засенко, В. Липа, О. Мамічева, Г. Мерсіянова, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, М. Супрун, О. Хохліна); основні положення теорії взаємозв'язку освітніх процесів і розвитку (І. Бех, В. Кобильченко, С. Максименко, М. Матвєєва, Н. Менчинська, А. Обухівська, О. Прохоренко, Т. Скрипник); науково-теоретичні концепції корекційної спрямованості освіти осіб з ІІІ (В. Бондар, О. Вержиховська, О. Гаврилов, А. Глоба, І. Дмитрієва, Г. Дульнєв, І. Єременко, С. Конопляста, В. Липа, С. Миронова, Н. Пахомова, В. Синьов, В. Тарасун, С. Федоренко,

Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет, С. Яковлева, М. Ярмаченко та ін.).

Методи дослідження: *теоретичні:* теоретико-методологічний аналіз педагогічних, психологічних і соціальних концептуальних теорій із метою визначення стану розробленості проблеми соціальної компетентності та перспективних напрямів її вирішення; систематизація, порівняння та узагальнення наукових даних у галузі загальної та спеціальної педагогіки і психології з проблеми наукового пошуку; аналіз нормативно-правових документів у галузі освіти і методичного забезпечення з метою обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження; *емпіричні:* адаптована методика дослідження розуміння соціальних ситуацій Н. Москаленко; методика уявлень про дорослішання Н. Москаленко; шкала соціальної компетентності Е. Долла в опрацюванні А. Прихожан; методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича в опрацюванні О. Примака, Н. Колодної; спостереження за поведінкою дітей у колективі однолітків; опитувальник МАС М. Кубишкіної; шкала емоційних емпатійних тенденцій А. Меграбяна, Н. Епштейна; методика визначення копінг-стратегій N. Ryan-Wegner, адаптована Н. Сиротою, В. Ялтонським; бесіда з педагогічними працівниками з метою вивчення взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як умови формування соціальної компетентності; аналіз змістового наповнення освітніх програм, положень МОН України з проблеми формування соціальної компетентності щодо взаємозв'язку уроку та позакласної роботи; *статистичні:* кількісне та якісне опрацювання результатів дослідження; методи вторинного опрацювання емпіричних показників із застосуванням математичного, графічного аналізу, статистичного опрацювання результатів за критерієм кутового перетворення Р. Фішера.

Експериментальна база дослідження: на констатувальному етапі дослідження брали участь 123 підлітки, котрі згідно з Міжнародною класифікацією хвороб (МКХ-10) мають порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня (F.70) різного генезу та 123 підлітки з нормотиповим розвитком.

Дослідження проводилося протягом 2018-2020 років на базі Житомирської спеціальної школи Житомирської обласної ради, Комунального закладу освіти «Спеціальна школа «Шанс» Дніпропетровської обласної ради» (КЗО «Спеціальна школа «Шанс» ДОР»), Микільського навчально-реабілітаційного центру Полтавського району Полтавської обласної ради, Рогатинської спеціальної школи Івано-Франківської обласної ради, Тур'я Бистрянської гімназії Тур'є-Реметівської сільської ради Закарпатської області, Ужгородської загальноосвітньої школи I-III ступенів №20 – ліцей «Лідер» Ужгородської міської ради Закарпатської області, Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №32 Хмельницької міської ради, Часлівецької загальноосвітньої спеціальної школи-інтернату I-II ступенів Закарпатської обласної ради.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що *вперше*:

– охарактеризовано соціальну компетентність підлітків з ІІІ, визначено та обґрунтовано її основні структурні компоненти (операційно-змістовий, особистісно-регуляторний, мотиваційно-емоційний, поведінковий) та показники;

– обґрунтовано та розроблено програму емпіричного дослідження соціальної компетентності підлітків з ІІІ;

– визначено та охарактеризовано рівні соціальної компетентності підлітків з ІІІ;

– розроблено та експериментально перевірено спеціальну методику формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ на основі взаємозв'язку уроків і позакласної роботи;

– доведено значущість взаємозв'язку уроку та позакласної роботи у формуванні соціальної компетентності підлітків з ІІІ;

уточнено:

– розуміння сутності поняття «соціальна компетентність» особистості як інтегративного особистісного утворення, яке включає рівневі та змістові

аспекти соціальної поведінки та мобільності, необхідні для успішної соціалізації;

- адаптований інструментарій психолого-педагогічного вивчення та визначення рівнів сформованості соціальної компетентності підлітків з ІІІ;

- зміст, прийоми та засоби формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ.

Подальшого розвитку набули:

- науково-теоретичні та методичні підходи щодо поетапного формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ;

- положення спеціальної освіти про сформованість соціальної компетентності як результат успішної соціальної адаптації, соціальної обізнаності та соціальної інтеграції підлітків з ІІІ у соціум.

Практичне значення здобутих результатів дослідження полягає у тому, що:

- розроблена методика вивчення рівнів сформованості соціальної компетентності підлітків з ІІІ може бути використана у практиці роботи спеціальних ЗЗСО та НРЦ для психолого-педагогічної діагностики соціальної поведінки цієї категорії дітей;

- методика формування соціальної компетентності, що розроблена на основі взаємозв'язку уроків і позакласної роботи, є ефективною під час використання фахівцями спеціальної освіти для підвищення рівнів соціальної компетентності підлітків з ІІІ;

- результати наукового дослідження можуть бути використані корекційними педагогами, вчителями, вихователями, спеціальними психологами та іншими фахівцями закладів спеціальної освіти, які навчають і виховують підлітків з ІІІ для методичного забезпечення їхнього кваліфікаційного рівня, з метою подальших наукових досліджень, а також для підготовки студентів закладів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта.

Результати дисертаційної роботи впроваджено у навчально-виховну та корекційно-розвивальну роботу закладів освіти 6-ти областей України: Житомирської спеціальної школи Житомирської обласної ради (довідка №406 від 17.11.2021 р.), Комунального закладу освіти «Спеціальна школа «Шанс» Дніпропетровської обласної ради» (КЗО «Спеціальна школа «Шанс» ДОР») (довідка №117 від 01.09.2021 р.), Микільського навчально-реабілітаційного центру Полтавського району Полтавської обласної ради (довідка №354 від 18.11.2021 р.), Рогатинської спеціальної школи Івано-Франківської обласної ради (довідка №02-05/216 від 17.11.2021 р.), Тур'я Бистрянської гімназії Тур'є-Реметівської сільської ради Закарпатської області (довідка №01-20/37 від 30.08.2022 р.), Ужгородської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №20 – ліцей «Лідер» Ужгородської міської ради Закарпатської області (довідка № 337/01-27 від 09.09.2022 р.), Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №32 Хмельницької міської ради (довідка №372 від 28.09.2021 р.), Часлівецької загальноосвітньої спеціальної школи-інтернату І-ІІ ступенів Закарпатської обласної ради (довідка №415 від 27.05. 2021 р.).

Особистий внесок здобувача. Проаналізовані наукові положення й отримані емпіричні дані є самостійним внеском автора в розроблення проблеми взаємозв'язку уроку і позакласної роботи як чинника формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ. У статті [1] здобувач проаналізував особливості позакласної роботи як форми розвитку соціальної компетентності підлітків з ІІІ. У публікації [2] автор розкрив формування ціннісних орієнтацій у дітей з порушеннями інтелекту в умовах соціально-педагогічного супроводу. У фаховій статті [3] дисертант описав спеціальну методику дослідження основних показників сформованості соціальної компетентності підлітків з ІІІ. У науковій праці [8] здобувач розробив методичні рекомендації для педагогів щодо формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ на уроках та в позакласній роботі.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційної роботи доповідалися та були обговорені на всеукраїнських,

міжнародних, з міжнародною участю та університетських науково-практичних конференціях: Звітна наукова конференція викладачів, докторантів і аспірантів (Кам'янець-Подільський, 2018); Наукова конференція викладачів, докторантів і аспірантів за підсумками НДР у 2018 році (Кам'янець-Подільський, 2019); Перша науково-практична конференція з міжнародною участю «Сучасні підходи до формування професійних компетентностей фахівців фізичної терапії та ерготерапії» (Ужгород, 2019); Звітна наукова конференція викладачів, докторантів, аспірантів та здобувачів університету (Кам'янець-Подільський, 2020); XIII Міжнародна науково-практична конференція «Спеціальна освіта: проблеми та перспективи» (Кам'янець-Подільський, 2020); «XII наукова конференція молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка» (Кам'янець-Подільський, 2020); V Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасні проблеми підвищення стандартів життя у глобалізованому світі» (м. Ополе (Польща), 2020); VII Всеукраїнська науково-практична конференція «Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 2021).

Результати дослідження обговорено на засіданнях кафедри спеціальної та інклюзивної освіти й кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кафедри фізичної реабілітації Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (ДВНЗ «УжНУ»), методичних об'єднань фахівців спеціальних ЗЗСО для дітей з інтелектуальними порушеннями, навчально-реабілітаційних центрів, інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ).

Публікації. Результати проведеного дослідження опубліковано у 16 публікаціях автора, з них 9 одноосібних, зокрема, 7 – у наукових виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України*; 1 – у періодичному

* Підпункт 1 пункту 8 Порядку присудження ступеня доктора філософії та скасування рішення разової спеціалізованої вченої ради закладу вищої освіти, наукової установи про присудження ступеня доктора філософії, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України № 44 від 12.01.2022 р.

науковому виданні, проіндексованому у базах даних Web of Science Core Collection; 1 – у науковому виданні іншої держави; 6 – публікацій апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (237 найменувань, з них 24 – іноземною мовою) та додатків. Загальний обсяг роботи становить 331 сторінку, з них основного тексту – 202 сторінки. Дисертація містить 14 таблиць та 11 рисунків. Додатки подано на 85 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

1.1 Зміст та структура соціальної компетентності у психолого-педагогічному контексті

У програмі розвитку НУШ значну увагу надано змістовим аспектам соціальної компетентності, які у психолого-педагогічному контексті розглядають у якості провідних знань, умінь і навичок, що формують базові освітні технології. Зауважимо, що підлітки повинні вміти приймати самостійні рішення, брати на себе відповідальність за вчинки, розв'язувати конфліктні ситуації, залучатися до міжособистісної взаємодії, володіти комунікативними вміннями та навичками спілкування, бути здатними до соціальної взаємодії, проявляти якості мобільності в соціальному просторі. Це потребує необхідності аналізу чинників навчально-виховного процесу, які сприяють підвищенню рівня соціальної компетентності.

У психолого-педагогічній науці існує низка трактувань терміну «компетентність», якісний аналіз якого дає змогу теоретично дослідити її сутність і змістові складові.

Компетентність є утворенням, що формується як результат навчання. Вона передбачає оволодіння учнями знаннями, вміннями і навичками, які є основою відповідних навчальних компетенцій та реалізуються через особистісне ставлення до соціальної взаємодії (О. Архитко, Ю. Бистрова, І. Гушлевська, І. Єрмаков, І. Пропенко, L. Webb [5; 46; 62; 132; 234]). Доповнюючи ці підходи, Н. Борбич трактує компетентність як досконале володіння знаннями, результат освіти та виховання, що визначає можливість творчого застосування здобутих знань у різних видах діяльності [24, с. 187].

У 1984 р. англійський учений J. Raven у своїх наукових працях визначив поняття «компетентність у сучасному суспільстві» і запропонував тлумачити

термін «компетентність» як життєвий успіх у соціально значущій сфері. Своє уявлення компетентності він порівняв із «мотивованими здібностями», які спонукають особистість до соціальної активності (J. Raven [231, с. 48]).

У 2000-х рр. з'являються праці українських учених, присвячені методологічному аналізу компетентності як властивості особистості. Цей період характеризується появою досліджень, у яких акцентовано на комунікативному (Н. Гончарук, О. Ісаєва, О. Ковальова, І. Черезова [43; 69; 78; 199]), мотиваційно-вольовому (І. Бех, І. Булах, І. Галян, Я. Загороднюк, А. Мухіна [11; 25; 33; 111; 112; 123]) та емоційному (О. Богучарова, Н. Кравець, В. Шибецька [19; 207]) аспектах компетентності.

Не менш важливим у межах міжособистісної взаємодії є аналіз компетентності як соціально-психологічного утворення (О. Варецька, О. Дармограй, М. Докторович, Л. Лепіхова, М. Павлюк, А. Петрусенко, О. Прашко, І. Рахмана, І. Рябуха, В. Телефонко, О. Флярковська, Т. Хлівнюк [27; 54; 96; 121; 128; 137; 144; 179; 187; 190]). У його контексті компетентність потрактовано як залежність поведінки від набутого соціального досвіду міжособистісної взаємодії у процесі різних видів діяльності. На думку вчених, сформованість соціально схвальної поведінки особистості є запорукою успішної інтеграції до соціуму та оволодіння соціальними навичками, корисними для інших людей або суспільства загалом.

Більшість сучасних авторів (Н. Бібик, І. Гушлєвська, О. Пометун, О. Штепа, К. Włodarczyk) розглядає поняття компетентності як інтегративне утворення особистості, що поєднує у собі знання, уміння, навички, особистісні якості та досвід. Вони обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати життєві завдання, що виникають у повсякденних реальних ситуаціях, усвідомлюючи значущість предмета та результату діяльності. Наголошуючи на комплексності поняття «компетентність», учені у його структурі виділяють знання, уміння, здібності, навички, особистісні якості та індивідуальний досвід [12; 46; 126; 210; 236]).

Отже процес вивчення феномена компетентності є складним, адже передбачає дослідження низки складових у їхній комплексній взаємодії. Зважаючи на це, компетентність ми розглядаємо як динамічне інтегративне утворення особистості, яке поєднує знання, способи мислення, практичні вміння, навички, особистісні якості і досвід, що формуються у результаті навчання та виховання.

Оскільки поряд із поняттям «компетентність» у психолого-педагогічній літературі часто використовують термін «компетенція», на нашу думку, важливим є порівняння та відокремлення цих категорій, які взаємозалежні та доповнюють одна одну.

Поняття «компетенція», «компетентність» не є новими в педагогіці та психології. Вивченням їх змістових аспектів займаються кілька десятиліть учені різних країн світу, у тому числі вітчизняні психологи та педагоги. Окрім того, означені поняття закріплені в нормативних документах НУШ, де закладено їхній психолого-педагогічний сенс і цінність. Незважаючи на те, що ці поняття існують тривалий час, єдиного підходу до їх пояснення немає. Вважаємо за доцільне розглянути розвиток, модернізацію підходів до визначення понять «компетенція» та «компетентність» в їх історичному аспекті.

Уперше поняття «компетентність» і «компетенція» у сфері освіти з'явилися у 60-х рр. ХХ ст. в США. На момент їх становлення багато дослідників ототожнювали їх та вживали як синоніми. У 1959 р. американський соціолог R.White одним із перших ввів в обіг термін «компетентність», позначивши його як ефективну взаємодію особистості з довкіллям. Таким способом дослідник описував особливості індивідуальності, які необхідні для досягнення результатів у роботі, заснованих на високій мотивації до її виконання. Пізніше поняття «компетенція» було застосовано до теорії мовлення як здатність, пов'язану з виконанням мовленнєвої діяльності, умінням говорити та слухати [219].

Аналіз робіт зарубіжних дослідників цього періоду засвідчив, що багато вчених терміни «компетенція» та «компетентність» пов'язують з обізнаністю, знанням і розумінням сутності будь-якої сфери діяльності, життя, здатністю правильно використовувати отримані знання і навички. А знання, уміння, навички, поведінкові характеристики особистості, її ціннісні орієнтації, мотиви є основними складовими структури вказаних термінів (M. Carmel, J. Raven, R. White [218; 232]).

У дослідженнях J. Harris визначено поняття компетенції як базову характеристику, в якій взаємодіють мотиви, особистісні якості, навички, Я-образ, соціальні ролі та знання [222]. Отже, компетенцію описують як результат комплексної взаємодії людських якостей, у структурі якої виділено: а) здібності; б) особистісні властивості; в) знання та навички; г) мотивацію. Такі змістові складові, як «знання та навички», «здібності», необхідно набувати й автоматизувати у процесі навчальної діяльності під час уроків. Інші змістові («мотивація», «особистісні властивості») можуть бути реалізованими у процесі позакласної роботи в позаурочний час.

У вітчизняній педагогіці та психології терміни «компетентність», «компетенція» почали використовувати у 80-х рр. ХХ ст.

Термін «компетенція» (з лат. – «відповідність») характеризує, з одного боку, коло повноважень дитини, з іншого, сферу питань, у яких формуються знання та досвід (С. Лейко [95]). «Компетенція» – це освітній результат, що полягає у реальному володінні учнем методами та засобами діяльності й здатності вирішувати поставлені соціальні завдання (К. Островська [120]). Компетенція визначає знання, уявлення, програми (алгоритми) дій і взаємовідносин (І. Рахмана [137]).

Відоме трактування терміну «компетенція» як набору визначених повноважень і функцій, необхідних для ефективної діяльності (О. Марущак, А. Хуторський). Дослідники характеризують цей термін як наперед задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки учнів [103].

Українська вчена А. Маркова обґрунтовує компетенцію як системну характеристику, що включає набір вимог, відповідних соціальній діяльності й поведінці [102].

У наукових працях М. Айзенбарт компетенція характеризується як зв'язок між знаннями та ситуацією, можливість реалізувати процедуру (набір знань та дій), необхідних для вирішення поставленого завдання [2]. Це, на наш погляд, дуже важливе зауваження, оскільки дає нам можливість створити наукове обґрунтування для нашої теорії необхідності взаємозв'язку уроку та позакласної роботи. За твердженням Н. Бобрич, О. Дармограй, М. Павлюк, знання та ситуація у поєднанні дають змогу сформувати компетентнісні характеристики особистості [25; 121]. Отже, урок, під час якого учень отримує знання, та позаурочне спілкування, за допомогою якого моделюються та проживаються соціальні ситуації, дають змогу сформувати й закріпити набір стійких соціальних компетенцій, які в поєднанні утворюють інтегральну соціальну компетентність.

Н. Борбич зазначає, що компетенція проявляється як тип реагування на необхідність дій, які мають бути обумовлені та спрямовані на проблему, з якою зіштовхується особистість у довкіллі [23; 24]. Компетенція, на думку автора, передбачає оцінку ситуації та всіх її суттєвих ознак, фактів, що її створили, та на цій основі свідоме прийняття важливого рішення розв'язання проблемної ситуації. Під час розв'язання проблеми в дітей виникає навичка вирішення схожих ситуацій, відчуття успіху та потенціалу для майбутнього прийняття рішень у подібних ситуаціях, з'являються певні вміння. Чим частіше вони опиняються у подібних ситуаціях, тим ефективнішим і міцнішим стає їхній соціальний досвід, який формує соціальну компетентність.

Закріплення понять «компетенція», «компетентність» в освітньому просторі відбувається наприкінці 90-х рр. ХХ ст. у нормативно-правових документах ЮНЕСКО. У 1996 р., доповнюючи ці положення, Dg. Delor у доповіді міжнародної комісії з питань перспектив освіти у ХХІ ст. «Освіта: прихований скарб» формулює чотири основи, на яких ґрунтується формування

компетентностей в освіті: «Навчатися пізнавати, навчатися робити, навчатися діяти разом, навчатися жити». Так автор визначає основні глобальні компетентності [220].

На цьому часовому етапі окреслено коло компетенцій, які науковці розглядають як очікуваний результат освіти. У цей самий час на симпозіумі в Берні за програмою Ради Європи порушують питання про те, що для реформ освіти істотним є визначення ключових компетенцій, які повинні здобути учні як для успішної діяльності, так і для подальшої освіти й інтеграції у соціальне середовище.

Інформативними у плані розуміння, порівняння й узагальнення понять «компетентність» та «компетенція» є наукові розробки І. Гушлевської. Авторка пропонує розділяти терміни «компетенція» і «компетентність», вважаючи їх «загальними» та «індивідуальними». Конкретизуючи їх, вона характеризує компетенцію як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що визначаються щодо певного кола процесів та є необхідними для якісної продуктивної діяльності відносно них. Компетентність, на її думку, – це володіння низкою компетенцій, які поєднані з особистісним ставленням до предмета діяльності» [46, с. 22].

Важливою, на наш погляд, є точка зору В. Телефанко, у якій визначено компетентність як таку, що ґрунтується на знаннях, є інтелектуально й особистісно обумовленою досвідом соціальної життєдіяльності, а компетенція потрактовується як якість внутрішніх потенційних знань, понять, уявлень, системи цінностей, які потім складаються у загальну компетентність [179]. У наукових твердженнях було зроблено акцент на соціальному контексті, який покладено в основу розглянутих термінів.

Дослідниця О. Божучарова визначає компетентність як сукупність знань і дій, а компетенцію трактує як інтегративну цілісність знань, умінь і навичок, які забезпечують різні види діяльності, здатність дітей на практиці реалізовувати свою компетентність. Авторка вважає значимими елементами

структури цих термінів: досвід, здібності, мотиваційну та емоційно-вольову сфери [18, с. 90–97].

На думку С. Лейко, компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень у певній сфері діяльності. Компетенція належить не до суб'єкта діяльності, а до кола питань, що стосуються її здійснення. У кожному окремому випадку компетенції – це функціональні завдання, пов'язані з діяльністю, які особистість може успішно вирішувати. Натомість компетентність стосується власне суб'єкта діяльності і є надбанням особистості, завдяки якому вона може вирішувати конкретні завдання [95, с.131].

У контексті проблематики дисертаційного дослідження ми відокремлюємо поняття «компетентність» і «компетенція», поділяючи погляди О. Марущак, А. Хуторського та ін. дослідників, котрі розглядають компетенцію як поєднання взаємопов'язаних якостей особистості, а також наявності знань, умінь, навичок, способів діяльності, які стосуються певного кола явищ і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності. Компетентність – це володіння низкою відповідних компетенцій [103, с. 101]).

Отже, терміни «компетентність» і «компетенція» розглядаються дослідниками як визначення доцільного й логічного обґрунтованого прояву життєдіяльності дітей у сучасному соціумі. «Компетентність» є загальним структуроутворювальним поняттям, що складається з низки «компетенцій», які, у свою чергу, виступають частковим проявом компетентності, є її основними структурними складовими. Вони представляють сукупність взаємопов'язаних знань, умінь і якостей особистості, що формують інтегральну компетентність.

Якісне порівняння понять «компетентність» і «компетенція» дають нам змогу побачити різнобічний підхід до їх логічного структурування. Аналіз представлених структурних складових поняття «компетентність» дозволяє визначити її як сукупність компетенцій особистості в різних видах діяльності, що відображає рівень здібностей, необхідних для успішної соціалізації та інтеграції.

Згідно з цим дослідник J. Raven розглядає «компетентність» як явище, яке складається зі значної кількості компонентів (компетенцій), багато з яких відносно незалежні один від одного. Деякі компоненти відносяться до когнітивної сфери, інші – до емоційної або вольової. Ці компоненти можуть взаємозамінювати один одного в якості складових продуктивної поведінки. Автор пропонує класифікацію компетенцій, подаючи її різновиди, зокрема: а) когнітивні, які виявляються у знаннях, уміннях, навичках; б) афективні, які реалізуються через мобілізацію енергії та проявляються у задоволенні від виконаної справи; в) вольові, що втілюються у наполегливості; г) досвід, що передбачає уміння розпочинати і виконувати справу, співпрацювати, бачити результат діяльності [231, с. 48].

Аналіз наукових праць Н. Борбич, І. Клак із проблеми [23; 24; 71] дозволяє виділити інші підходи у вивченні структури та компонентів компетентності. Зокрема в дослідженнях, проведених І. Клак, було виділено змістовий, мотиваційний, діяльнісний, когнітивний, комунікативний та рефлексивний компоненти компетентності [71, с.165]. Зміст кожного з них відображає основні компетенції, які складають загальну компетентність. Н. Борбич стверджує, що когнітивний компонент включає в себе знання, необхідні для успішної адаптації в соціальному середовищі; діялісно-комунікативний передбачає уміння вибудовувати міжособистісну взаємодію; рефлексивний характеризує уміння свідомо контролювати свою діяльність, рівень власного розвитку й особистісні досягнення [24, с. 187–188].

Аналізуючи особливості соціально-педагогічного супроводу учнів Н. Колодна відокремлює такі компоненти їхньої компетентності [80–82]: а) обізнаність про себе та довкілля; б) відчуття себе як об'єкта та суб'єкта соціальної взаємодії; в) здатність до аналізу власної поведінки в міжособистісній взаємодії, уміння її контролювати; г) володіння прийомами саморегуляції.

Дослідник Т. Тюльпа, розглядаючи структуру компетентності, відокремлює такі її компоненти: а) когнітивний, як ставлення до поглиблення

соціальних знань, прагнення до їх самостійного пошуку; б) рефлексивний, як здатність до аналізу власної поведінки; в) комунікативно-діяльнісний, як уміння налагоджувати міжособистісні стосунки, передавати та сприймати інформацію, прогнозувати, планувати та виконувати провідну діяльність, здійснювати особистісне та професійне самовизначення; г) мотиваційно-ціннісний, як можливість поважати себе й інших людей як найвищу цінність [184, с.143].

Науковці О. Юрченко, L. Katz, D. McClellan включають в структуру компетентності чотири компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. Мотиваційний компонент, на думку авторів, залежить від певних соціальних умов розвитку особистості, відображає характер організації провідної діяльності та рівень активності. Когнітивний компонент показує загальну обізнаність у питаннях планування, досягнення власної мети в різних видах діяльності та в процесі встановлення міжособистісних стосунків. До діяльнісного компоненту автори відносять безпосередньо досвід дітей, практичні навички спілкування, уміння налагоджувати ділові комунікативні зв'язки в діяльності. Рефлексивний компонент, на їхню думку, має включати усвідомлення власних дій, свого життєвого досвіду, наслідків соціальної поведінки, оцінку себе й інших [211, с. 240; 225].

У дослідженнях А. Watkins описано чотирьохфакторну модель, яка включає: а) когнітивні навички та вміння – культурні цінності й соціальні знання, необхідні для ефективної взаємодії у соціумі (наприклад, академічні та професійні навички й уміння, здатність приймати рішення та працювати з інформацією); б) комунікативні та поведінкові навички – самоконтроль поведінки, ефективна соціальна взаємодія, просоціальна (соціально схвалена) поведінка; в) емоційні навички – управління емоційними реакціями; г) мотиваційні аспекти – здатність здійснювати моральний вибір, орієнтація на моральні цінності, особистісне зростання [224].

Ряд авторів (Н. Борбич, О. Варецька, О. Дармограй, М. Докторович, М. Павлюк, А. Петрусенко, О. Прашко, М. Рябуха, О. Флярковська,

Т. Хлівнюк) до цих класифікацій додають ще один компонент – соціальну компетентність [23; 24; 27; 54; 55; 121; 128; 144; 187; 190].

Для нашого дослідження особливого значення набуває визначення вченими саме соціальної компетентності, адже будь-яка компетентність, на думку науковців, має елемент соціальності, тому що розвивається та формується в особистості під час її взаємодії з соціумом. Соціальна компетентність та соціалізація неподільно пов'язані між собою поняття (Т. Алексеєнко, Т. Басюк, О. Безпалько, І Зверєва [3; 4]). Соціалізація є процесом і результатом набуття соціального досвіду дітьми в різних видах діяльності, міжособистісного спілкування, під час виконання соціальних ролей, засвоєння моделей поведінки в різних життєвих ситуаціях. Отже соціалізація є як найбільш важливим аспектом набуття соціальної компетентності особистістю [4, с.6]).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (О. Авраменко, Т. Алексеєнко, Ю. Бистрової, І. Дмитрієвої, В. Синьова, І. Татьянчикової) дає змогу охарактеризувати сутність поняття соціалізації. Соціалізація дітей є складним і тривалим процесом, що включає у себе безліч різних аспектів. Як процес взаємодії людини та суспільства вона передбачає не тільки особистісне становлення кожного індивіда, а й засвоєння ним соціального досвіду, тобто соціальних компетенцій. Залучення до суспільних норм і цінностей вимагає набуття досвіду культуру соціальних взаємин, що згодом значно впливає на всі сфери розвитку особистості. Під соціалізацією у широкому сенсі дослідники розуміють процес становлення особистості. Вони розглядають його як активне входження індивіда в соціальне середовище, засвоєння ним накопиченого суспільством досвіду, відтворення загальноприйнятих практик поведінки у власній діяльності [1; 4; 16; 17; 52; 176–178].

У психологічному аспекті соціальну компетентність розглядає багато вчених (О. Авраменко, І. Бех, Н. Борбич, І. Булах, О. Варецька, І. Галян, Р. Говорун, М. Горбатюк, Н. Дроздова, К. Максименко, С. Максименко, Г. Мільчевська, М. Папуча, О Хомчук), зокрема, досліджено теоретичні аспекти

формування соціальної компетентності в загальній та віковій психології, питання сутності й змісту поняття процесу соціалізації особистості; психологію соціального пізнання школярів; особливості їхнього соціально-емоційного розвитку; вікові характеристики соціалізації дітей підліткового віку тощо [1; 11; 24; 25; 27; 33; 39; 44; 99; 109; 191].

Відповідно до психологічного аспекту Н. Борбич розглядає соціальну компетентність як інтегративну властивість особистості, що дозволяє людині адаптуватися, конструктивно вибудовувати стратегії ефективної взаємодії з соціальним середовищем, гнучко орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах, продуктивно і безконфліктно реалізовувати різні соціальні ролі [24, с.188].

У педагогічній літературі вперше поняття соціальної компетентності вжив Б. Гершунський. Соціальну компетентність автор визначив як усвідомлення цілей і завдань соціальних інститутів, умінь, навичок, норм і взаємовідносин, необхідних для соціальної взаємодії [187].

На думку педагогів В. Курило та Б. Коротяєва [92], соціальна компетентність особистості є складною інтегральною динамічно-синергетичною системою особистості та її психологічних якостей, які дозволяють пристосовуватися до дій у соціумі з погляду та з урахуванням позиції оточення. Ця інтегральна система, як наголошують автори, передбачає володіння соціальними знаннями та навичками, сформованими на основі власного досвіду самостійного прийняття рішень у будь-яких життєвих ситуаціях. Вона включає готовність дітей до встановлення соціальних контактів і взаємодії з іншими людьми за їхньою ініціативою, а також за власним бажанням і самостійною організацією дій [89, с. 56–70].

У словнику термінів зі спеціальної педагогіки В. Бондаря є таке визначення цього поняття: «Соціальна компетентність – це соціальний навик (обов'язки), що дозволяє людині адекватно виконувати норми та правила життя у суспільстві» [161].

У педагогічній науці соціальну компетентність розглядають в аспекті соціально-ціннісного становлення особистості, тобто як необхідні, набуті учнями в навчальному процесі знання, уміння та досвід, які дозволяють їм володіти соціальною поведінкою, що відповідає громадським і моральним нормам суспільства. У навчальному процесі формування соціальних компетентностей відбувається на трьох рівнях соціальних вимог: а) загальнолюдських цінностях, які формуються на кожному занятті впродовж навчання в освітньому закладі; б) загальнокультурних національних цінностях, які формуються на заняттях з рідної літератури, історії, виховних годинах; в) соціальних нормах і правилах конкретного соціального середовища, яким є родина, навчальний заклад, у широкому сенсі – місто, регіон, країна (О. Вернік, О. Гарнець, Ю. Швалб [202]).

Основні змістові аспекти соціальної компетентності представлено в наукових розробках В. Синьова, М. Супруна [152; 169; 170; 171]. У їхніх працях описано: а) *когнітивну змістову* – рівень розвитку мислення особистості, уміння узагальнювати та аналізувати інформацію, переносити навички в нові умови; б) *комунікативну* – рівень розвитку міжособистісної взаємодії та спілкування, самопрезентація та розуміння інших людей, уміння слухати та говорити; в) *емоційну* – спроможність управляти власними емоціями, розуміти емоції інших; г) *мотиваційну* – здатність до прогнозування власного життя, цілепокладання та досягнення мети з орієнтиром на моральні суспільні норми. На думку вчених, сформованість цих складових дасть змогу дітям швидко оволодіти новими необхідними компетентностями для їхнього розвитку.

Дослідники І. Єрмаков, Н. Софій, І. Пропенко вважають, що успішний розвиток особистості можливий за умови успішної діяльності. Передумовою успішності науковці вважають володіння соціальними якостями, сформованими на основі отриманих у діяльності знань, умінь і навичок. У цьому контексті йдеться про соціальну компетентність як набуту якість особистості. Зважаючи на це, зазначимо, що соціальна компетентність інтегрує у собі інші види

компетентності, які формуються упродовж життя у провідній діяльності (індивідуальна, особистісна, професійна та ін.). Тому урок і позакласна робота в комплексі складають потужну передумову розвитку компетентності школяра, адже є основною формою організації його провідної діяльності, якою у шкільному віці виступає навчальна [62; 132].

Зіставивши наукове визначення компетентності як успішності в соціально значущій галузі (J. Raven [231]) й успішності у діяльності (Єрмаков, Н. Софій, І. Пропенко [62; 132]), констатуємо, що формування соціальної компетентності особистості, зокрема в підлітків, можливо тільки у разі забезпечення успішності їх різних видів діяльності. Важливим видом діяльності в підлітковому віці залишається навчальна. Отже, необхідною умовою формування соціальної компетентності стає ситуація, де навчальна діяльність проявляється найбільше, тобто під час уроку. Він стає необхідним чинником формування успішності соціальної компетентності в підлітковому віці. Окрім навчальної, важливим видом діяльності в цьому віці є міжособистісне спілкування. На основі наукового аналізу можемо зробити висновок, що соціальна компетентність формується завдяки успішному досвіду, пов'язаному з різними видами діяльності. Сфера, де найбільшим чином проявляється міжособистісне спілкування – це позаурочна діяльність, міжособистісні взаємини з однолітками, дорослими та соціумом загалом [63; 130; 232].

Отже, об'єднання основних сфер, де може проявитися успішність підлітків у діяльності, дає можливість найбільш ефективним способом сформувати його соціальну компетентність. Термін «компетентність» стає тотожним терміну «успішність у діяльності», наповнюється новими структурними визначеннями, такими як «готовність до самостійних дій», «відповідальність», «впевненість», «наполегливість» та ін. З'являється соціальна значимість означеного терміну, яка розкривається серед різних видів компетентностей (J. Raven [231, с. 56–71]).

Аналіз вищевикладених визначень і трактувань поняття «компетентність»

вказує, що єдиного погляду на це поняття немає, однак можна зробити висновок, що узагальнено це поняття розглядають у вигляді певної соціальної норми, сукупності нормативних соціальних характеристик та є результатом діяльності, наприклад, навчання або розв'язання складної проблемної ситуації.

У новому словнику методичних термінів і понять А. Капської, І. Пінчука, І. Толстоухової «соціальна компетентність – це «здатність вступити до комунікативних взаємовідносин з іншими людьми, яка обумовлюється наявністю потреби, мотивів, певного ставлення до майбутніх партнерів з комунікації, а також власною самооцінкою. Уміння вступати у комунікативні взаємовідносини вимагає від дітей здатності орієнтуватися у соціальній ситуації та керувати нею» [155].

У психологічному словнику В. Войтка соціальна компетентність – це «відповідність конкретної людини умовам та можливостям, що надаються конкретним суспільством» [132].

Отже, у поданих визначеннях соціальну компетентність розуміють як обізнаність, знання та практичні вміння в сфері, пов'язаній із життям та взаєминами людей у суспільстві, незважаючи на те, що розглядають цей термін за різними напрямками (психологія, соціологія, методологія, педагогіка). Отже соціальну компетентність необхідно розуміти як інтегративну характеристику особистості.

Такий підхід до терміну використовують і в сучасній психології, наприклад, Yu. Bystrova, L. Drozd у дослідженнях подають таке визначення: «...Соціальна компетентність представляє собою інтегративне особистісне утворення, що включає знання, вміння, навички та здібності, що формуються у процесі соціалізації та дозволяють вихованцям оптимально не тільки адаптуватися, а й інтегруватися у суспільстві, ефективно взаємодіяти із соціальним оточенням, результативно вирішувати проблеми у соціальному середовищі» [216, с. 123]).

Розглядаючи поняття «соціальна компетентність», ми дійшли висновку, що вчені трактують цей термін по-різному. З'являється чимало робіт, у яких

автори розглядають соціальну компетентність у загальному значенні, визначаючи її як сукупність знань, умінь і набутих у практичній діяльності навичок, або деяких алгоритмів, моделей і сценаріїв соціально схвальної поведінки в різних сферах соціальної діяльності. Така думка дає нам змогу припустити можливість формування соціальної компетентності як деякого алгоритму поведінки. Для підлітків засвоєння алгоритму не створює труднощів – вони здатні переносити сформовані навички в нові умови діяльності. Тоді постає питання формування навичок соціально схвальної поведінки на реальних життєвих прикладах. Чим більше навичок сформовано в підлітків, тим вищою буде рівень їхньої соціальної компетентності.

Деякі автори (Н. Борбич, О. Варецька, О. Дармограй, Л. Дейнека, М. Докторович, М. Павлюк, А. Петрусенко, О. Прашко, М. Рябуха, О. Флярковська, Т. Хлівнюк) акцентують увагу на відмінностях складових соціальної компетентності у процесі її формування. У їхніх працях акцентовано, що соціальна компетентність складається з низки компетенцій: 1) соціальної чуттєвості дітей; 2) емпатії як прояву емоційного інтелекту; 3) толерантності до думок інших; 4) схильності до соціальної відповідальності; 5) уміння виконувати соціальні ролі; 6) здатності до комунікації з іншими; 7) незалежності; 8) соціально схваленої активної поведінки; 9) відкритості до людей, нових знань і соціуму; 10) уміння запобігати і вирішувати конфліктні ситуації; 11) довіри й самоконтролю. На їхню думку, в учнів необхідно формувати культуру соціальної поведінки, повагу до інших людей, толерантні відносини. Отже, під соціальною компетентністю слід розуміти суспільно нормативну поведінку, що передбачає продуктивне спілкування з оточуючими, а також комплекс умінь і навичок, які дозволяють учням усвідомлювати наслідки соціально спрямованих дій. Можна зробити узагальнення, що в цьому випадку необхідно розвивати різні види соціальних компетенцій для можливості формування загальної компетентності [23; 24; 27; 54; 55; 121; 128; 144; 187; 190].

На сьогодні в наукових дослідженнях особливої актуальності набувають питання, що стосуються вікових відмінностей поняття «соціальна компетентність», зокрема Н. Макаренко, Н. Токарева, А. Шамне, аналізуючи особливості психолого-педагогічного супроводу дітей підліткового віку, характеризують соціальну компетентність як можливість самостійного вибору певної моделі поведінки в процесі продуктивної міжособистісної взаємодії [181].

У наукових працях Л. Василенко, О. Коханової, Г. Мільчевської, М. Савчина, О. Сергєєнкової, О. Столярук соціальна компетентність розглядається в аспекті підліткового віку й трактується як вміння відповідати за власні вчинки та самостійно брати на себе відповідальність, брати участь у командній роботі та розуміти колективну відповідальність за дії групи, уміти приймати рішення разом із колективом, уміти контролювати конфліктні ситуації та розв'язувати конфлікти без булінгу та застосування насилля над іншими людьми [109; 144].

Інші дослідники розглядають соціальну компетентність як володіння навичками встановлення соціальних зв'язків і соціальних орієнтирів, вміння досягати результату, планувати кроки його досягнення та вміння просити підтримку в потрібний час, розуміти, до кого правильно звернутися в окремій ситуації. Бути соціально компетентною людиною означає діяти адаптивно, як зберігати дружні, доброзичливі або нейтральні стосунки з оточуючими (І. Попович, О. Прашко [127; 128]).

Ряд науковців (І. Березовська, І. Бех, О. Пометун, О. Степанов, М. Фіцула) визначають соціальну компетентність як особистісну якість людини, яка формується упродовж життя та дозволяє їй приймати рішення, пов'язані з власною відповідальністю. На думку вчених, у цьому випадку під соціальною компетентністю слід розуміти вміння передбачати результат власних дій, усвідомлювати заплановані результати та вимоги оточуючих до їх виконання. Такі якості особистості можна сформувати в дітей тільки у виховному процесі [9; 11; 126; 166].

Аналізуючи визначення поняття «соціальна компетентність» різних авторів, зауважимо, що для нашого дослідження змістовним і доцільним буде визначення, запропоноване І. Шишменцевим. Автор розглядає соціальну компетентність як соціально-педагогічну категорію та її формування у контексті проведення уроків літератури [208]. На його думку, це інтегративна якість особистості, яка дозволяє активно взаємодіяти з соціумом, формувати соціально схвалену поведінку на життєвих прикладах, встановлювати значущі соціальні зв'язки та контакти з різними соціальними групами та індивідами, а також брати участь у соціальному житті, виконувати в різних соціальних проєктах різні соціальні ролі. Основу соціальної компетентності особистості складають знання про суспільство, які формуються під час навчання в освітньому закладі. На уроках літератури, на думку автора, формуються приклади правил і способів соціальної поведінки [209, с. 3–7].

Узагальнюючи вищевикладені положення, зазначимо, що соціальна компетентність – це синергетичний інтегративний комплекс компетенцій, набутих особистістю у процесі освіти. Базовою основою формування комплексу компетенцій є система особистісних психологічних особливостей, моральних цінностей і переконань особистості. Соціальна компетентність дітей підліткового віку включає соціальні навички, набуті в процесі освіти, які дозволяють їм виконувати норми (соціальні, правові, моральні, економічні) та правила суспільства й повноцінного життя у цьому суспільстві. Соціальні вміння та навички, необхідні для сформованості соціальної компетентності підлітків, які відповідають вимогам НУШ, формуються завдяки досвіду підлітків у процесі спеціально організованих умов освіти (М. Супрун [170]).

Отже, у дисертаційному дослідженні доцільно розглядати соціальну компетентність як складне особистісне утворення, яке формується під час освітнього процесу і має на меті соціалізацію та соціальну адаптацію у системі суспільних взаємин. Сформована соціальна компетентність буде сприяти саморозвитку та вдосконаленню особистості, розвитку її суспільних ініціатив, відповідальності за власні вчинки та поведінку перед іншими, контролю

поведінки й виконання суспільних вимог. Соціальна компетентність – це вміння обирати способи діяльності в умовах різних соціальних ситуацій. Такими умовами є ціннісні орієнтири розвитку особистості, соціальні, моральні, правові та економічні відносини, які виникають у процесі міжособистісних стосунків у системі «підліток-підліток», «підліток-учитель», «підліток-родина», «підліток-соціальна ситуація». Тобто говоримо не про набір знань, умінь і навичок на всі випадки життя, а про організовану ієрархічну структуру, системну якість особистості, яка забезпечує взаємозв'язок особистості підлітка із суспільством. Отже, соціальну компетентність не можливо сформуванати тільки під час традиційного освітнього процесу. Її формування потребує комплексного підходу та взаємозв'язку уроку та позакласної роботи у всіх сферах життя підлітків.

У педагогічній науці значне місце відведено аналізу особливостей формування соціальної компетентності. Дослідники А. Петрусенко, І. Пропенко, М. Супрун, М. Фіцула, О. Флярковська, Т. Хлівнюк, М. Шабдінов вважають, що соціальна компетентність є складним міждисциплінарним феноменом, що обумовило різні напрями її формування. Вона виступає як система структурованих знань про закономірності діяльності та взаємин, які проявляються через особистісні якості, що забезпечують відповідальне саморегулювання суспільної поведінки, полягають у володінні складними комунікативними навичками, які передбачають формування адекватних умінь у нових соціальних умовах. Соціальна компетентність потребує певного обсягу знань і рівня сформованості вмінь і навичок, що дозволяють адекватно орієнтуватися у різних ситуаціях, об'єктивно оцінювати себе й людей, здійснювати самоаналіз і самоконтроль, прогнозувати поведінку інших осіб, формувати необхідні взаємини й успішно впливати на них, орієнтуючись на наявні умови. Вплив соціуму на формування та розвиток соціальної компетентності тут є вирішальним [132; 170; 186; 187; 190; 201].

Виходячи з вищезазначених положень та аналізуючи результати соціалізації дітей у конкретному віковому періоді, М. Sokolova вважає, що

процес формування соціальної компетентності проходить низку етапів: а) соціальної адаптації; б) соціальної ідентифікації; в) індивідуалізації; г) персоніфікації [233, с. 259]. Окреслені етапи охоплюють процес соціалізації особистості. На кожному віковому етапі розвиток соціальної компетентності підлітків є важливим для успішної адаптації до соціуму та має певні особливості, а саме: а) прагнення розуміти себе та інших як особистість; б) наявність потреби в самоідентифікації; в) вибір соціальних ролей; г) зростання потреби у спілкуванні та емоційному благополуччі; д) процес дорослішання, пов'язаний із появою низки особистісних проблем або досягнень.

НУШ встановлює стандартні вимоги [64] до результатів навчання, що стосуються формування соціальних навичок на основі гнучких технологій, а саме: навички співпраці в команді однолітків у реальних життєвих ситуаціях, уміння розв'язувати конфлікти та проявляти компроміс і гнучкість. Дослідники Д. Бігунов, О. Бутенко, Н. Гончарук, З. Єрмакова, О. Ісаєва, О. Ковальова, В. Кузьменко, Г. Міськова, О. Семенюк, І. Черезова, С. Янковський звертають увагу на розвиток комунікативної складової під час формування соціальної компетентності, що включає: здатність до взаємодії у системі суспільних відносин; уміння налагоджувати міжособистісні стосунки в колективі однолітків; прагнення до спілкування з родиною; здатність виконувати спільну діяльність у співпраці з товаришами; уміння співпрацювати з дорослими; здатність проявляти повагу до інших; можливість дотримуватись етикету та культури під час спілкування.

На їхню думку, комунікативна складова соціальної компетентності має включати: знання норм спілкування з однолітками; знання норм ділової комунікації у процесі навчальної діяльності; знання обов'язків і прав у спілкуванні з дорослими; знання правил конструктивного розв'язання конфлікту й уникнення конфліктів; знання правил і норм поведінки в громадських місцях; знання норм спілкування у спільній діяльності; уміння ініціювати стосунки під час знайомства з однолітками; уміння спілкуватися за

спільними інтересами; здатність до взаємодопомоги; готовність відгукнутися на прохання про допомогу; розуміння знаків уваги та доброзичливого ставлення; уміння проявляти довіру до інших; уміння аналізувати точку зору інших; уміння працювати в команді та розуміти важливість такої співпраці [13; 26; 43; 61; 69; 78; 91; 146; 199; 215].

Формування соціальної компетентності сприяє підвищенню соціальної активності та індивідуальності підлітків. У процесі навчально-виховної роботи відбувається активізація особистісно-моральних, особистісно-вольових, соціальних та професійно спрямованих якостей школярів [31; 68]. Це доводить необхідність формування професійного самовизначення у контексті соціальної компетентності, яке тісно пов'язане з трудовою діяльністю та майбутнім вибором професії.

До професійно спрямованої складової соціальної компетентності автори [23] відносять: усвідомлення ролі навчання як основи успішності власного життя; усвідомлення необхідності діяти строго за запропонованими інструкціями; здатність до практичної діяльності; здатність до самоконтролю за власними діями в навчанні й трудовій діяльності; здатність до самостійності та відповідальних рішень; спроможність до самооцінки своїх дій; застосування навичок співпраці у процесі різних видів діяльності.

Отже, теоретико-методологічний аналіз змістових і структурних характеристик соціальної компетентності дає змогу зробити висновки.

У психолого-педагогічній літературі виділено ряд різних підходів до визначення терміну «соціальна компетентність», зокрема: система знань про соціальні норми взаємодії; реальне сприймання соціальної дійсності та здатність до соціальної взаємодії у різних соціальних ситуаціях; рівень соціальної активності особистості; досягнення відповідних соціальних цілей у специфічних умовах при позитивній динаміці або позитивному результаті; здатність використовувати ресурси соціального оточення та особистісний потенціал з метою досягнення позитивних результатів; потребу та готовність до саморозвитку, творчої діяльності, виконання громадянського обов'язку,

створення сім'ї тощо; уміння адаптуватися та приймати будь-які соціальні умови.

Аналіз поглядів на соціальну компетентність дає змогу стверджувати, що вона передбачає співвідношення та єдність особистих і суспільних інтересів, доцільну, соціально схвалену поведінку в процесі взаємодії із соціумом, комунікативні знання, успішність професійного самовизначення, уміння вирішувати конфліктні ситуації, знання конструктивних способів поведінки у стандартних і нестандартних ситуаціях.

У нашому дослідженні соціальну компетентність розглядаємо як інтегративну характеристику особистості, яка включає рівневі та змістові аспекти соціальної поведінки й мобільності, необхідні для успішної соціалізації та соціальної адаптації у системі суспільних взаємин. У нашій роботі будемо розглядати соціальну компетентність як інтегративну особистісну якість, яка дозволяє підлітку визнавати цінність себе та оточуючих, організовувати співпрацю з однолітками та дорослими, знати й на практиці проявляти соціально схвалену поведінку та взаємодію з різними соціальними службами, уміти розв'язувати конфліктні ситуації, проявляти повагу до людей різного віку, різних культур, бути відповідальним за поведінку, дії та результати власної діяльності на основі сформованості регуляторних функцій особистості.

Соціальна компетентність має системний характер, послідовність та наступність свого формування. Вона є синергетичною цілісністю окремих компетенцій мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційного та регуляторного компонентів та якостей особистості. Соціальна компетентність залежить від рівня культури суспільства, де ця особистість виховується, рівня методологічного та ресурсного забезпечення виховного середовища закладу освіти, від рівня соціальної відповідальності родини й найближчого оточення, а також від рівня власної відповідальності та соціальної активності підлітків.

Важливо розуміти, що соціальна компетентність є провідним фактором соціалізації, що визначає особливості роботи з дітьми, які володіють низькою здатністю до соціалізації. Це вказує на те, що з'являється необхідність

ефективного формування соціальної компетентності у дітей підліткового віку, які мають проблеми в соціальній адаптації та соціалізації.

1.2 Особливості розвитку соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями

Розвиток соціальної компетентності підлітків з ІІІ ґрунтується на двох основних процесах становлення особистості, притаманних для відповідного вікового етапу: з одного боку, це прагнення до міжособистісного спілкування, наявність потреби у визнанні однолітками, з іншого – це відчуття дорослішання, необхідність проявляти більшу самостійність. Ці положення характеризують соціальні аспекти становлення особистості, які в дітей з ІІІ мають особливості розвитку.

Проблемі вивчення соціальних аспектів розвитку особистості в дітей і підлітків з ІІІ приділяють увагу такі дослідники: І. Бех, В. Бондар, О. Вержиховська, С. Геращенко, Н. Гончарук, І. Дмитрієва, А. Долженко, Я. Загороднюк, А. Іваненко, В. Коваленко, Л. Конопльова, В. Ляшко, М. Матвєєва, Л. Одинченко, О. Сундукова, В. Синьов, І. Тат'янчикова, Г. Філіпчева, О. Хохліна, І. Шишменцев, А. Якуба, Yu. Bystrova, S. Chen, K. Chen, L. Drozd, J. Harris, F. Ndaji, L. Shaw, M. Sokolova, P. Tymms, A. Watkins. Науковці, розглядаючи становлення соціальної компетентності підлітків з ІІІ, пов'язують цей процес з особливостями їхнього психофізичного розвитку, соціальними умовами, освітою та вихованням. Наголошуючи на особливостях розвитку соціальної компетентності школярів, вони акцентують увагу на вікових, інтелектуальних та соціальних аспектах становлення особистості [11; 20; 28; 31; 36; 42; 50–53; 57; 67; 76; 77; 84; 98; 111; 112; 151; 175–178; 185; 195; 208; 214; 216; 219; 222; 224; 228; 233].

Першочерговим компонентом соціальної компетентності є соціальне навчання та виховання підлітків з ІІІ з урахуванням їхнього когнітивного розвитку. При інтелектуальних порушеннях цей процес ускладнюється

некритичністю мислення підлітків, що перешкоджає їм раціонально будувати власні дії та оцінювати ставлення до них оточуючих. Такі особливості соціального розвитку підтверджуються науковими розвідками вітчизняних і зарубіжних науковців, присвячених дослідженню новоутворень і провідних видів діяльності дітей підліткового віку з нормотиповим і порушеним розвитком (Ю. Бистрова, І. Булах, Л. Виготський, А. Гельбак, А. Іваненко, В. Коваленко, М. Макаренко, Г. Мільчевська, Н. Токарева, А. Шамне, J. Harris). Саме у спільній діяльності за потреби бути визнаним однолітками, виявляти успішність у спілкуванні, реалізовувати необхідність у самовизначенні розвивається соціальна компетентність [25; 35; 67; 76; 109; 182; 221; 222].

Становлення особистості підлітків з ІІІ відбувається за тими самими закономірностями, що й у дітей із нормотиповим розвитком, але має власну специфіку, обумовлену стійкими пізнавальними порушеннями (І. Бех, Г. Блеч, В. Бондар, Л. Вавіна, О. Вержиховська, А. Висоцька, О. Гаврилов, Н. Гончарук, А. Долженко, О. Лаврикова, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, О. Хохліна). У підлітковому віці в осіб з ІІІ відбуваються значні зміни у психічному розвитку, трансформується пізнавальна сфера на основі впливу трьох факторів: стійкого недорозвинення когнітивної сфери, гормональних змін пубертатного віку та виховного впливу корекційних методів спеціальної освіти [10; 18; 20; 24; 29; 30; 32; 42; 57; 93; 107; 135; 150; 153; 171; 195].

Відповідно до цього одним із завдань спеціальної освіти є визначення потенційних можливостей підлітків з ІІІ для знаходження та створення оптимальних психолого-педагогічних умов для їхньої соціальної адаптації та пристосування до життя шляхом набуття соціальної компетентності (В. Синьов, І. Татьянчикова та ін. [154; 177]).

Соціальна адаптація осіб з ІІІ має свої особливості. Вони повинні засвоїти систему знань про соціум і довкілля, опанувати низку цінностей, яка співвідноситься із прийнятими в суспільстві нормами, набутти відповідних навичок: взаємодії з оточуючими, реалізації соціальних ролей, виконання практичної діяльності. Підлітків з ІІІ традиційно розглядають як одну з

найбільш вразливих соціальних груп із точки зору їхньої інтеграції у суспільство та особистісного розвитку. Їхнє успішне входження у соціум, адаптація до умов довкілля є важливим показником благополуччя кожної особистості окремо та колективу загалом (Ю. Бистрова, В. Синьов [16]).

Дослідники В. Бондар, А. Капустін, І. Татяничикова, які зробили значний внесок у розвиток теорії соціалізації осіб з ІП, вважали, що низький рівень готовності дітей з ІП до інтеграції у суспільство пов'язаний здебільшого не з їхнім біологічним неблагополуччям, а з невідповідністю між розвитком дітей та впливом на них соціокультурного середовища, яке виступає як джерело соціальної адаптації та інтеграції [20; 178].

На думку В. Бондаря, Є. Данільченко, В. Липа, Н. Тарасенко, для успішного процесу соціальної інтеграції необхідно безпосереднє освоєння особами з ІП різних видів діяльності, у тому числі: навчальної, пізнавальної, суспільно-корисної, творчої, оздоровчої та ін. Навчальна та пізнавальна діяльність допомагають розвивати цілеспрямованість, уміння виконувати завдання; суспільно-корисна дозволяє виробити самостійність; творча нерозривно пов'язана з мисленням і сприяє продуктивності соціальної адаптації; оздоровча дає змогу особам з ІП підтримувати здоров'я та самореалізовуватися [20; 97; 172].

Особливо складно формувати ці види діяльності в учнів спеціальних ЗЗСО для дітей з ІП. Як зазначають О. Сундукова, Г. Філіпчева, підлітки демонструють відсутність досвіду взаємодії з оточуючими, не здатні працювати в команді та під керівництвом, не вміють знаходити конструктивні рішення навіть у знайомих їм ситуаціях, не переносять сформовані навички соціальної взаємодії у нові умови. Усі перераховані якості виступають ознаками соціальної дезадаптації та потребують глибокого вивчення, перш за все у педагогічному аспекті, та узагальнення даних із цього питання у психологічній науці [185, с.109].

Наявність соціальної дезадаптації проявляється у тому, що підліткам з ІП складно самостійно орієнтуватися у сучасних реаліях розвитку суспільства.

М. Sokolova вважає, що в них спостерігають труднощі перенесення навичок соціально схвальної поведінки в нові умови. Постійне виникнення проблемних життєвих ситуацій не дає змоги їм зрозуміти появи нових соціальних ролей, змін у сімейних взаєминах і статусу родини. Поява нових соціокультурних практик, порушення наступності стосунків між поколіннями в родині, брак часу на спілкування з власними дітьми призводить до соціальної дезадаптації підлітків з ІІ та низького рівня сформованості необхідних інтегративних навичок, що призводить до виникнення соціальної некомпетентності. Її наявність потребує необхідності впровадження психолого-педагогічної допомоги підліткам з ІІ у засвоєнні соціальних навичок інтеграції та адаптації, які сприяють подальшій соціалізації дітей [233].

Соціалізацію осіб з ІІ розглядають у багатьох вітчизняних та закордонних дослідженнях, зокрема проблему соціалізації як важливу умову становлення соціальної компетентності вивчають І. Дмитрієва, О. Одинченко, І. Татьянчикова, Yu. Bystrova, L. Drozd, J. Harris, L. Katz, D. McClellan, M. Sokolova, K. Włodarczyk [52; 176; 178; 217; 221; 225; 233; 236]. На їхню думку, повноцінне становлення дітей в особистісному контексті передбачає набуття ними соціального досвіду. Разом із тим, соціальний досвід підлітків з ІІ – це сфера їхнього особистісного розвитку, що вимагає постійної педагогічної уваги до підвищення ефективності соціалізації. Окремі випускники спеціальних установ зазнають труднощів адаптації у суспільстві та, на жаль, поповнюють ряди асоціальних елементів (В. Синьов [151; 152]). Саме тому потрібний пошук нових шляхів підготовки цієї соціальної групи до подальшого життя у суспільстві, а саме – формування у них соціальної компетентності та інтегративних здібностей.

Соціальна компетентність підлітків з ІІ має свої особливості. Аналізуючи становлення соціальної компетентності у процесі соціалізації, дослідники Ю. Бистрова, В. Синьов характеризують її як обізнаність щодо соціальних норм і правил, позитивного досвіду, системи людських цінностей, навичок суспільно-корисної праці [15; 16].

Значущим чинником формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ вчені І. Дмитрієва, Л. Одинченко визнають індивідуальний самотійний досвід. Така точка зору є правомірною, якщо розглядати інтегративні можливості особистості. Кожна особистість інтегрує вплив довкілля – однолітків, батьків, друзів, учителів і вихователів через призму власної особистості та власного рівня розвитку когнітивних функцій. Також на розвиток інтегративного досвіду впливає належність до різних структурних груп, різних за статусом родин, можливість засвоїти різні соціальні ролі відповідно до кола спілкування, тому досвід, який інтегрується особистістю, формує соціальну компетентність [52, с. 54].

Розглядаючи соціальну компетентність як набуття індивідуального досвіду особистості шляхом взаємодії з найближчим оточенням та соціальним середовищем, Dg. Delor зазначає, що соціальні навички підлітків формуються на основі соціальної рефлексії та отриманого досвіду [220, с. 127].

Сучасні підлітки з ІІІ отримують інформацію, яка трансформується у досвід, не тільки від найближчого оточення (членів родини, друзів, педагогів освітнього закладу), а й із засобів масової інформації (мас-медіа, телевізійних програм, інтерактивних розвивальних і навчальних ігор). Вони створюють для них іншу суб'єктивну соціальну реальність, яка впливає на розвиток психіки так само, як і об'єктивна реальність (А. Watkins [224, с.42]). Водночас некритичність мислення не дає можливості підлітку з ІІІ диференціювати отриману інформацію самотійно, робити на її основі висновки й адекватно розуміти, як сприймає це оточення, а на основі цього розуміння формувати та коригувати власну поведінку. Суб'єктивне сприймання дійсності на основі слабкої вольової регуляції, імпульсивності та некритичності мислення призводить до порушень поведінки підлітків і ускладнює процес формування їхнього соціального досвіду та соціальної компетентності (О. Северов, В. Синьов [152]).

Зважаючи на це, найважливіший вплив на розвиток підлітків з ІІІ мають здійснювати оточуючі, у взаємодії з якими проходить їхнє повсякденне життя,

які можуть навчити дітей розуміти емоційні стани інших, адекватно виявляти та аналізувати їх емоції, розпізнавати ознаки позитивно спрямованої соціальної поведінки, вдало вирішувати будь-які проблемні ситуації. У їх якості виступають педагоги, вихователі, члени родини, однолітки. Від того, на скільки вони значущі для підлітків, як вони організують взаємодію з ним, залежить рівень розвитку їхньої соціальної компетентності.

Важливу роль у формуванні соціальної компетентності дітей з ІІІ відіграє здатність до вольової регуляції власних дій (М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна). Самоконтроль та саморегуляція забезпечують успішність підлітків у налагоджуванні міжособистісних стосунків, стримуванні власної імпульсивності, вмінні розв'язувати конфліктні ситуації [150].

Суттєвим є аспект розвитку соціальної компетентності, пов'язаний із формуванням довільних форм вольової регуляції – це виховання компетенцій, необхідних для успішного подолання негативного впливу антисоціального оточення. Йдеться про проблеми з розвитком самовладання особистості в підлітковому віці та можливості протистояти негативу в ситуації конфлікту з однолітками та дорослими. До соціальних компетентностей, якими мають оволодіти підлітки, відносять стресостійкість, психологічний захист, емпатію для розуміння емоційного стану опонента (А. Бистров [14]).

У результаті процесу соціалізації діти з ІІІ засвоюють норми та цінності, властиві суспільству, навчаються розрізняти унікальні риси кожної соціальної групи, засвоюють та відтворюють взірці поведінки, цінності й соціальні конструкти, звичні для оточуючих. У цьому контексті соціальна компетентність як важливий аспект соціалізації передбачає активне пристосування до довкілля, соціуму через засвоєні норми та цінності. У процесі соціалізації використовуються засоби інтеграції, що сприяють включенню осіб з ІІІ до соціуму та подальшому розвитку в них соціальної компетентності. У цьому випадку необхідна участь і підтримка педагогів, створення сприятливих умов, відповідних особливостям соціального розвитку осіб з ІІІ (Н. Серомаха, Л. Черноус [149; 200]).

Науковець І. Бех у дослідженні проблем особистісно зорієнтованого виховання дітей із нормотиповим розвитком та ІІІ зазначає, що за умов наявності мотивації, навчання та практики у них можливо сформувати навички соціальної компетентності, що в подальшому проявляються у соціальній поведінці [10; 11].

Для набуття навичок соціальної компетентності у дітей з ІІІ слід розвинути соціальні якості, які покладаються в основу соціальної компетентності (О. Вержиховська, О. Гаврилов [29; 32]). Соціально спрямована поведінка в дітей з ІІІ передбачає формування стійкої системи міжособистісних стосунків з однолітками, усвідомлення власної соціальної ролі в колективі (Н. Серомаха [149]).

У своїх дослідженнях Н. Гончарук зазначає, що формування стійкої системи міжособистісних стосунків у підлітків з ІІІ має на меті залучення дітей у процес міжособистісних взаємин, оптимізацію психологічного клімату в колективі, формування позитивно спрямованої міжособистісної взаємодії. У цьому контексті важливим аспектом роботи є спрямованість на розвиток емоційних чинників комунікації, які полягають у формуванні позитивно спрямованої поведінки, та когнітивних факторів, які передбачають формування соціальної компетентності як змістової характеристики соціальної поведінки [41; 42].

Усвідомлення власної соціально-рольової позиції у колективі передбачає становлення у підлітків з ІІІ соціальної ролі, соціального статусу та соціальної позиції у колективі однолітків. У них можливо сформувати усвідомлення суспільних обов'язків, які вони реалізують у власній соціально-рольовій поведінці. Структура соціально-рольової поведінки підлітків з ІІІ на цьому етапі розвитку зазнає значної перебудови. Від успішності виконання соціальних завдань, безпосередньо пов'язаних із соціальними ролями підлітків – учня, друга, члена родини, члена колективу однолітків – залежить рівень сформованості системи їхніх життєвих взаємин, соціальної компетентності. Разом з тим, підлітковий вік характеризується зниженням ролі дорослих та

їхньої значущості як прикладу наслідування соціальних дій і поведінки. Орієнтування на значущого дорослого змінюється орієнтацією на однолітків (Н. Гончарук, І. Татьянчикова [42; 177]).

Саме тому для формування соціальної компетентності корисною буде та діяльність, яка спрямована на контакт із однолітками, групову взаємодію, усвідомлення соціально-рольових тенденцій, формування гнучких навичок соціальної взаємодії та комунікації.

Поряд із вищезазначеним розвиток соціальної компетентності передбачає комунікативну складову як інтегративну якість особистості. До комунікативних аспектів соціальної компетентності вчені відносять такі: здатність самостійно обирати способи дій під час вирішення комунікативних ситуацій (О. Гаврилов, І. Липа [32; 97]); здатність налагоджувати комунікативні взаємини в команді (В. Синьов [151; 152]); спроможність вирішувати конфліктні ситуації (А. Бистров, Ю. Бистрова, Н. Серомаха [14; 15; 149]); уміння ініціювати та встановлювати комунікативні стосунки (О. Бабяк, С. Геращенко, Н. Гончарук, Є. Данільченко, Н. Тарасенко [7; 36; 42; 47; 172]); здатність до спілкування у процесі співпраці з однолітками й дорослими (А. Бистров, І. Татьянчикова, О. Хохліна [14; 176; 194]); здатність дотримуватись у спілкуванні моральних форм взаємодії та культури людських взаємин (І. Бех, О. Вержиховська, О. Гаврилов, І. Шишменцев [11; 29; 32; 208]); можливість налагоджувати соціальні зв'язки та самостійно здійснювати пошук інформації для вирішення соціальних завдань (В. Липа, Д. Супрун, І. Татьянчикова, L. Katz, D. McClellan, M. Sokolova [97; 168; 176; 225; 233]).

Комунікативні аспекти соціальної компетентності найбільш вдало розвиваються у процесі залучення підлітків до різних видів діяльності, а для учнів з III важливими видами діяльності є трудова та професійно-орієнтована. Отже, суттєвим у формуванні соціальної компетентності є процес професійно-трудової соціалізації особистості.

У наукових розвідках [16; 17] професійно-трудова соціалізацію описують, як «психологічно обґрунтований, педагогічно організований процес

та результат взаємодії особистості з професійним практичним середовищем, що характеризується стійким вибором професійно-трудової діяльності, професійним самовизначенням, самоствердженням у професійному та/або соціальному плані, саморозвитком особистості».

Досліджуючи професійно орієнтовані інтереси учнів з ІІІ, Т. Кузнєцова зауважує, що соціальна компетентність безпосередньо пов'язана з провідною діяльністю, з можливістю опанувати професію та працевлаштуватися у майбутньому, створити власну сім'ю, інтегруватися в соціум. Інновації в освіті та в соціумі вимагають від школярів особливої компетентності у питаннях цивільної, правової, комунікаційної, інформаційної, профорієнтаційної сфер, які разом складають комплексну синергетичну інтегративну якість – соціальну компетентність особистості, яка дозволяє підліткам вирішувати проблеми в будь-яких сферах власного життя та соціального оточення [89].

Підлітки з ІІІ знаходяться на етапі, коли вперше відбувається їх залучення до професійного самовизначення, виборі трудового шляху за інтересами, здібностями та зацікавленістю у певній діяльності. З іншого боку, відбувається долучення підлітків до суспільного життя та суспільних відносин із різними соціальними групами, розширюється коло соціального оточення завдяки формуванню самостійності в соціально-побутовому та логістичному плані, що призводить до удосконалення соціальних компетентностей. При ефективному корекційному та виховному впливові на підлітків з ІІІ у них починає розвиватися мотивація соціально схвальної поведінки та соціально корисної праці. Підлітки прагнуть досягти успіху в провідній діяльності. Їхня діяльність, якщо вона спрямована на досягнення успіху, є позитивною основою для розвитку необхідних соціальних навичок, адже спрямованість особистості на досягнення поставленого результату, який дозволить бути успішним у порівнянні з однолітками та сприятиме конструктивному вирішенню проблеми, можна вважати особистісною активністю та соціальною компетентністю підлітків (В. Бондар [21]).

Дослідники В. Бондар, О. Хохліна вирізняють необхідні вміння інтеграційного плану, пов'язані з успішним оволодінням професією та інтеграцією дитини з ІІ у соціум: а) уміння користуватися різними інструкціями (усні, письмові, технологічні карти, малюнки, креслення, взірці та моделі виробів тощо); б) навички планування порядку робочих операцій, визначення технологічного процесу виготовлення виробу; в) уміння виконувати необхідні виміри та обчислення; г) уміння постійно контролювати свою роботу (безпосередній контроль, наприклад окомірний; опосередкований – за допомогою контрольних інструментів); д) уміння встановлювати причиново-наслідковий зв'язок у процесі виготовлення виробу (наприклад, встановлення причин недоліків, можливості прискорення процесу діяльності тощо) [21; 193].

У своїй монографії Ю. Бистрова, розглядаючи інтегративні механізми залучення дитини з ІІ до соціуму, наголошує на необхідності підліткам з ІІ оволодіти певними професійно-трудовими компетенціями ще під час навчання в умовах спеціальних закладів загальної середньої освіти. До таких компетенцій вона відносить: уміння планувати та досягати мети за допомогою покрокового алгоритму; сформованість мотивації до трудової діяльності; розуміння інструкцій, прийняття завдань, уміння звернутися за допомогою; здатність планувати, поетапно реалізовувати та вирішувати завдання; самостійність у роботі та контроль за діяльністю; сформованість особистісних якостей, необхідних для професійно-трудової діяльності; розвиненість комунікативних компетенцій; сформованість міжособистісних відносин та соціально схвальної поведінки [15].

На думку вчених (В. Бондар, А. Долженко), для успішної професійно-трудової соціалізації підлітків з ІІ необхідне поєднання трьох основних факторів, які впливають на соціальний розвиток особистості та її самореалізацію у професійно-трудовій діяльності, зокрема: сукупність власних можливостей і здібностей для освоєння певної професійної діяльності; пізнавального інтересу до діяльності для усвідомленості вибору; прийняття соціумом людини з особливостями розвитку [21; 57].

Для осіб з ІІІ формування трьох перерахованих вище факторів у своїй сукупності має особливі труднощі, тому що розвиток їхніх здібностей можливий, перш за все, у процесі навчання з опорою на практичну діяльність, багаторазове повторення та періодичну актуалізацію необхідних опорних знань (О. Хохліна [193]). Таке навчання, на думку вчених (О. Константи́нів, В. Левицький, А. Шевцов), можливе в межах трудової соціалізації, коли додатковим чинником формування соціальних компетенцій є трудова практична діяльність [85; 94; 203]. Саме цю аксіому навчання підлітків з ІІІ ми беремо за основу під час створення спеціальної методики формування у них соціальної компетентності. Практичні дії мають полягати в основі створення банку соціально значущих реальних ситуацій у сфері навчання, спілкування та професійного самовизначення в організації позакласної діяльності для закріплення сформованих на уроках складових соціальних навичок.

Важливим аспектом дослідження трудової соціалізації осіб з ІІІ є вивчення набуття практичних компетенцій на основі розвитку їхньої самостійності. Для успішної трудової соціалізації у них важливо сформувати й детально опрацювати образи майбутнього результату дій, розвивати цілеспрямованість, створювати ситуації з позитивним емоційним досвідом, що підкріплюють успішно виконані завдання, розвивати прагнення до самоствердження, а також виробляти цілий комплекс умінь та навичок, які будуть реалізовані у подальшій діяльності (Ю. Бистрова, В. Бондар, А. Долженко, В. Синьов, О. Хохліна [16; 21; 57; 150; 193]).

Описані вище дослідження акцентують на створенні сприятливих умов для підлітків з ІІІ, у яких вони зможуть спілкуватися з іншими, обмінюватися досвідом, проявляти творчі здібності, розвивати побутові та соціальні навички, формувати життєві і професійні перспективи, таким способом розвиваючи соціальну компетентність.

Отже, теоретичний аналіз особливостей розвитку соціальної компетентності у підлітків з ІІІ дає змогу стверджувати низку наступних положень.

У підлітків з ІІІ процес формування соціальної компетентності ускладнюється некритичністю мислення, що перешкоджає їм раціонально будувати власні дії та оцінювати ставлення до них оточуючих, стійкими пізнавальними порушеннями, недорозвиненням когнітивної сфери, низьким рівнем готовності до інтеграції у суспільство, суб'єктивним сприйманням дійсності, слабкою волевою регуляцією й імпульсивністю, що призводять до порушень поведінки та ускладнюють процес формування їхнього соціального досвіду.

Підлітків з ІІІ розглядають як одну з найбільш вразливих соціальних груп із точки зору їхньої інтеграції у суспільство. Становлення їхньої соціальної компетентності має свої особливості розвитку, зумовлені проблемами соціальної адаптації, соціалізації та інтеграції у систему суспільних відносин. Зокрема, підлітки не здатні самостійно орієнтуватися у сучасних реаліях життя; не готові ініціювати та встановлювати комунікативні стосунки; не здатні до співпраці з однолітками й дорослими; відчують труднощі у встановленні соціальних зв'язків; неспроможні налагоджувати комунікативні взаємини; не вміють вирішувати конфліктні ситуації; демонструють відсутність досвіду взаємодії з оточуючими; не здатні працювати в команді та під керівництвом; не прагнуть самостійно здійснювати пошук інформації для вирішення соціальних завдань; не вміють знаходити конструктивні рішення навіть у знайомих їм ситуаціях, відчують труднощі перенесення навичок соціальної взаємодії у нові умови; проявляють несформованість професійно-трудової соціалізації особистості (здібностей і пізнавальних інтересів для освоєння певної професійної діяльності). Усі перераховані якості є ознаками соціальної дезадаптації та потребують поглибленого подальшого дослідження і вивчення.

Вищезазначені передумови й особливості розвитку соціальної компетентності підлітків з ІІІ є достатнім підґрунтям для виділення компонентів, критеріїв та рівнів її сформованості, які покладено в основу нашого дослідження. Узагальнений матеріал із проблеми вивчення особливостей розвитку соціальної компетентності підлітків з ІІІ є

основоположною базою для створення спеціальної методики, змістові засади якої висвітлено в другому та третьому розділах дисертаційного дослідження.

1.3 Урок та позакласна робота як чинники формування компонентів соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями

Основною формою організації навчання підлітків з ІП, формування та розвитку у них наведених у дослідженні компонентів соціальної компетентності в сучасних умовах залишається шкільний урок у його взаємозв'язку з позакласною роботою.

В основних завданнях НУШ підкреслено важливість засвоєння шкільних предметів з метою вирішення питань соціального та особистісно-психологічного розвитку підлітків. Зауважимо, що ціннісна орієнтація на зміст шкільних предметів під час формування соціальної компетентності підлітків з ІП можлива за умови, що вчитель буде застосовувати суттєві та ефективні для цього віку й освітнього етапу знання, професійні компетенції та методи викладання, які дозволять сформувати не тільки знання з предмета, а й здібності учнів, міжпредметні зв'язки, гнучкі технології та вміння, які в комплексі складають соціальну компетентність підлітків. Тобто від того, яким буде шкільний урок, його цілі та завдання, методи викладання на ньому матеріалу, від наявності практичної підготовки для закріплення знань залежить досягнення вчителем основної освітньої мети – соціалізації учнів. Концепція НУШ передбачає, що урок в освітньому закладі повинен охоплювати таку структуру завдань і методів, спрямованих на вирішення цих завдань, які спроможні створити максимальну мотивацію для підлітків, зацікавити їх [86].

Аналіз програм спеціальних ЗЗСО [113–116] свідчить, що зміст навчального матеріалу передбачає поряд із вирішенням навчальних завдань і виховні. Закладається матеріал, який допомагає учням розуміти певні соціальні норми і сформувати соціально схвальну поведінку, є рекомендації щодо можливості використання різноманітних форм, методів і засобів виховного

впливу на соціальний розвиток дітей. Зауважимо, що наявний теоретичний і практичний матеріал подається недостатньо послідовно, системно, систематично. Лише єдність і цілісність навчального та виховного процесу, зв'язок уроку з позакласною роботою сприяють ефективному розв'язанню завдань формування соціальної компетентності дітей з ПІ (О. Вержиховська [29]). Такий взаємозв'язок потребує розробки універсальних навчальних дій, алгоритмів оволодіння системою знань із предмета, міжпредметних знань та універсальних компетенцій, які складають систему соціальної компетентності підлітків.

У цьому взаємозв'язку першочергове місце відводиться уроку. Він має бути спрямованим на отримання учнями знань у різних сферах сучасного життя. Отримання знань має відбуватися на основі змісту відповідних шкільних предметів. Урок має бути спрямований не тільки на отримання зазначених знань і компетенцій, а й на розвиток здатності підлітків застосовувати отримані знання для вирішення соціальних життєвих завдань і виконання соціально значущих ролей. Зміцнення соціально-педагогічної функції уроку, яка формує в учнів соціальну компетентність, відповідає стратегії НУШ та її напрямам удосконалення процесу спеціальної освіти, найважливішим концепціям сучасної державної політики України у сфері середньої освіти [86; 124; 125].

Серед загальних вимог, яким повинний відповідати якісний сучасний урок, виокремлюють: 1) використання новітніх досягнень науки, педагогічної практики, побудова уроку на основі закономірностей освітнього процесу; 2) реалізація на уроці всіх дидактичних принципів та правил; 3) забезпечення належних умов для продуктивної пізнавальної діяльності учнів з урахуванням їхніх інтересів, нахилів і потреб; 4) зв'язок з раніше здобутими знаннями та вміннями; 5) мотивація та активізація розвитку всіх сфер особистості; 6) зв'язок із життям, виробничою діяльністю, особистим досвідом учнів; 7) ефективне використання педагогічних засобів; 8) формування необхідних знань, умінь, навичок, уміння вчитися, потреби постійно поповнювати знання. Спеціальними вимогами щодо уроку в спеціальних ЗЗСО визначено: відбір до кожного уроку

або заняття невеликої за обсягом кількості навчального матеріалу; максимальна розгорнутість та поділ складних понять, дій; уповільненість навчання; повторюваність дій; наявність пропедевтичних методів у навчанні; опора на чуттєвий досвід учнів; керівництво діями учнів; поступовий розвиток пізнавальних процесів; оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності; посилення здатності дитини до саморегуляції; розвиток самостійності учнів з ІІІ, які доцільно використовувати в позакласній роботі. З урахуванням цього вимоги до уроку конкретизуються у дидактичних, виховних, психологічних, розвивальних і корекційних цілях. Перед педагогами постає проблема пошуку найбільш доцільного та ефективного педагогічного забезпечення щодо формування не тільки знань і навчальних навичок, а й соціальної компетентності учнів (О. Гаврилов, В. Липа, О. Мартинчук, І. Маруненко, К. Луцько, С. Миронова, В. Синьов [32; 97; 106; 107; 119; 151; 152; 160]).

На думку вчених (О. Гаврилова, І. Дмитрієвої, С. Миронової, В. Левицького, В. Липи, В. Синьова, О. Хохліної), урок має чотири основні цілі – навчання, виховання, розвиток, корекцію. Головна функція уроку полягає у набутті знань і розвитку пізнавальної сфери. У спеціальних ЗЗСО для дітей з ІІІ виокремлюють традиційні форми уроку, основна мета яких – послідовне, систематичне, міцне засвоєння знань, формування на їхній основі вмінь та відпрацювання навичок. Основна роль на уроках належить безпосередньо вчителю. Сучасні уроки, створені на базі традиційних з урахуванням нових технологій у межах стандартів НУШ, на відміну від традиційних, сприяють розвитку пізнавальних можливостей учнів з ІІІ. Вони пропонують завдання, вирішення яких потребує оволодіння новими знаннями, спонукають учнів здійснювати пошук відповідної інформації, вчитися звертатися за допомогою, спілкуватися, налагоджувати зв'язки, виконувати завдання самостійно, а потім разом з учителем обговорювати його в групі та шукати шляхи розв'язання. Такий виклад матеріалу під час виконання завдань формує змістові соціальні компетентності в учнів з ІІІ, допомагає їм набути нового досвіду. Цю особливість сучасного уроку доцільно взяти за основу під час створення

спеціальної методики формування соціальної компетентності у підлітків з ІІІ [32; 49; 52; 93; 96; 107; 150; 152; 194].

У нашому дослідженні будемо розглядати урок як форму організації навчального заняття у процесі спільної діяльності вчителя та учнів, зміст якого полягає в отриманні й обговоренні знань, формуванні вмінь і навичок, необхідних для вирішення конкретних навчальних завдань. Ефективність сучасного уроку досягається за умови концентрації уваги й мислення школярів на провідних уявленнях і поняттях досліджуваної теми, організації пошукової діяльності, що позитивно впливає на розвиток пізнавальних інтересів учнів з ІІІ. Кінцевим результатом уроку є сформована необхідна компетенція як складова компетентності, закріплення якої у позакласній роботі стає досвідом учня. У зв'язку з тим, що урок обмежений певними рамками часу, продовженням формування компетенцій може виступати позакласна робота.

На думку О. Вержиховської, А. Висоцької, О. Стойко [30; 31; 167], позакласна робота – це спеціально організовані позаурочні заняття, які сприяють поглибленню й закріпленню знань, розвитку вмінь, навичок, інтересів і здібностей; становленню у дітей особистісних та соціальних якостей. У працях О. Вержиховської стверджується, що учням з ІІІ для процесу успішної соціалізації й формування норм і навичок соціально схвальної поведінки необхідний виховний вплив, який найбільш ефективно реалізуються у позакласній роботі [30]. На думку Ю. Бистрової, В. Синьова, саме єдність і цілісність уроку та позакласної роботи сприяють ефективному розв'язанню завдань соціального розвитку підлітків з ІІІ. Дослідники зауважують, що під дією спеціально організованого навчально-вихованого та корекційно-розвивального впливу в учнів з ІІІ відбуваються певні зміни особистості, що сприяє оволодінню ними соціального досвіду [16; 17].

Позакласна діяльність, яка реалізується у годинах позакласної роботи, є потужною сферою взаємодії учнів із педагогами та вихователями, вона заснована на виборі учнями різних видів діяльності за інтересами та здібностями. Позакласна діяльність має кілька видів – від дозвілєво-

розважальної, спортивної здоров'язбережувальної до художньо-естетичної та соціально-психологічної. Вона може існувати у вигляді гуртків, секцій, виховних та корекційно-розвивальних занять і реалізуватися згідно з Концепцією розвитку громадянської освіти в Україні [73], а також корекційно-розвитковими програмами з урахуванням створення безпечного комфортного освітнього середовища, яке забезпечує учням ситуацію успіху в діяльності, мотивує до засвоєння соціальних норм та взірців поведінки.

Метою громадянської освіти є «формування й розвиток у громадян України громадянських компетентностей, спрямованих на утвердження і захист державності та демократії, здатності відстоювати свої права, відповідально ставитися до громадянських обов'язків, брати відповідальність за своє власне життя, за налагодження гармонійних стосунків між членами своєї сім'ї, за життя територіальної громади» [73, с. 2]. Основними компетентностями є: розуміння національної та культурної ідентичності, спроможність реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства; розуміння та сприйняття принципів соціальної справедливості та доброчесності; відповідальне ставлення до своїх громадянських прав і обов'язків, пов'язаних з участю у суспільному житті; здатність формувати власну позицію, поважаючи відмінні думки; здатність аналізувати інформацію, приймати рішення; здатність до соціальної комунікації та вміння співпрацювати для розв'язання проблем спільнот різного рівня [73]. Вони покладені в основу формування соціальної компетентності підлітків з III.

Окрім того аналіз законодавчої бази дав нам змогу виділити інші соціальні компетентності, які доповнюють вищезазначені, зокрема у Державному стандарті базової середньої освіти визначено перелік основних компетентностей, серед яких важливе місце належить соціальним, а саме: вільному володінню державною мовою (відповідально, усвідомлюючи цінність української мови використовувати мовні засоби для досягнення особистих і суспільних цілей у життєвих ситуаціях); здатності спілкуватися рідною мовою (здійснювати комунікацію, обґрунтовувати свої погляди, спираючись на мовні

норми у спілкуванні); навчанню впродовж життя (визначати й оцінювати власні потреби та ресурси для розвитку компетентностей, знаходити можливості для саморозвитку); громадянським та соціальним компетентностям (діяти як відповідальний громадянин, брати участь у громадському та суспільному житті, виявляти повагу, толерантність до інших, співпрацювати); культурній компетентності (проявляти шанобливе ставлення до культурних традицій) та ін. [48].

Аналіз соціальних освітніх компетентностей засвідчив, що їх реалізація відбувається під час навчальних, виховних, корекційно-розвивальних занять, але ці компетентності реалізуються нерівномірно під час уроку та позакласної роботи, що потребує подальшого розгляду їх взаємозв'язку. Це уможливило аналіз проблеми формування соціальної компетентності у підлітків з ІІІ у ракурсі порівняння уроку та позакласної роботи.

Першим аспектом порівняльного аналізу є дослідження педагогічних підходів щодо організації уроку та позакласної роботи. В основі спеціальних методів і прийомів організації уроку є педагогічні підходи, спрямовані на розвиток і корекцію знань, умінь та навичок у дітей з ІІІ. На сьогодні в педагогіці актуальними є предметний (В. Липа, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун [97; 103; 108; 151; 152; 168; 170]) та компетентнісний підходи (О. Архитко, Ю. Бистрова, Л. Ковтун, І. Конограй, Т. Маркова, І. Татяничкова [5; 79; 83; 102; 178]). Для закладів спеціальної освіти суттєвим є перехід до компетентнісного напрямку в навчанні школярів з ІІІ. Це пояснюється тим, що саме соціальні компетенції, а не лише знання з предмета дозволяють підліткам з ІІІ у подальшому вільно долучитися до процесу інтеграції та соціалізації.

Модель організації позакласної роботи з розвитку соціальної компетентності учнів має бути заснована передусім на особистісному підході, як зазначив І. Бех. Він розглядає особистість як головну цінність суспільства, опирається на її сильні сторони у формуванні позитивних особистісних якостей і соціального досвіду [10]. Ще одним підходом до організації позакласної роботи в закладах освіти є системно-діяльнісний підхід (І. Бондар, О. Хохліна).

Основними його положеннями є розвиток особистості у практичній діяльності, але автори наголошують на необхідності успішності провідної діяльності в групі однолітків [21; 22; 193]. Наступним підходом, який доцільно використовувати в нашому дослідженні з організації позакласної діяльності, є компетентнісний. Його прихильники наголошують на формуванні комплексу різноманітних компетенцій у позакласній діяльності учнів, який визначає рівень соціальної компетентності учнів загалом (Н. Бібік, А. Висоцька, Т. Маркова, М. Супрун [12; 30; 102; 168; 169]).

В аналізі уроку та позакласної роботи учнів спільною, на наш погляд, є реалізація компетентнісного підходу. Його значущість підкреслена також нормативно-правовими документами (Державним стандартом базової середньої освіти; Концепцією розвитку громадянської освіти в Україні; Основними орієнтирами виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів [48; 73; 118]). Зауважимо, що для підлітків з ІІІ формування соціальної компетентності не може бути обмеженим одним підходом в організації позакласної діяльності, так само як не може бути обмежене одним видом освітньої діяльності. Для можливості перенесення сформованих навичок у нові умови дуже важливо охопити всі види діяльності в межах різних освітніх програм.

Опрацювання типових навчальних програм спеціальних ЗЗСО для дітей з ІІІ виявило, що різні види соціальних компетентностей формуються за певними напрямками, зокрема:

1. Навчальна програма «Українська мова»: за комунікативною змістовою лінією розвивається зв'язне мовлення, аудіювання, говоріння, діалог, ділове мовлення; за лінгвістичною – культура мовлення, мовні уміння й навички; за українознавчою – емоційно-ціннісне ставлення до довкілля та норм суспільної моралі; за діяльнісною – практичне закріплення соціальних компетентностей за попередніми змістовими лініями.

2. Навчальна програма «Українська література»: соціальні компетентності формуються на основі читацької компетентності, яка є

особистісно-діяльнісним інтегрованим результатом взаємодії знань, умінь, навичок і ціннісних ставлень учнів у процесі реалізації усіх змістових ліній. Змістові лінії передбачають становлення читача, здатного до читацької діяльності, створюються умови для його мовленнєвого, інтелектуального розвитку, формування морально-естетичних уявлень і понять, збагачення почуттів, виховання потреби в систематичному читанні.

3. Навчальна програма «Природознавство»: соціальні компетентності формуються за такими змістовими лініями: «людина як особистість», «виховання працелюбності, любові та поваги до природи і людей праці».

4. Навчальна програма «Математика»: найважливішими соціальними компетентностями є: здатність розуміти роль математики в суспільному житті; уміння застосовувати логічні навички у практичних ситуаціях соціального характеру.

5. Навчальна програма «Фізична культура» передбачає формування таких соціальних компетентностей: розвиток умінь і навичок здорового способу життя, сприяння всебічному становленню особистості, забезпечення оптимальної адаптації учнів до фізичних і соціальних умов довкілля, виховання морально-вольових якостей, комунікативних навичок, культури спілкування.

6. Навчальна програма «Трудове навчання» представлена різними напрямками: робітничими професіями (офісно-палітурною, взуттєвою, швейною, штукатурно-малярною, столярною справами), сільськогосподарською працею, квітникарством. Вони взаємопов'язані між собою однаковими змістовими лініями у плані розвитку соціальних компетентностей, зокрема спрямовані на формування активної життєвої позиції, міжособистісної взаємодії в умовах загального виробничого процесу, позитивної мотивації до праці, доброзичливої та сприятливої атмосфери міжособистісних стосунків у трудовому колективі, усіх соціально-нормативних аспектів суспільної поведінки [113–116].

Щоб показати взаємозв'язок уроку і позакласної роботи як чинника формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ, слід звернути увагу не лише на подання соціальних компетентностей у навчальних програмах уроків, а

й проаналізувати їх наявність у змісті позакласної роботи, зокрема в корекційно-розвивальних програмах і виховній роботі, представленій в основних орієнтирах [118] та концепціях виховання [73].

У позакласній роботі формування соціальних компетентностей найбільшою мірою представлено у двох корекційно-розвивальних програмах.

1. Програма з корекційно-розвивальної роботи «Соціально-побутове орієнтування»: соціальні компетентності формуються на основі навичок і вмінь, які необхідні для свідомого й самостійного (наскільки це можливо) вирішення різноманітних життєвих проблем, зокрема: користування транспортом, засобами зв'язку, організація власного дозвілля й побуту, виконання норм і правил культурної поведінки в суспільстві, родині; вироблення понять про сімейні стосунки, родину; становлення усвідомленого, відповідального ставлення до міжособистісних стосунків та планування власного сімейного життя [130].

2. Програма з корекційно-розвивальної роботи «Корекція мовлення» передбачає розвиток соціальних компетентностей, зокрема: слухання-розуміння усного мовлення; культури мовлення й спілкування; зв'язного (діалогічного, монологічного) мовлення на основі розвитку вмінь граматично правильно та логічно висловлювати свої думки з метою комунікації та з дотриманням норм літературної української мови, сприймання та відтворення почутого та прочитаного тексту з використанням зорової опори та без неї, за уявленням та уявою, розвитку внутрішнього мовлення; здатності здійснювати комунікацію в різних сферах спілкування з урахуванням мотивації, мети та соціальних норм поведінки. Відтак зміст корекційно-розвивальної програми, з метою посилення її компенсаторно-корекційних і розвивальних функцій, має комунікативно-практичну спрямованість: містить фактичний матеріал, опанування якого має забезпечити формування комунікативних умінь, конкретизацію у слові соціального досвіду учнів, що складає основу соціальної компетентності [131].

Наступною складовою позакласної роботи є виховна, зміст якої детально представлений у Положенні «Про основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів» (від 31.10.2011 р. за №1243) [118] та в «Концепції розвитку громадянської освіти в Україні» (від 03.10.2018 р. за № 710-р) [73]. На базі цих нормативно-правових документів в умовах ЗЗСО проводиться подальше планування позакласної роботи.

Виховання дітей з ІІІ спрямоване на формування у них прагнення стати повноправним членом європейської спільноти, всебічне утвердження в суспільному бутті на основі загальнолюдських цінностей, духовних, моральних і культурних засад життя українського народу. Тому мета сучасного освітнього процесу – не тільки надати ґрунтовні знання з різних предметів, а й формувати соціальні компетентності в позакласній роботі під час виховання громадянина, патріота, інтелектуально розвиненої, духовної і морально зрілої особистості, готової протистояти асоціальним впливам, вправлятися з особистими проблемами, творити себе і довкілля. Виховання учнів у сучасній школі здійснюється в контексті громадянської і загальнолюдської культури, охоплює весь навчально-виховний процес, ґрунтується на свободі вибору мети життєдіяльності та поєднує інтереси особистості, суспільства й держави [73; 118].

Основними орієнтирами виховання учнів, які сприяють розвитку соціальної компетентності, виділено такі: здатність орієнтуватися та пристосовуватися до нових умов життя, конструктивно на них впливати; визначення свого статусу в соціальній групі, налагодження спільної праці з дорослими та однолітками; уміння запобігати конфліктам; навички справедливого й шляхетного ставлення до інших людей; вироблення позиції активного суб'єкта громадянського суспільства, який може і має впливати на суспільні відносини [118].

Концепція розвитку громадянської освіти в Україні передбачає формування основних громадянських компетентностей:

- розуміння власної громадянської (державної), національної та культурної ідентичності, повага до інших культур та етносів;
- здатність берегти українські традиції та духовні цінності, володіти відповідними знаннями, вміннями та навичками, спроможність реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства;
- розуміння значення національної пам'яті та її впливу на суспільно-політичні процеси;
- знання європейських цінностей, повага до гідності людини, толерантність, соціальна справедливість, доброчесність, вміння втілювати їх у власній моделі поведінки, здатність попереджувати та розв'язувати конфлікти;
- відповідальне ставлення до своїх громадянських прав і обов'язків, пов'язаних з участю в суспільному житті;
- здатність формувати та аргументовано відстоювати власну позицію, поважаючи відмінні думки/позиції, якщо вони не порушують прав та гідності інших осіб;
- здатність критично аналізувати інформацію, розглядати питання з різних позицій, приймати обґрунтовані рішення;
- здатність до соціальної комунікації та вміння співпрацювати для розв'язання проблем спільнот різного рівня [73].

Отже, у навчальних, корекційно-розвивальних і виховних програмах значне місце відводиться комунікативній і професійно орієнтованій складовій соціальної компетентності. Праці Н. Гончарук, І. Татьянчикової, J. Harris, M. Sokolova, K. Włodarczyk підтверджують першочергове значення формування комунікативного компонента соціальної компетентності у підлітків з ІП. Ці дослідження дають нам змогу виявити, що в них спостерігається низький рівень соціальної компетентності й автономності, і це потребує, на наш погляд, розвитку навичок соціально схвальної поведінки, самостійності у вирішенні соціальних ситуацій, встановлення соціальних зв'язків і дружніх міжособистісних стосунків, вміння співпрацювати [42; 175; 176; 178; 221; 233;

236]. Усі ці вміння та навички є інтегративними складовими соціальної компетентності.

Окрім цього, важливого значення у цьому напрямі дослідження набуває виділення у програмах професійно-орієнтованого компонента соціальної компетентності. Для вивчення взаємозв'язку процесу набуття соціальних навичок і трудової адаптації було проведено низку досліджень, пов'язаних зі встановленням рівня професійної спрямованості, розвитком трудових навичок, впливом різних видів діяльності на формування соціальної компетентності в дітей з ІІІ (Ю. Бистрова, В. Бондар, А. Долженко, О. Константи́нів, В. Левицький, В. Синьов, О. Хохліна та ін.). Можливість реалізувати себе через професійне самовизначення залежить від того, наскільки в учнів з ІІІ сформовані соціальні компетентності наприклад: готовність до праці, здатність до самостійної трудової діяльності, уміння планувати власні дії, можливість звертатися за допомогою, спроможність переносити здобуті навички в нові види діяльності, навички соціально-професійної адаптації на всіх етапах навчання й виховання [15; 16; 21; 57; 85; 94; 150–152; 192; 193].

Зважаючи на це, взаємозв'язок уроку і позакласної роботи, відтворений у нормативно-правових документах, дає змогу виявити спільну спрямованість на формування низки соціальних компетентностей в учнів з ІІІ. Але існують відмінності, пов'язані з процесом реалізації цієї проблеми. Це представлено в можливості використання різних взаємозалежних і взаємопов'язаних форм (уроку, виховної та корекційно-розвивальної роботи), спрямованих на розвиток соціальних компетентностей.

Зауважимо, що порівняння структури та змісту вищезначених форм виявило спільні та відмінні ознаки.

Аналіз праць дослідників (О. Вержиховська, А. Висоцька, О. Гаврилов, І. Дмитрієва, С. Миронова, В. Левицький, В. Липа, В. Синьов, О. Стойко, О. Хохліна) вказує на те, що в усіх цих формах вирізняється навчально-розвивальна, виховна та корекційна мета, але для кожної форми вона набуває різного спрямування. Під час уроку основною є реалізація навчально-

розвивальної мети, яка спрямована на формування знань, умінь і навичок з відповідного предмета; під час виховних заходів провідною є виховна мета, яка передбачає особистісно-орєнтоване виховання та соціальний розвиток дітей; під час корекційно-розвивальних занять – корекційна, яка дозволяє спрямувати зусилля на корекцію соціальної поведінки. На думку дослідників, цей взаємозв'язок простежується також і в аналізі структурних компонентів, завдань, етапів відповідних форм, які ми опишемо в методиці формувального експерименту [29; 30; 32; 49; 52; 94; 97; 107; 150–152; 167; 193]

Отже, аналіз наукових праць із проблеми доводить, що особистісні якості, знання, уміння та навички, необхідні для розвитку соціальної компетентності у підлітків з ІІІ, формуються у взаємозв'язку уроків і позакласної роботи.

У нашому дослідженні розглядаємо урок як форму організації навчального заняття у процесі спільної діяльності вчителя та учнів, зміст якого полягає в отриманні й обговоренні знань, формуванні вмінь і навичок, необхідних для вирішення конкретних навчальних завдань. Позакласну роботу визначаємо як спеціально організовані позаурочні заняття, які сприяють поглибленню й закріпленню знань, розвитку вмінь, навичок, інтересів і здібностей; становленню особистісних і соціальних якостей.

Аналіз соціальних освітніх компетентностей у контексті уроку та позакласної роботи дає нам змогу з'ясувати, що їх реалізація відбувається під час навчальних, корекційно-розвивальних і виховних занять. За типовими навчальними програмами спеціальних ЗЗСО та нормативно-правовими документами з виховної роботи для дітей з ІІІ визначено, що різні види соціальних компетентностей найбільше формуються під час уроків «Українська мова», «Трудове навчання». У позакласній роботі формування соціальних компетентностей найбільше представлено в програмах корекційно-розвиткової роботи із «Соціально-побутового орієнтування», «Корекції мовлення», а також різними напрямками виховної роботи (громадянське, національне, морально-правове, родинно-сімейне, трудове виховання тощо). Розвиток соціальної компетентності підлітків з ІІІ охоплює всі ці форми

освітньої діяльності, взаємозв'язок яких проявляється у реалізації їхніх структурних компонентів, мети, завдань, змістових ліній. На нашу думку, він є основним чинником формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ.

Теоретичний аналіз змісту соціальної компетентності, що представлений у навчальних і корекційно-розвивальних програмах, інших нормативно-правових документах, дав змогу виокремити основні види і засоби діяльності (комунікативні, професійно-орієнтовані), у межах яких формується ця компетентність. До комунікативних належать такі компетентності: а) здатність до соціально схвальної поведінки; б) уміння самостійно обирати способи дій під час вирішення соціальних ситуацій; в) навички вирішення конфліктних ситуацій; г) налагодження соціальних зв'язків; д) встановлення дружніх міжособистісних стосунків; е) здатність працювати й навчатися у команді та під керівництвом. До професійно-орієнтованих належать такі компетентності: а) здатність до самостійної роботи та самоконтролю; б) уміння планувати власні дії та здатність звертатися за допомогою або самостійно шукати інформацію для вирішення будь-якого завдання; г) здатність переносити здобуті теоретичні знання в нові умови виконання завдань. Усі наведені навички ми відносимо до інтегративних навичок особистості, що є основою соціальної компетентності підлітків з ІІІ.

Висновки до першого розділу

Теоретико-методологічний аналіз психолого-педагогічних засад формування соціальної компетентності в підлітковому віці уможливив зробити такі висновки:

1. У психолого-педагогічній літературі соціальну компетентність розуміють як: систему знань про соціальні норми взаємодії; реальне сприйняття соціальної дійсності та здатність до соціальної взаємодії у різних соціальних ситуаціях; рівень соціальної активності особистості; досягнення відповідних соціальних цілей у специфічних умовах при позитивній динаміці або

позитивному результату; здатність використовувати ресурси соціального оточення й особистісний потенціал із метою досягнення позитивних результатів; потребу та готовність до саморозвитку, творчої діяльності, виконання громадянського обов'язку, створення сім'ї; вміння адаптуватися та приймати будь-які соціальні умови довкілля. Під соціальною компетентністю, виходячи з її логічної цілісності, у дисертаційному дослідженні ми розуміємо інтегративну характеристику особистості, яка включає рівневі та змістові аспекти соціальної поведінки та мобільності, необхідні для успішної соціалізації та соціальної адаптації у системі суспільних взаємин.

2. Підлітків з ІІІ розглядають як одну з найбільш вразливих соціальних груп із точки зору їхньої інтеграції у суспільство. У них процес формування соціальної компетентності ускладнюється некритичністю мислення, що перешкоджає їм раціонально будувати власні дії та оцінювати ставлення до них оточуючих, стійкими пізнавальними порушеннями, недорозвиненням когнітивної сфери, низьким рівнем готовності до інтеграції у суспільство, суб'єктивним сприйманням дійсності, слабкою волевою регуляцією й імпульсивністю, що призводять до порушень поведінки та ускладнюють процес формування їхнього соціального досвіду. Становлення соціальної компетентності таких підлітків зумовлено проблемами соціальної адаптації, соціалізації та інтеграції у систему суспільних відносин, зокрема вони не здатні самостійно орієнтуватися у сучасних реаліях життя; не готові ініціювати та встановлювати комунікативні стосунки; не здатні до співпраці з однолітками й дорослими; відчують труднощі у встановленні соціальних зв'язків; не спроможні налагоджувати комунікативні взаємини; не вміють вирішувати конфліктні ситуації; демонструють відсутність досвіду взаємодії з оточуючими; не здатні працювати в команді та під керівництвом; не прагнуть самостійно здійснювати пошук інформації для вирішення соціальних завдань; не вміють знаходити конструктивні рішення навіть у знайомих їм ситуаціях, відчують труднощі перенесення навичок соціальної взаємодії у нові умови; проявляють несформованість професійно-трудової соціалізації особистості (здібностей і

пізнавальних інтересів для освоєння певної професійної діяльності). Усі перераховані якості є ознаками соціальної дезадаптації та потребують поглибленого подальшого дослідження й вивчення.

3. Аналіз наукових праць із проблеми доводить, що особистісні якості, знання, уміння та навички, необхідні для розвитку соціальної компетентності в підлітків з ІІ, формуються у взаємозв'язку уроків і позакласної роботи. У нашому дослідженні розглядаємо урок як форму організації навчального заняття у процесі спільної діяльності вчителя та учнів, зміст якого полягає в отриманні й обговоренні знань, формуванні вмінь і навичок, необхідних для вирішення конкретних навчальних завдань. Позакласну роботу досліджуємо як спеціально організовані позаурочні заняття, які сприяють поглибленню й закріпленню знань, розвитку вмінь, навичок, інтересів і здібностей, становленню особистісних і соціальних якостей. Аналіз соціальних освітніх компетентностей у контексті уроку та позакласної роботи дає нам змогу з'ясувати, що їхня реалізація відбувається під час навчальних, корекційно-розвивальних і виховних занять. За типовими навчальними програмами спеціальних закладів загальної середньої освіти та нормативно-правовими документами з виховної роботи для дітей з ІІ виявлено, що різні види соціальних компетентностей найбільше формуються під час уроків «Українська мова», «Трудове навчання». У позакласній роботі формування соціальних компетентностей представлено переважно у програмах корекційно-розвиткової роботи з «Соціально-побутового орієнтування», «Корекції мовлення», а також різними напрямками виховної роботи (громадянське, національне, морально-правове, родинно-сімейне, трудове виховання тощо).

Теоретичний аналіз змісту соціальної компетентності, що представлений у навчальних і корекційно-розвивальних програмах, інших нормативно-правових документах, дав змогу виокремити основні види і засоби діяльності (комунікативні, професійно-орієнтовані), у межах яких формується ця компетентність. До комунікативних віднесено такі компетентності: а) здатність до соціально схвальної поведінки; б) уміння самостійно вибирати способи дій

під час вирішення соціальних ситуацій; в) навички вирішення конфліктних ситуацій; г) налагодження соціальних зв'язків; д) встановлення дружніх міжособистісних стосунків; е) здатність працювати й навчатися у команді та під керівництвом. До професійно-орієнтованих належать такі компетентності: а) здатність до самостійної роботи та самоконтролю; б) уміння планувати власні дії та здатність звертатися за допомогою або самостійно шукати інформацію для вирішення будь-якого завдання; г) здатність переносити здобуті теоретичні навички в нові умови виконання завдань. Ми відносимо їх до інтегративних навичок особистості, що мають за основу соціальну компетентність підлітків з ІІІ та формуються за допомогою низки компонентів: операційно-змістового, особистісно-регуляторного, мотиваційно-емоційного, поведінкового.

Розвиток соціальної компетентності підлітків з ІІІ охоплює всі ці форми освітньої діяльності, взаємозв'язок яких проявляється у реалізації їхніх структурних компонентів, мети, завдань, змістових ліній. На нашу думку, він є основним чинником формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ.

Зміст першого розділу дисертації висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Утьосов Я.А. Змістові основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія: педагогічні науки : зб.к наук. праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 282-290. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_11_29*

2. Утьосов Я.А. Теоретичні основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів (Кам'янець-Подільський, 4-5 квітня 2018 р.) : у 3-х томах. — Кам'янець-Подільський :*

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018.
Вип. 17. Т. 1. С. 170–171.

3. Utosov Y., Utosova O., Drozd L., Vasylieva N., Lavrykova O., Butenko N. Extracurricular activities as a form of development of social competence of adolescents with intellectual disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. Vol. 11. Iss. 2. Sup.1. P.175–185. URL : <https://doi.org/10.18662/brain/11.2Sup1/103>

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1 Методика емпіричного вивчення стану сформованості соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями

Створення спеціальної методики дослідження стану сформованості соціальної компетентності підлітків з ІІ відбувалося з урахуванням основних підходів до розвитку та виховання особистості – компетентнісного, особистісно-спрямованого та діяльнісного. В основу констатувального та формувального етапів нашого дослідження був покладений компетентнісний підхід, який передбачав засвоєння підлітками навичок вирішення складних ситуацій шляхом аналізу умов досягнення мети та вибору на цій основі нових ефективних засобів діяльності. Під час вирішення таких завдань, на нашу думку, формується нова компетентність, яка закріплюється в особистості як інтегративна якість, що дозволяє учням вирішувати подібні ситуації у майбутньому.

Використання концептуальних ідей компетентнісного підходу сприяє створенню методики емпіричного вивчення соціальної компетентності підлітків з ІІ у взаємозв'язку уроку та позакласної роботи. Вона ґрунтується на таких наукових засадах: а) соціальну компетентність ми розглядаємо як інтегративну характеристику особистості, яка включає рівневі та змістові аспекти соціальної поведінки та мобільності, необхідні для успішної соціалізації та соціальної адаптації у системі суспільних взаємин; б) одним із шляхів вирішення проблеми дослідження соціальної компетентності у підлітків з ІІ є психолого-педагогічне вивчення взаємозв'язку уроку та позакласної роботи; в) наступність у процесі формування соціальної компетентності у взаємозв'язку уроку та позакласної роботи забезпечує логічний і послідовний процес набуття учнями

інтегративних соціальних компетенцій як складових компетентності; г) соціально-психологічний розвиток особистості полягає у послідовній зміні окремих форм соціальної поведінки підлітків з ІІІ, що вимагає дослідження її структури та вивчення соціальних процесів, які зумовлюють соціально адаптивну поведінку. Вивчення детермінантів соціального розвитку особистості школярів відбувається у комунікативній та професійно-орієнтованій діяльності. Низький рівень соціальних умінь, досвіду та соціальних якостей особистості підлітків з ІІІ потребує більш детального дослідження особливостей становлення їхньої соціальної компетентності. Це зумовлює визначення мети констатувального етапу дослідження.

Мета – емпіричне вивчення соціальної компетентності у підлітків з ІІІ та дослідження стану її забезпечення засобами уроку та позакласної роботи.

Завдання констатувального етапу дослідження:

1. Здійснити емпіричне вивчення стану сформованості соціальної компетентності у підлітків.

2. Виконати порівняльний аналіз компонентів, показників і рівнів сформованості соціальної компетентності у підлітків з нормотиповим розвитком та ІІІ.

3. Проаналізувати взаємозв'язок уроку та позакласної роботи як чинника формування соціальної компетентності у підлітків з ІІІ.

4. Здійснити статистичне опрацювання результатів за допомогою методів кореляційного та порівняльного аналізу.

Основними компонентами вивчення стану сформованості соціальної компетентності у підлітків з ІІІ визначено: операційно-змістовий (досліджується за показниками: «Здатність до аналізу соціальних ситуацій», «Прогнозування, планування та досягнення результату», «Соціальна обізнаність»), особистісно-регуляторний (досліджується за показниками: «Сформованість соціальної рефлексії», «Вміння оцінювати та регулювати власну поведінку»), мотиваційно-емоційний (досліджується за показниками: «Сформованість соціально спрямованої мотивації», «Сформованість

емпатійних тенденцій у поведінці»); поведінковий (досліджується за показниками: «Застосування набутих компетенцій у поведінці», «Володіння здатністю працювати в команді»).

Перед початком констатувального експерименту на основі компонентів соціальної компетентності було виділено та описано показники, критерії та рівні її сформованості у підлітків з ІІІ. Показники в нашій роботі відображають змістовий аспект соціальної компетентності та є загальними для комплексу критеріїв. Критерії висвітлюють оцінювальний аспект показників соціальної компетентності, їх сутність, результат і дієвість. Рівні описують стан розвитку кожного з показників соціальної компетентності.

1. Операційно-змістовий компонент – знання і правила засобів та форм спілкування й життя у соціумі, тобто соціальна обізнаність особистості, правила групової взаємодії, регуляції поведінки й розв’язання конфліктів, розуміння власних соціальних ролей та статусів, здатність до аналізу соціальної ситуації, здатність до самовизначення, зокрема особистісного й професійного, на основі аналізу ситуації та соціального середовища, володіння на достатньому рівні провідними видами діяльності – вмінням навчатися й спілкуватися, умінням прогнозувати діяльність, планувати та контролювати її виконання. Операційно-змістовий компонент забезпечує навчально-пізнавальну функцію соціальної компетентності підлітків.

Рівні сформованості операційно-змістового компонента за відповідними показниками:

1. Здатність до аналізу соціальних ситуацій

Високий рівень – дитина здатна структурувати комунікативні ситуації відповідно до їх модальності та спрямованості, визначати мотиви взаємних ставлень, чітко окреслювати об’єкт у соціальному просторі, аналізувати змістові та процесуальні характеристики соціальної поведінки.

Достатній рівень – дитина не завжди здатна структурувати складні комунікативні ситуації відповідно до їхньої модальності та спрямованості, визначає мотиви взаємних ставлень, окреслює об’єкт у соціальному просторі,

але відчуває труднощі в аналізі змістових і процесуальних характеристик соціальної поведінки.

Середній рівень – дитина недостатньо повно структурує комунікативні ситуації відповідно до їх модальності та спрямованості, не завжди чітко визначає мотиви взаємних ставлень, не повною мірою окреслює об'єкт у соціальному просторі, ситуативно аналізує змістові та процесуальні характеристики соціальної поведінки.

Мінімальний рівень – дитина не здатна структурувати комунікативні ситуації відповідно до їхньої модальності та спрямованості, не може визначити мотиви взаємних ставлень, не спроможна окреслити об'єкт у соціальному просторі, не вміє аналізувати змістові та процесуальні характеристики соціальної поведінки.

Критерії оцінки здатності до аналізу соціальних ситуацій:

- уміння структурувати комунікативні ситуації відповідно до їх модальності та спрямованості;
- здатність визначати мотиви взаємних ставлень;
- розуміння місця об'єкту в соціальному просторі;
- усвідомлення змістових і процесуальних характеристик соціальної поведінки.

2. Прогнозування, планування та досягнення результату

Високий рівень – дитина має відповідно сформовані прогностичні здібності та соціальні очікування, вміє планувати й поетапно реалізовувати завдання міжособистісного характеру, виявляє реальні здібності щодо досягнення життєвих планів, здатна передбачувати соціальні явища у їх розвитку, систематично оцінює інформацію про якісні та кількісні характеристики соціальних явищ у перспективі й у процесі досягнення результату.

Достатній рівень – дитина має відповідно сформовані соціальні очікування, але відчуває труднощі у прогнозі комунікативних ситуацій, плануванні й поетапній реалізації завдань міжособистісного характеру,

досягненні життєвих планів, здатності передбачувати соціальні явища у їх розвитку, оцінюванні інформації про якісні та кількісні характеристики соціальних явищ у перспективі й у процесі досягнення результату.

Середній рівень – дитина має частково сформовані прогностичні здібності й соціальні очікування, недостатньо деталізовано планує та реалізовує завдання міжособистісного характеру, неповно проявляє здібності щодо досягнення життєвих планів, не завжди спроможна передбачувати соціальні явища в їх розвитку, часом помилково оцінює інформацію про якісні та кількісні характеристики соціальних явищ у перспективі й у процесі досягнення результату.

Мінімальний рівень – дитина має несформовані прогностичні здібності та соціальні очікування, не вміє планувати й поетапно реалізовувати завдання міжособистісного характеру, не виявляє реальні здібності щодо досягнення життєвих планів, не здатна передбачувати соціальні явища в їх розвитку, не оцінює інформацію про якісні та кількісні характеристики соціальних явищ у перспективі й у процесі досягнення результату.

Критерії оцінки прогнозування, планування та досягнення результату:

- сформованість прогностичних здібностей і соціальних очікувань;
- планування та реалізація завдань міжособистісного характеру;
- здатність передбачувати соціальні явища в їх розвитку;
- уміння оцінювати інформацію про якісні та кількісні характеристики соціальних явищ у перспективі й у процесі досягнення результату.

3. Соціальна обізнаність

Високий рівень – дитина повною мірою розуміє необхідність набуття нових соціальних знань, усвідомлює особливості суспільних зв'язків та міжособистісних стосунків у процесі різних видів діяльності.

Достатній рівень – дитина розуміє необхідність набуття нових соціальних знань, здатна налагоджувати міжособистісні стосунки в процесі різних видів діяльності, але не завжди усвідомлює особливості суспільних зв'язків.

Середній рівень – дитина частково розуміє необхідність набуття нових соціальних знань, недостатньо повно усвідомлює особливості суспільних зв'язків та міжособистісних стосунків у процесі різних видів діяльності.

Мінімальний рівень – дитина не розуміє необхідності набуття нових соціальних знань, не усвідомлює особливостей суспільних зв'язків і міжособистісних стосунків під час виконання різних видів діяльності.

Критерії оцінки соціальної обізнаності:

- розуміння необхідності набуття нових соціальних знань;
- усвідомлення суспільних норм;
- осмислення характеру і способів міжособистісних стосунків у процесі різних видів діяльності.

2. Особистісно-регуляторний компонент – наявність таких соціальних якостей, як доброта, людяність, відповідальність, зібраність, уміння презентувати власні досягнення й інтереси, мати власну думку та вміти її змінювати, прислухаючись до інших, у соціальних стосунках уміння їх адекватно оцінювати, обирати самостійно шляхи їх налагодження, уміння діяти за планом, доводити власну діяльність до завершення, уміння бачити власні помилки в діяльності та знаходити шляхи їх виправлення.

Рівні сформованості особистісно-регуляторного компонента:

1. Сформованість соціальної рефлексії

Високий рівень – дитина схильна до самоаналізу, здатна аналізувати себе об'єктивно, уміє бачити власні помилки, аналізувати й виправляти їх, уміє будувати міжособистісні стосунки, враховуючи ставлення до них однолітків та дорослих.

Достатній рівень – дитина схильна до самоаналізу, але не завжди здатна аналізувати себе об'єктивно, уміє бачити власні помилки, проте не завжди виправляє їх, уміє будувати міжособистісні стосунки, враховуючи ставлення до них однолітків та дорослих.

Середній рівень – дитина здатна до часткового самоаналізу, не завжди може аналізувати себе об'єктивно, бачити власні помилки, аналізувати й

виправляти їх, частково проявляє уміння будувати міжособистісні стосунки, враховуючи ставлення до них однолітків та дорослих.

Мінімальний рівень – дитина не схильна до самоаналізу, не здатна аналізувати себе об'єктивно, не вмє бачити власні помилки, аналізувати й виправляти їх, не вмє будувати міжособистісні стосунки, не враховує ставлення до них однолітків та дорослих.

Критерії оцінки сформованості соціальної рефлексії:

- схильність до самоаналізу;
- здатність аналізувати себе об'єктивно;
- уміння бачити власні помилки, аналізувати й виправляти їх;
- уміння будувати міжособистісні стосунки, враховуючи ставлення до них однолітків та дорослих.

2. Уміння оцінювати та регулювати власну поведінку

Високий рівень – дитина здатна до оцінки та регулювання власної поведінки під час соціальної взаємодії, має власну думку й умє її змінювати, прислухаючись до інших, спроможна реально оцінити ситуацію, вибрати шляхи її вирішення за власною оцінкою, здатна бачити власні помилки, умє їх виправляти самостійно, здатна регулювати свою поведінку в напружених ситуаціях.

Достатній рівень – дитина здатна до оцінки та регулювання власної поведінки під час знайомої соціальної взаємодії, має власну думку й умє її змінювати, прислухаючись до інших, достатньо спроможна оцінити ситуацію, вибрати шляхи її вирішення за власною оцінкою, здатна бачити власні помилки, умє їх виправляти, здатна регулювати свою поведінку в напружених ситуаціях.

Середній рівень – дитина недостатньо чітко оцінює та регулює власну поведінку під час соціальної взаємодії, не завжди висловлює власну думку, не проявляє гнучкість у зміні своєї поведінки, не завжди спроможна оцінити ситуацію, вибрати шляхи її вирішення за власною оцінкою, поверхово бачить

власні помилки, не завжди їх виправляє самостійно, не повною мірою виявляє саморегуляцію.

Мінімальний рівень – дитина не здатна до оцінки та регулювання власної поведінки під час соціальної взаємодії, не має власної думки та не завжди прислухається до інших, не спроможна оцінити ситуацію, вибрати шляхи її вирішення за власною оцінкою, не здатна бачити власні помилки, не вміє їх виправляти самостійно, проявляє емоційно нестабільну поведінку в напружених ситуаціях.

Критерії оцінки вміння оцінювати та регулювати власну поведінку:

- здатність до оцінки та регулювання власної поведінки під час соціальної взаємодії;
- уміння висловлювати власну думку та змінювати її, прислухаючись до інших;
- спроможність оцінити ситуацію, обрати шляхи її вирішення за власною оцінкою;
- здатність бачити власні помилки, уміння їх виправляти самостійно;
- здатність регулювати свою поведінку в напружених ситуаціях.

3. Мотиваційно-емоційний компонент – соціально-ціннісна діяльність, особистісні ціннісні норми й правила, проектування власної діяльності на основі соціально спрямованої мотивації ставлення до соціальних ситуацій та використання суспільно схвальної поведінки для її розв’язання; розвиток чуйності й емпатії як мотиваційної складової для налагодження міжособистісних стосунків.

Рівні сформованості мотиваційно-емоційного компонента:

1. Сформованість соціально спрямованої мотивації

Високий рівень – дитина завжди виявляє позитивне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії, соціально активна у провідній діяльності, має високі спонукання до різних видів діяльності, динамічно проявляє себе в суспільно спрямованих ситуаціях.

Достатній рівень – дитина виявляє позитивне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії, майже завжди соціально активна в провідній діяльності, має достатні спонукання до різних видів діяльності, динамічно проявляє себе в суспільно спрямованих ситуаціях.

Середній рівень – дитина не завжди виявляє позитивне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії, недостатньо соціально активна в провідній діяльності, виявляє ситуативні спонукання до різних видів діяльності, час від часу проявляє себе в суспільно спрямованих ситуаціях.

Мінімальний рівень – дитина виявляє байдуже або негативне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії, соціально пасивна в провідній діяльності, не має спонукань до різних видів діяльності, не проявляє себе в суспільно спрямованих ситуаціях.

Критерії оцінки сформованості соціально спрямованої мотивації:

- позитивне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії;
- соціальна активність у провідній діяльності;
- наявність спонукань до різних видів діяльності;
- усвідомленість своєї поведінки в суспільно спрямованих ситуаціях.

2. Сформованість емпатійних тенденцій у поведінці

Високий рівень – дитина здатна до співпереживання, розуміє взаємні почуття та психічні стани інших осіб, здатна точно сприймати емоції оточуючих, схильна надавати допомогу в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Достатній рівень – дитина здатна до співпереживання, розуміє взаємні почуття та психічні стани інших осіб, але не завжди здатна точно сприймати емоції оточуючих, схильна надавати допомогу в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Середній рівень – дитина частково здатна до співпереживання, не завжди розуміє взаємні почуття та психічні стани інших осіб, деталізовано сприймає емоції оточуючих, періодично проявляє схильність надавати допомогу в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Мінімальний рівень – дитина не здатна до співпереживання, не розуміє взаємні почуття та психічні стани інших осіб, не спроможна сприймати емоції оточуючих, не схильна надавати допомогу в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Критерії оцінки сформованості емпатійних тенденцій у поведінці:

- здатність до співпереживання;
- розуміння взаємних почуттів і психічних станів інших осіб;
- здатність сприймати емоції оточуючих;
- схильність надавати допомогу в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

4. Поведінковий компонент – сформованість міжособистісних стосунків, лідерських якостей, уміння працювати в колективі однолітків та під керівництвом, відповідність соціально нормативної поведінки, уміння застосовувати на практиці в реальних життєвих ситуаціях набуті соціальні компетенції.

Рівні сформованості поведінкового компонента:

1. Застосування набутих компетенцій у поведінці

Високий рівень – дитина завжди здатна до взаємодії з однолітками, усвідомлено та чітко переносить набуті в процесі діяльності соціальні компетенції у ситуації взаємодії, проявляє соціальну компетентність у міжособистісних взаєминах.

Достатній рівень – дитина здатна до взаємодії з однолітками, переносить набуті в процесі діяльності соціальні компетенції у ситуації взаємодії, не завжди проявляє соціальну компетентність у міжособистісних взаєминах.

Середній рівень – дитина ситуативно виявляє спрямованість до взаємодії з однолітками, але не завжди здатна до ефективної співпраці, частково переносить набуті в процесі діяльності соціальні компетенції у ситуації взаємодії, інколи проявляє соціальну компетентність у міжособистісних взаєминах.

Мінімальний рівень – дитина не здатна до взаємодії з однолітками, не переносить набуті в процесі діяльності соціальні компетенції у ситуації взаємодії, не проявляє соціальну компетентність у міжособистісних взаєминах.

Критерії оцінки застосування набутих компетенцій у поведінці:

- позитивне ставлення до інших;
- бажання спілкуватися з однолітками;
- здатність до спільної діяльності;
- активне включення в міжособистісні стосунки;
- дотримання загальних норм і правил соціальної поведінки.

2. Володіння здатністю працювати в команді

Високий рівень – дитина завжди виявляє здатність працювати в команді, активно включається в міжособистісні стосунки, дотримується загальних норм і правил соціальної поведінки.

Достатній рівень – дитина виявляє здатність працювати в команді, дотримується загальних норм та правил соціальної поведінки, але не завжди активно включається в міжособистісні стосунки.

Середній рівень – дитина періодично виявляє здібності до командної взаємодії, недостатньо активно включається до міжособистісних стосунків, не завжди дотримується загальних норм та правил соціальної поведінки.

Мінімальний рівень – дитина не виявляє здатності працювати в команді, байдуже ставиться до інших, не дотримується загальних норм та правил соціальної поведінки.

Критерії оцінки володіння здатністю працювати в команді:

- здатність працювати в команді;
- активне включення в міжособистісні стосунки;
- дотримання загальних норм і правил соціальної поведінки.

Для оцінки сформованості соціальної компетентності у підлітків з нормотиповим розвитком та ІІІ ми визначили ***узагальнені рівні сформованості соціальної компетентності*** – *високий, достатній, середній і мінімальний*.

Високий рівень сформованості соціальної компетентності – дитина чітко виявляє вільне володіння усіма соціально нормативними аспектами суспільної поведінки; здатна до аналізу соціальних ситуацій; володіє навичками прогнозування, планування та досягнення результату; завжди демонструє соціальну обізнаність; проявляє сформованість соціальної рефлексії; володіє вмінням оцінювати та регулювати власну поведінку; проявляє соціально спрямовану мотивацію; здатна до емпатійних тенденцій у поведінці; застосовує набуті компетенції у поведінці; володіє здатністю працювати в команді.

Достатній рівень сформованості соціальної компетентності – дитина розуміє сутність і зміст соціально-нормативної поведінки; виявляє здатність до аналізу соціальних ситуацій; демонструє навички прогнозування, планування та досягнення результату, але не в усіх комунікативних ситуаціях; проявляє соціальну обізнаність; має сформовану соціальну рефлексію; володіє вмінням оцінювати власну поведінку, проте не завжди здатна її регулювати; проявляє соціально спрямовану мотивацію; виявляє емпатійні тенденції у поведінці; застосовує набуті компетенції у поведінці переважно в типових і знайомих для неї ситуаціях; володіє здатністю працювати в команді.

Середній рівень сформованості соціальної компетентності – дитина частково виявляє розуміння сутності соціально-нормативної поведінки; проявляє ситуативну здатність до аналізу соціальних ситуацій; частково розкриває навички прогнозування, планування та досягнення результату; не завжди повно демонструє соціальну обізнаність; нечітко виявляє сформованість соціальної рефлексії; неповно володіє вмінням оцінювати та регулювати власну поведінку; здатна до прояву соціально спрямованої мотивації у знайомих ситуаціях; не спроможна до емпатійних тенденцій у поведінці; виявляє труднощі перенесення набутих компетенцій у поведінку; володіє недостатньою здатністю працювати в команді.

Мінімальний рівень сформованості соціальної компетентності – дитина має поодинокі уявлення щодо соціальної поведінки; не володіє соціально нормативними аспектами суспільної поведінки; не здатна до самостійного

аналізу соціальних ситуацій; не демонструє навички прогнозування, планування та досягнення результату; не виявляє соціальну обізнаність; не проявляє сформованість соціальної рефлексії, не володіє умінням оцінювати та регулювати власну поведінку; не проявляє соціально спрямовану мотивацію; не здатна до емпатійних тенденцій у поведінці; не застосовує набуті компетенції у міжособистісній взаємодії; не прагне працювати в команді.

Виходячи з вищерозроблених компонентів, показників, рівнів і критеріїв вивчення соціальної компетентності в підлітків з нормотиповим розвитком та ІІІ ми використали методику констатувального етапу дослідження. Вона передбачала алгоритм реалізації емпіричних розвідок, який здійснювався за певними напрямками та етапами.

Основними напрямками вивчення стану сформованості соціальної компетентності у підлітків з ІІІ є:

1. Дослідження стану сформованості соціальної компетентності в підлітків з нормотиповим розвитком та ІІІ.
2. Емпіричний аналіз взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як чинника формування соціальної компетентності в підлітків з ІІІ.

Першим напрямком стало вивчення стану сформованості соціальної компетентності в підлітків з ІІІ. Для цього було використано такі **методики**:

1 етап. Дослідження операційно-змістового компонента

1. Адаптована методика дослідження розуміння соціальних ситуацій Н. Москаленко (щодо показника «Здатність до аналізу соціальних ситуацій»; див. додаток А).
2. Методика уявлень про дорослішання Н. Москаленко (щодо показника «Прогнозування, планування та досягнення результату»; див. додаток Б).
3. Шкала соціальної компетентності Е. Долла в опрацюванні А. Прихожан (щодо показника «Соціальна обізнаність»; див. додаток В).

2 етап. Дослідження особистісно-регуляторного компонента

1. Методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича в опрацюванні О. Примака, Н. Колодної (щодо показників «Сформованість соціальної

рефлексії», «Вміння оцінювати та регулювати власну поведінку»; див. додаток Г).

2. Спостереження за поведінкою дітей у колективі однолітків.

3 етап. Дослідження мотиваційно-емоційного компонента

1. Опитувальник МАС М. Кубишкіної (щодо показника «Сформованість соціально спрямованої мотивації»; див. додаток Д).

2. Шкала емоційних емпатійних тенденцій А. Меграбяна, Н. Епштейна (щодо показника «Сформованість емпатійних тенденцій у поведінці»; див. додаток Е).

4 етап. Дослідження поведінкового компонента

1. Методика визначення копінг-стратегій N. Ryan-Wegner, адаптована Н. Сиротою, В. Ялтонським (щодо показника «Застосування набутих компетенцій у поведінці»; див. додаток Ж).

2. Гра-драматизація «Острівцець» (щодо показника «Володіння здатністю працювати в команді»).

Другим напрямом став емпіричний аналіз взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як чинника формування соціальної компетентності в підлітків з ІІІ. З цією метою було застосовано такі методи:

1. Бесіда з педагогічними працівниками щодо вивчення взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як умови формування соціальної компетентності.

2. Аналіз змістового наповнення нормативно-правової документації з проблеми формування соціальної компетентності щодо взаємозв'язку уроку та позакласної роботи.

Для дослідження обох напрямів ми використовували *статистичні методи* кількісного та якісного опрацювання результатів: кореляційний аналіз, порівняльний аналіз за критерієм Стюдента та критерієм кутового перетворення Р. Фішера.

1 етап. Дослідження операційно-змістового компонента соціальної компетентності підлітків з нормотиповим розвитком та ІІІ. На цьому етапі було використано спеціальні методики.

Для виявлення здатності до *аналізу соціальних ситуацій* підлітками з нормотиповим розвитком та ІІІ як детермінантів і показників їхньої соціальної компетентності було використано *адаптовану методика дослідження розуміння соціальних ситуацій Н. Москаленко* (див. додаток А). Ця методика складається з набору спеціально підібраних проєктивних стимулюючих ситуацій: ситуацій із сьогодення, останніх подій; конфліктних ситуацій; ситуацій фрустрації або неприємних ситуацій. У матеріалі методики в спеціально підібраних прикладах ситуацій представлено сучасні події, які найкраще відображають загальний життєвий сценарій підлітків з ІІІ та впливають на рівень їхньої успішності серед оточуючих: турбота про власне здоров'я, міжособистісні стосунки, вибір професії, побудова власної сім'ї, окреме проживання, свобода, добробут, здобуття джерел фінансування.

Під час адаптованого використання методики Н. Москаленко ми дібрали теми для створення реальних життєвих прикладів щодо розуміння підлітками з ІІІ соціальних ролей, пов'язаних з їхнім практичним досвідом. Список тем погоджувався на основі опитування батьків, учителів і вихователів. Стимульний матеріал був представлений такими тематичними групами, протилежними за значенням (позитивними та негативними):

- житло (людина отримала квартиру, прибирає, робить самостійно або за допомогою майстрів ремонт – людина не має житла, бродяжить);
- дитина (народження дитини у шлюбі – народження дитини жінкою та залишення її у пологовому будинку);
- подружжя (весілля – незасвідчене проживання пари);
- добробут (людина має добробут – людина жебракує);
- здоровий спосіб життя (фізичні вправи, відпочинок, режим дня – шкідливі звички).

Матеріали для проведення методики надавалися підліткам у вигляді світлин і відеофільмів, ігор-драматизацій, фрагментів художніх стрічок, тлумачення основних понять.

Дослідження проводилося спочатку індивідуально, потім у процесі засвоєння реальних прикладів і набуття компетентностей. Для цього використовувався груповий метод роботи при безпосередньому спілкуванні та роз'ясненні кожному підлітку його завдань. Алгоритм оцінки результатів подано в додатку А. Опрацювання результатів здійснювалося за якісними показниками виявлення закономірності оцінки, порівняння та пояснення ситуацій підлітками.

Для вивчення сформованості *прогнозування, планування та досягнення результату* було використано *методику дослідження уявлень про дорослішання Н. Москаленко* (див. додаток Б).

Мета використання методики – виявити сформованість прогностичних здібностей та соціальних очікувань, проаналізувати структуру уявлень підлітків з ІІІ про проблеми майбутнього дорослого життя після закінчення спеціального ЗЗСО. *Комплекс завдань методики має три блоки:*

- 1) перелік ознак наведених експериментатором понять;
- 2) роз'яснення підлітками понять необізнаним умовним співрозмовником;
- 3) формулювання проблеми та пошук шляхів її вирішення.

Процедура проведення методик.

У першому блоці підліткам потрібно було назвати всі ознаки, властивості, які відповідають наведеному поняттю, наприклад, «дорослішання». Надавалася інструкція з додатковими питаннями роз'яснення сутності завдання. Для аналізу та розуміння учнями соціально-часових уявлень були запропоновані види допомоги: від пояснення до показу виконання завдання. Також були запитання-помічники, наприклад: «Скільки тобі років?», «Якого віку ти будеш через п'ять років?», «Чи знаєш вік своїх батьків?», «Чи знаєш ти, як називається твій вік?», «А вік людини наприкінці життя?» тощо.

У другому блоці методики підліткам давали завдання пояснити надане експериментатором соціально-часове поняття умовному співрозмовнику. Завдання виконували у вигляді діалогу, воно потребувало від них пояснень розгорнутою завершеною розповіддю замість короткої відповіді окремими

словами. До цього їх спонукала надана експериментатором інструкція-гра: «Тобі зараз потрібно пояснити друзям слово «дорослішати», наприклад, вони ніколи не чули, що це. Як ти їм будеш це пояснювати? Ти можеш їм говорити все, що завгодно, але так, щоб вони точно зрозуміли, що це». Підліткам із порушеннями інтелекту, у яких спостерігався загальний недорозвиток мовлення і було складно будувати поширені речення, надавалася допомога та стимуляція цікавим діалогом. Час пояснень не обмежувався, підлітки мали самі закінчити розмову, якщо вважали, що всім зрозуміло, що вони хотів розповісти. Далі підліткам були надані відповідні запитання (див. додаток Б). Експериментатор фіксував якість відповідей, глибину розуміння понять, логічність суджень і міркувань підлітків.

У третьому блоці методики, спрямованому на формулювання проблем і пошук шляхів їх вирішення, підліткам пропонували сформулювати основні проблеми дорослого життя, які виникають у людей після закінчення школи; проблеми, які виникають, коли люди стають дорослими; проблеми старіння. Підліткам пропонували поміркувати над їх подальшим життям та дати відповіді на запропоновані запитання (див. додаток Б).

Аналіз уявлень підлітків з ІІІ про доросле життя проводився на якісно-феноменологічному рівні на основі опрацювання асоціативних уявлень при використанні понять «дорослішання», «дорослий», «майбутнє», «соціальний статус». Кількісний аналіз результатів методики проводився за технікою визначення окремих категорій, які експериментатор виділяв у відповідях підлітків («закінчення школи», «дорослішання», «старіння»). Категорії з кожного блоку зіставлялися між собою й на основі змісту та смислової схожості поєднувалися у більші групи. Надалі експериментатор підраховував відсоток правильних відповідей. Статистична значущість відмінностей між групами визначалася за допомогою критерія кутового перетворення Р. Фішера. Якісний аналіз результатів методики проводився за допомогою прикладів мовленнєвих висловлювань підлітків, які доказово ілюстрували категоріальну належність до зазначеної категорії та групи відповідей.

Для дослідження *соціальної обізнаності* підлітків з ІІ ми використали методику «*Шкала соціальної компетентності*» *Е. Долла в опрацюванні А. Прихожан* (див. додаток В). Ця шкала дозволила оцінити сукупність соціальних показників вищезазначених уявлень підлітків про сьогодні і майбутнє. За її допомогою визначено рівні розвитку уявлень (див. додаток В). У дослідженні соціальної обізнаності про майбутнє ми використовували такі характеристики: самостійність, впевненість у собі, розуміння та виконання обов'язків, навички спілкування, розвиток довільності в діяльності, зацікавленість соціальним життям найближчого оточення, наявність будь-якого захоплення.

Опрацювання результатів передбачало кількісно-якісний характер. Бали за критеріями склалися у загальний показник соціальної обізнаності й порівнювалися зі шкалою балів соціального віку респондентів. Далі обчислювався коефіцієнт соціальної обізнаності та компетентності за формулою 2.1.1

$$CO = (CB - BV) \times 0,1 \quad (2.1.1), \text{ де:}$$

CO – коефіцієнт соціальної обізнаності у відповідній галузі знань;

CB – соціальний вік підлітків (визначається за шкалою);

BV – біологічний вік підлітків.

Коефіцієнт соціальної обізнаності та застосування на практиці соціальних компетенцій знаходився в інтервалі від -1 до $+1$. Інтерпретацію результатів у балах представлено у додатку В.

2 етап. Дослідження особистісно-регуляторного компонента соціальної компетентності підлітків із нормотиповим розвитком та ІІ. У цьому контексті вивчали такі показники: «*Сформованість соціальної рефлексії*», «*Вміння оцінювати та регулювати власну поведінку*». Для цього було використано методику вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича в опрацюванні О. Примака, Н. Колодної (див. додаток Г) та спостереження за поведінкою дітей у колективі однолітків.

В основу вивчення рівнів сформованості соціальної рефлексії були покладені: здатність до впорядкування системи особистісних смислів, прагнення здійснювати вільний вибір, уміння осягати цінності та норми суспільства. Для цього здійснено вивчення системи ціннісних орієнтирів та очікувань особистості. Подана методика є ранговою шкалою цінностей, що реалізуються за двома основними критеріями: цінностями-цілями, які визначають, до чого підлітки прагнуть, та цінностями-засобами, які вказують на інструменти, за допомогою яких забезпечується досягнення мети (способи дій, особистісні якості, ресурсний інструментарій) (див. додаток Г).

Під час проведення *методики вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича в опрацюванні О. Примака, Н. Колодної* учням надавали картки із зображеннями та підписами, на яких відображалися дві категорії цінностей. Насамперед пропонували першу серію карток із зображенням цінностей-цілей. Інструкція виконання методики: «Зараз я дам тобі картки. Впорядкуй їх на столі від самої важливої для тебе до найменш важливої». Потім підліткам надавали другу серію карток, у яких було відображено інструментальні цінності (засоби досягнення мети). Картки-цілі: цікава праця, здоров'я, краса природи та мистецтва, любов до близьких і кохання, матеріальні цінності (забезпечене життя), вірні друзі, повага оточуючих, визнання досягнень, продовження навчання після школи, розваги, легке та веселе життя без обов'язків, щастя із власною родиною, щастя та достаток всіх людей, впевненість у собі та власних діях. Картки-засоби: вихованість, старанність, охайність, освіченість, відповідальність, стриманість, чесність, людяність, повага. Всі якості, написані на картках, пояснювали підліткові індивідуально за необхідністю. З'ясовували розуміння підлітками цих якостей.

Опрацювання результатів цієї методики мало здебільшого якісний характер. Враховано порядок вибору цінностей, їх групування за змістом, уточнено розуміння цілей. Виділено загальні та конкретні, усвідомлені та неусвідомлені підлітками цілі. Під час аналізування проведено групування їх у блоки – спілкування, етичність, діяльність; індивідуалізм або конформізм;

цінність самоствердження та визнання іншими; гуманні, толерантні цінності (див. додаток Г). В опрацюванні результатів важливо зробити якісний аналіз закономірностей виборів кожного з підлітків, які вказують на рівень сформованості соціальної рефлексії та вміння оцінювати й регулювати власну поведінку. Якщо не можливо виділити будь-яку закономірність, то, швидше за все, можна було констатувати цю несформованість.

Спостереження за поведінкою дітей у колективі однолітків було спрямоване на дослідження особистісно-регуляторного компонента за показником **«Вміння оцінювати та регулювати власну поведінку»**. Воно враховувало такі аспекти:

- критичність до результатів своєї поведінки;
- вміння встановлювати логічні зв'язки та власний алгоритм дій у міжособистісній взаємодії;
- здатність виділяти логічні зв'язки та відносини між поняттями;
- здібність до наочного аналізу достатнього обсягу наведених прикладів;
- спроможність виявляти довільні дії під час міжособистісної взаємодії;
- вміння здійснювати соціальну активність;
- можливість надавати якісний словесний звіт;
- навички виконувати завдання самостійно або з допомогою;
- вміння бачити і виправляти власні помилки;
- здатність до перенесення сформованих поведінкових навичок у нові соціальні умови.

3 етап. Для дослідження мотиваційно-емоційного компонента підлітків із нормотиповим розвитком та ІІІ. На цьому етапі було використано конкретні методики.

Для виявлення сформованості соціально спрямованої мотивації у підлітків із нормотиповим розвитком та ІІІ як показника соціальної компетентності було використано адаптований варіант **опитувальника МАС** (мотивація, азартність, соціальний престиж) М. Кубишкіної (див. додаток Д).

Методика спрямована на виявлення мотивації щодо досягнення суспільної мети, прагнення до суперництва та соціального престижу. Складається з 36 пунктів, які утворюють 3 шкали: «прагнення до соціального престижу», «прагнення до суперництва», «прагнення до досягнення суспільної мети». З них ми обрали лише одну, яка була спрямована на вивчення прагнення до досягнення суспільної мети. Відповідно, для обстеження підлітків з нормотиповим розвитком та ІІІ було використано лише позиції 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36. За кожен збіг із ключем нараховували від 1 до 3 балів: 1 бал – відповідь «ніколи», 2 бали – «часто»; 3 бали – «дуже часто». Максимальна оцінка становила 36 балів.

За результатами проведення методики було визначено чотири рівні:

0–8 балів – мінімальний рівень;

9–17 балів – середній рівень;

18–27 балів – достатній рівень;

28–36 балів – високий рівень.

Для визначення рівня сформованості *емпатійних тенденцій у поведінці* підлітків із нормотиповим розвитком та ІІІ як одного з показників соціальної компетентності було застосовано *шкалу емоційних емпатійних тенденцій* (emotional empathic tendency scale) *А. Меграбяна, Н. Епштейна* (див. додаток Е). Під час її проведення можна було визначити наявність у підлітків емоційного ставлення до ситуації, емпатійної чутливості та здатності під час спілкування емоційно відгукуватись на те, що відбувається з іншими, розуміти їхній стан і на основі цього знаходити шляхи вирішення цієї проблеми. Запропонований опитувальник містить 33 твердження, на які діти повинні дати ствердну або заперечну відповідь.

Опрацювання даних потребує визначення індексу емпатійності шляхом підрахунку кількості відповідей, що збігаються з ключем, зокрема:

«так» – запитання 1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31;

«ні» – запитання 2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33.

Підсумовують кількість збігів за ключем «так» і «ні». Одержане число дає значення індексу емпатійності. Чим воно ближче до 1, тим вищий цей індекс.

4 етап. Дослідження поведінкового компонента соціальної компетентності підлітків із нормотиповим розвитком та ІІІ. У цьому контексті проаналізовано такі показники: «Застосування набутих компетенцій у поведінці», «Володіння здатністю працювати в команді».

У межах дослідження показника *«Застосування набутих компетенцій у поведінці»* для визначення способів вирішення складних проблемних ситуацій підлітками у процесі оволодіння соціальною компетентністю використано методику визначення стратегій поведінки (адаптований варіант спостереження й опитування батьків і вчителів), створену на основі *методики копінг-стратегій Н. Рюан-Вегнер в адаптації Н. Сироти, В. Ялтонського*.

Методика визначення стратегії поведінки підлітків з нормотиповим розвитком та ІІІ у складних для вирішення соціальних ситуаціях складалася зі шкал, створених на основі опитування вчителів і членів родини про найбільш використовувані взірці й алгоритми поведінки подолання проблемних ситуацій. Методика складається з 28 простих питань та запропонованих варіантів вибору. Обираючи можливий варіант поведінки, дорослі відповідали на запитання: «Як часто Ваша дитина це робить?». Якщо в наведених стратегіях не має варіанта стратегії поведінки, яку переважно використовували підлітки, батьки могли назвати свій варіант. Експериментатор враховував його у підрахунку результатів. Так з'являлися у вибірці питання звернення підлітків про допомогу до значущих дорослих.

Інтерпретація результатів: наявність психологічного захисту вказувала на несформованість у підлітків соціальної компетентності щодо вирішення складних ситуацій, конфліктів і ситуацій фрустрації – розуміння необхідності планувати власну діяльність для подолання труднощів та поступово реалізовувати шляхи їх вирішення, контролювати власні дії і прогнозувати сприятливий вихід із ситуації. Кількісний показник опитування батьків і

вчителів розраховано за схемою, представленою в методиці копінг-стратегій N. Ryan-Wegner в адаптації Н. Сироти та В. Ялтонського (див. додаток Ж).

Для дослідження поведінкового компонента на рівні **володіння здатністю працювати в команді** використано **гру-драматизацію «Острівець»**. У грі підліткам у спеціально змодельованих умовах потрібно було уявити, що вони зараз на островці та мають розподілитися на невеликі групи та виконувати завдання разом. Група підлітків мала домовитися, які соціальні ролі вони будуть виконувати. Під час проведення методики нічого не говорили про розподіл обов'язків, мету та засоби виконання дій. Підлітки це мали визначити самостійно. Під час спостереження враховано лідерські якості школярів, уміння працювати під керівництвом, або навпаки, відгородженість, навіюваність, конфліктність, імпульсивність у виконанні справ.

Дослідження здійснено за такими критеріями:

- позитивне ставлення до інших;
- бажання спілкуватися з однолітками;
- здатність до спільної діяльності;
- активне включення в міжособистісні стосунки;
- дотримання загальних норм і правил соціальної поведінки.

Другим напрямом стало дослідження взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як чинника формування соціальної компетентності в підлітків з П. З цією метою було застосовано два методи: бесіду з педагогічними працівниками щодо вивчення взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як умови формування соціальної компетентності та аналіз змістового наповнення нормативно-правової документації з проблеми формування соціальної компетентності щодо взаємозв'язку уроку та позакласної роботи.

Під час **першого етапу**, який передбачав проведення **бесіди з педагогічними працівниками** щодо вивчення взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як умови формування соціальної компетентності, запропоновано такі запитання:

1. Вкажіть на взаємозв'язок уроку та позакласної роботи щодо формування соціальної компетентності у підлітків.

2. Які соціальні компетентності більш доцільно формувати під час уроку, а які – під час позакласної роботи?

3. Чи доцільним є формування змістового компонента соціальної компетентності в підлітків під час уроку, а його поведінково-практичної складової – у позакласній роботі?

4. Чи дотримуються діти під час уроку та позакласної роботи соціально нормативних аспектів суспільної поведінки?

5. Чи мають підлітки сформовані уявлення та поняття щодо нормативних аспектів суспільної поведінки?

6. Чи здатні переносити ці знання у повсякденну поведінку?

7. Чи здатні підлітки аналізувати конкретні соціальні ситуації?

8. Чи володіють діти навичками прогнозування, планування та досягнення результату?

9. Чи завжди вони демонструють соціальну обізнаність у комунікативних ситуаціях?

10. Чи виявляють підлітки здатність до соціальної рефлексії?

11. Чи володіють умінням оцінювати та регулювати власну поведінку?

12. Яким чином підлітки проявляють соціально спрямовану мотивацію?

13. Чи здатні школярі до емпатійних тенденцій у поведінці?

14. Чи застосовують вони набуті соціальні компетенції у поведінці?

15. Чи володіють учні здатністю працювати в команді?

На другому етапі здійснено **аналіз змістового наповнення нормативно-правової документації** з проблеми формування соціальної компетентності школярів основної ланки освіти (II ступеня) 5-9 класів, у яких навчаються діти підліткового віку з порушеннями інтелекту. Його проводили з метою з'ясування особливостей взаємозв'язку уроку та позакласної роботи щодо формування соціальних компетентностей у цієї нозології дітей.

Для цього ми опрацювали навчальні програми, програми з корекційно-розвиткової роботи та програми з виховної роботи за двома напрямками: розвиток комунікативних компетентностей, розвиток професійно-орієнтованих компетентностей.

Аналіз комунікативних компетентностей здійснено на базі таких нормативно-правових документів: навчальної програми «Українська мова», програми з корекційно-розвивальної роботи «Корекція мовлення», «Концепції розвитку громадянської освіти в Україні».

Аналіз професійно-орієнтованих компетентностей виконано на основі таких нормативно-правових документів: навчальної програми «Трудове навчання», програми з корекційно-розвиткової роботи «Соціально-побутове орієнтування», Положення «Про основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів» (професійно-орієнтоване трудове виховання).

Отже, обґрунтування методики вивчення стану сформованості соціальної компетентності в підлітків з ІІІ дало нам змогу зробити висновки.

Основними компонентами вивчення стану сформованості соціальної компетентності в підлітків з ІІІ вирізняються: операційно-змістовий (показники: «Здатність до аналізу соціальних ситуацій», «Прогнозування, планування та досягнення результату», «Соціальна обізнаність»), особистісно-регуляторний (показники: «Сформованість соціальної рефлексії», «Вміння оцінювати та регулювати власну поведінку»), мотиваційно-емоційний (показники: «Сформованість соціально спрямованої мотивації», «Сформованість емпатійних тенденцій у поведінці»); поведінковий (показники: «Застосування набутих компетенцій у поведінці», «Володіння здатністю працювати в команді»).

Методика вивчення соціальної компетентності в підлітків включає два напрями: 1) дослідження стану сформованості соціальної компетентності в підлітків із нормотиповим розвитком та ІІІ; 2) емпіричний аналіз взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як чинника формування соціальної компетентності

в підлітків з ІП. Першим напрямом стало вивчення стану сформованості соціальної компетентності в підлітків з ІП. Для цього було використано такі методики: дослідження операційно-змістового компонента (адаптована методика дослідження розуміння соціальних ситуацій Н. Москаленко; методика уявлень про дорослішання Н. Москаленко; шкала соціальної компетентності Е. Долла в опрацюванні А. Прихожан); дослідження особистісно-регуляторного компонента (методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича в опрацюванні О. Примак, Н. Колодної; спостереження за поведінкою дітей у колективі однолітків); дослідження мотиваційно-емоційного компонента (опитувальник МАС М. Кубишкіної; шкала емоційних емпатійних тенденцій А. Меграбяна, Н. Епштейна); дослідження поведінкового компонента (методика визначення копінг-стратегій N. Ryan-Wegner, адаптована Н. Сиротою, В. Ялтонським; гра-драматизація «Острівець»). Другим напрямом став емпіричний аналіз взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як чинника формування соціальної компетентності у підлітків з ІП. З цією метою було застосовано такі методи: бесіду з педагогічними працівниками щодо вивчення взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як умови формування соціальної компетентності; аналіз змістового наповнення нормативно-правової документації з проблеми формування соціальної компетентності щодо взаємозв'язку уроку та позакласної роботи.

2.2 Аналіз дослідження рівнів сформованості соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями

На констатувальному етапі дослідження брали участь 123 підлітки 5 та 9 класів, котрі згідно з Міжнародною класифікацією хвороб (МКХ-10) мають порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня (F.70) різного генезу та 123 підлітки з нормотиповим розвитком.

Дослідження проводилося протягом 2018-2020 років на базі Житомирської спеціальної школи Житомирської обласної ради, Комунального

закладу освіти «Спеціальна школа «Шанс» Дніпропетровської обласної ради» (КЗО «Спеціальна школа «Шанс» ДОР»), Микільського навчально-реабілітаційного центру Полтавського району Полтавської обласної ради, Рогатинської спеціальної школи Івано-Франківської обласної ради, Тур'я Бистрянської гімназії Тур'є-Реметівської сільської ради Закарпатської області, Ужгородської загальноосвітньої школи I-III ступенів №20 – ліцей «Лідер» Ужгородської міської ради Закарпатської області, Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №32 Хмельницької міської ради, Часлівецької загальноосвітньої спеціальної школи-інтернату I-II ступенів Закарпатської обласної ради.

Аналіз емпіричного вивчення стану сформованості соціальної компетентності в підлітків з III здійснювався за двома напрямками: 1) дослідження стану сформованості соціальної компетентності в підлітків з нормотиповим розвитком та III; 2) дослідження взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як чинника формування соціальної компетентності в підлітків з III.

У межах *першого напрямку* було опрацьовано результати основних показників соціальної компетентності (операційно-змістового, особистісно-регуляторного, мотиваційно-емоційного, поведінкового) та рівнів їх сформованості (високого, достатнього, середнього, мінімального), що дало нам змогу здійснити порівняльний аналіз проявів соціальної компетентності в підлітків з нормотиповим розвитком та III.

1 етап. Дослідження операційно-змістового компонента передбачало перш за все аналіз результатів проведення адаптованої методики розуміння соціальних ситуацій Н. Москаленко, який дав нам змогу описати рівень сформованості соціальної компетентності за показником *«Здатність до аналізу соціальних ситуацій»*.

Дослідження операційно-змістового компонента щодо здатності до аналізу соціальних ситуацій підлітками з III в аналізі окремих блоків спеціально змодельованих реальних прикладів із життя виявило, що 44,11%

підлітків з ІІ мають викривлення соціального ідеалу, що свідчить про *мінімальний* рівень розуміння ситуацій. Особливо це простежується під час якісного аналізу відповідей на побачені негативні життєві ситуації. Такі підлітки не здатні структурувати наведені соціальні ситуації відповідно до їх модальності й негативної чи позитивної спрямованості. Так, під час перегляду відеоролика про життя людей, котрі бродяжать і жебракують, вони не розуміли, чому це погано, вважали таке життя цікавим, комфортним і привабливим. В оцінці такого життя підлітки з ІІ, на відміну від підлітків із нормотиповим розвитком, використовували визначення «це реальне життя мого знайомого», «це корисне заняття», «це може приносити гроші». На запитання експериментатора про повагу або неповагу до такого життя 12,96% підлітків відповіли, що таке життя поважають. Ще 30,78% учнів не змогли визначити мотиви ставлення людей один до одного в реальних життєвих прикладах. Підлітки з мінімальним рівнем сформованості здатності до аналізу соціальних ситуацій виявилися неспроможними окреслити об'єкт у соціальному просторі. Вони не вміють аналізувати змістові та процесуальні характеристики соціальної поведінки в конкретних умовах. Наприклад, в оцінці ситуації з молодою дівчиною, яка народила дитину та залишила її у пологовому будинку, підлітки надають їй такі характеристики: ділова, чуйна, приваблива, доброзичлива, балакуча тощо. Ніхто з підлітків цієї групи не надав жінці негативних оцінок, наполягаючи на тому, що народжувати дитину – це добре, а народжувати поза шлюбом взагалі нормально. Підлітки не диференціюють тонкощів ситуації (див. рисунок 2.2.1).

Середній рівень виявлено в 39,69% підлітків з ІІ. Вони недостатньо повно структурують негативні ситуації конфлікту або фрустрації, випадки тяжких життєвих обставин, не завжди чітко визначають мотиви взаємних ставлень, не повною мірою окреслюють об'єкт у соціальному просторі, ситуативно аналізують змістові та процесуальні характеристики соціальної поведінки. Водночас вони розуміють і здатні аналізувати ситуації позитивного спрямування.

Достатній рівень виявлено в 16,20% підлітків з ІП. Вони не завжди здатні структурувати складні комунікативні ситуації відповідно до їх модальності та спрямованості, визначати мотиви взаємних ставлень, окреслювати об'єкт у соціальному просторі, але відчують труднощі в аналізі змістових і процесуальних характеристик соціальної поведінки.

Високий рівень виявлено лише в підлітків із нормотиповим розвитком (20,25%). Вони здатні структурувати як позитивні, так і складні негативні, проблемні, конфліктні й фрустраційні ситуації відповідно до їх модальності та спрямованості, визначати мотиви людини під час прийняття рішень, у ставленні до оточуючих, виборі шляху дій. Ці підлітки можуть чітко окреслювати позитивний об'єкт у соціальному просторі, аналізувати змістові та процесуальні характеристики соціальної поведінки.

Відповідно достатній рівень виявлено у 40,05%, середній – у 39,70% дітей із нормотиповим розвитком.

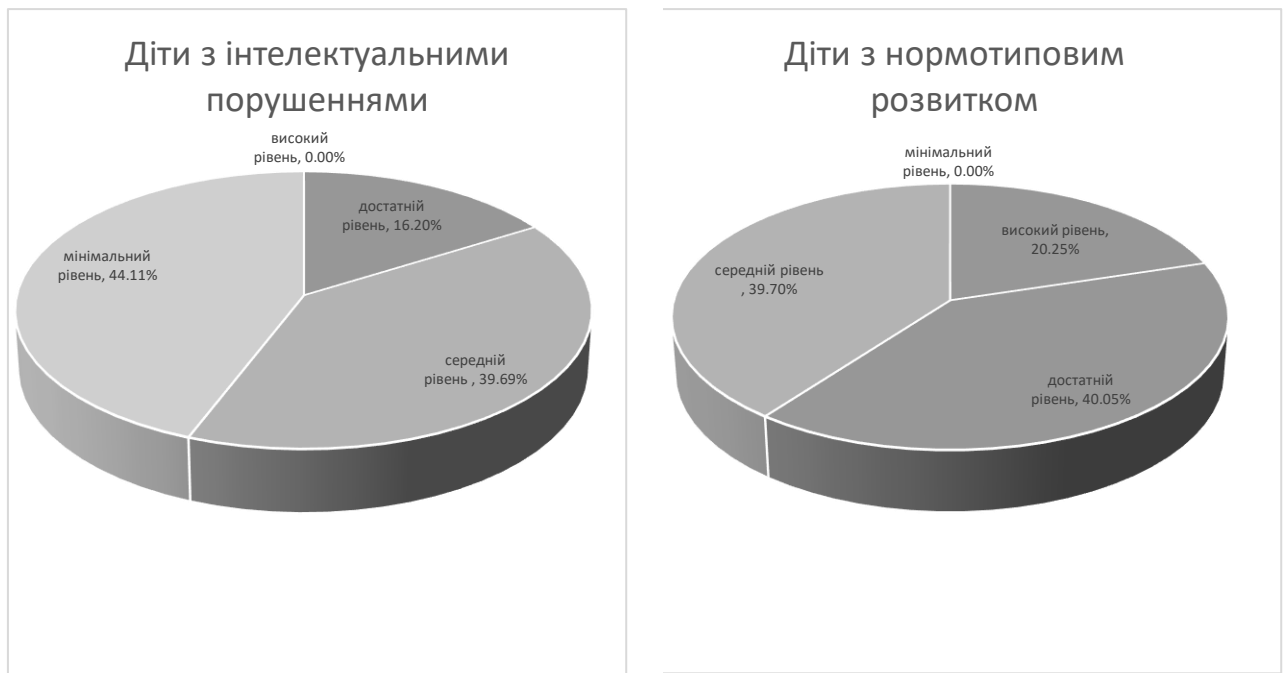


Рис. 2.2.1 Порівняльний аналіз рівнів сформованості показника «Здатність до аналізу соціальних ситуацій» у підлітків з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком (%)

Отже, для більшості підлітків із ІП характерні фрагментарність засвоєння, бідність оцінки, нерозуміння кризових ситуацій, ситуацій фрустрації або конфлікту. Підліткам легше оцінювати ситуації успіху людини (нова робота,

добробут), тому, відповідаючи на запитання, що стосуються здорового способу життя та добробуту, підлітки з ІІ надають переважно позитивні відповіді. Водночас вони завжди проявляють недостатнє розуміння шляхів вирішення практичної ситуації, особливо, коли запитання не пов'язані з їхнім життєвим досвідом.

Дослідження операційно-змістового компонента щодо показника *«Прогнозування, планування та досягнення результату»* за методикою уявлень про дорослішання Н. Москаленко показало такі результати. *Мінімальний* рівень виявлено в 66,04% підлітків з ІІ. У них несформовані прогностичні здібності, соціальні очікування від майбутнього знаходяться виключно на рівні їхнього досвіду та обмежуються колом родини, роботи батьків або знайомих, здоров'я. Підлітки описують тільки відомий сценарій або приклад. Рутинність і некритичність у розумінні формування міжособистісних стосунків та взаємозв'язку власної моделі поведінки, її впливу на побудову майбутнього й власної долі призводить до невміння прогнозувати та поетапно реалізовувати завдання міжособистісного характеру. Підлітки цієї групи не здатні передбачувати соціальні явища в їхньому розвитку, не оцінюють інформацію про якісні й кількісні характеристики соціальних явищ у перспективі та в процесі досягнення результату. Так, під час структурованої бесіди про дорослішання підлітки проявили низький рівень розуміння основних понять, окреслювали тільки чітко позитивний (не хворію, маю друзів, маю гроші) або негативний (проблеми зі здоров'ям, немає родини, немає роботи або грошей) сценарій. У відповідях на запитання, як досягти щасливої долі, підлітки або не могли відповісти, або відповідали так, як чули від дорослих: «Що батьки дадуть», «Як Бог дасть», «Як буду вчитися», «Свекруха має бути хорошою, ось у мами не було», «Голову потрібно мати», «Руки щоб правильно росли». Вони не завжди могли пояснити, що ці висловлювання означають (див. рисунок 2.2.2).

Середній рівень показника прогнозування, планування та досягнення результату виявлено в 31,53% підлітків з ІІ. Вони мають частково сформовані

прогностичні здібності й соціальні очікування, недостатньо деталізовано планують і реалізують завдання міжособистісного характеру, неповно проявляють здібності щодо розуміння власної долі й досягнення рівня її успішності, не завжди спроможні передбачувати соціальні явища у їх розвитку, часом помилково оцінюють інформацію про майбутнє, дорослішання, старіння, якісні й кількісні характеристики соціальних явищ у перспективі та в процесі досягнення результату. У таких підлітків частково сформовані знання про хорошу й погану долю, вони можуть окреслити основні сфери діяльності дорослої людини, але в них не сформоване єдине диференційне й усвідомлене уявлення про умови та причини становлення успішного або неуспішного майбутнього.

Достатній рівень виявили 2,43% підлітків з ІІІ. Вони мають відповідно сформовані соціальні очікування, але відчують труднощі у прогнозі комунікативних ситуацій, плануванні й поетапній реалізації завдань міжособистісного характеру, досягненні життєвих планів, здатності передбачувати соціальні явища у їх розвитку, оцінюванні інформації про якісні та кількісні характеристики соціальних явищ у перспективі й у процесі досягнення результату.

Високий рівень характерний для підлітків із нормотиповим розвитком (10,53%). Вони проявляють сформовані прогностичні здібності та соціальні очікування, уміють планувати та поетапно реалізовувати завдання міжособистісного характеру, виявляють реальні здібності щодо досягнення успіху в житті, прогнозують цей успіх, планують, можуть розповісти як його досягнути, що потрібно робити зараз, у майбутньому тощо. Розуміють соціальні та часові межі майбутнього, на практичному рівні розуміють проблеми, з якими зіштовхується людина на кожному етапі життя, здатні передбачувати соціальні явища в їх розвитку, систематично оцінюють інформацію про якісні та кількісні характеристики соціальних явищ у перспективі й у процесі досягнення результату.

Зазначимо, що достатній рівень показника прогнозування, планування та

досягнення результату виявлено в 47,79%, середній – у 41,68% дітей із нормотиповим розвитком.



Рис. 2.2.2 Порівняльний аналіз рівнів сформованості показника «Прогнозування, планування та досягнення результату» у підлітків з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком (%)

Дослідження операційно-змістового компонента щодо **показника «Соціальна обізнаність»** за шкалою соціальної компетентності Е. Долла в опрацюванні А. Прихожан виявило, що в дітей з ІІІ високого рівня за показником «Соціальна обізнаність» не спостерігається. Коефіцієнт соціальної обізнаності незначно відхиляється від норми (0-(-0,5)) у 16,20% підлітків з ІІІ. Відповідно показник цих підлітків ми віднесимо до достатнього рівня.

Середній рівень (-0,6-(-0,75)) виявлено в 35,64% підлітків. Показник значного відхилення від норми, який позначено як мінімальний рівень (-0,76-(-1)), виявлено в половині учасників дослідження (48,16% підлітків). Сумуючи ці два показники, можемо зробити висновок, що більша частина підлітків з ІІІ (83,80%) має недостатні характеристики соціальної обізнаності. Вони не повною мірою володіють знаннями про суспільні норми та не завжди розуміють необхідність їх засвоєння. Такі школярі зіштовхуються з ускладненнями реалізації запланованого на практиці, не вміють використовувати власні здібності для досягнення планів. Це обумовлено ще й

тим, що підлітки з порушеннями інтелекту, як показали результати попередніх застосованих методик, не знають власних здібностей, тому їх не використовують, не усвідомлюють необхідність отримувати нові соціальні знання та компетенції для досягнення цілей.

Зауважимо, що відповіді підлітків з ІІІ на запитання мали здебільшого фрагментарний, незрілий, й іноді зовсім нереалістичний погляд на власне доросле життя після закінчення школи. У їхніх відповідях не було розуміння дорослості як статусу відповідальності та самостійності у прийнятті рішень та побудові власного сценарію життя. Підлітки асоціювали дорослішання з можливістю отримати певну свободу від батьків, опікунів, вихователів та вчителів із розширенням меж дозволеного. Особливо складно їм було сформулювати плани на власне життя, вони не могли в міркуваннях уявити свої дії у майбутньому, не могли поставити цілі та запланувати їх виконання. Учні практично не використовували таких понять, як планування, мета, вік, дорослішання, етап у житті, період, подія, що ускладнювало процес розуміння ними цих категорій, призводило до низького рівня міркувань і суджень. Практично жодний із підлітків з ІІІ не зумів деталізувати образ бажаного власного майбутнього, назвати терміни досягнення поставлених цілей. Школярі проявляли незрілість і незрозумілу емоційність та надавали інфантильні відповіді на додаткові запитання: «Через скільки років або місяців ти закінчиш школу? Що тебе турбує у цьому?», «Ти міркуєш про цікаве життя. А яке воно, цікаве життя?», «Тобі потрібна допомога, щоб створити таке життя? Чия допомога тобі потрібна?», «Через який період часу ти досягнеш бажаного? Від чого це залежить?», «Скільки грошей потрібно тобі, щоб самостійно прожити місяць? На що ти витратиш ці гроші?» тощо. Наприклад, у відповіді на запитання: «Подумай, які важливі події вже були у твоєму житті, а які обов'язково мають статися у майбутньому?» підлітки з ІІІ замість подій називали такі бажання: «Добре жити», «Заробляти багато грошей», «Щоб ніхто не пиячив», «Мати свій бізнес», «Мати тачку круту» тощо. В якості планів на життя після школи називали такі: «Переглянути всі серії улюбленого фільму

про монстрів», «Зустрітися із родичами з іншого міста», «Добре та довго-довго жити» тощо.

Вивчення *показника «Соціальна обізнаність»* за методикою «Шкала соціальної компетентності» Е. Долла в опрацюванні А. Прихожан у дітей із *нормотиповим розвитком* дав змогу отримати такі результати:

1) *високий рівень* (21,87% підлітків) – повною мірою розуміють необхідність набуття нових соціальних знань, усвідомлюють особливості суспільних зв'язків і міжособистісних стосунків у процесі різних видів діяльності;

2) *достатній рівень* (42,12% підлітків) – розуміють необхідність набуття нових соціальних знань, здатні налагоджувати міжособистісні стосунки в процесі різних видів діяльності, але не завжди усвідомлюють особливості суспільних зв'язків;

3) *середній рівень* (36,01% підлітків) – частково розуміють необхідність набуття нових соціальних знань, але не усвідомлюють особливості суспільних зв'язків та міжособистісних стосунків у процесі різних видів діяльності.

Мінімальний рівень за показником «Соціальна обізнаність» у дітей з нормотиповим розвитком не виявлено (див. рисунок 2.2.3).

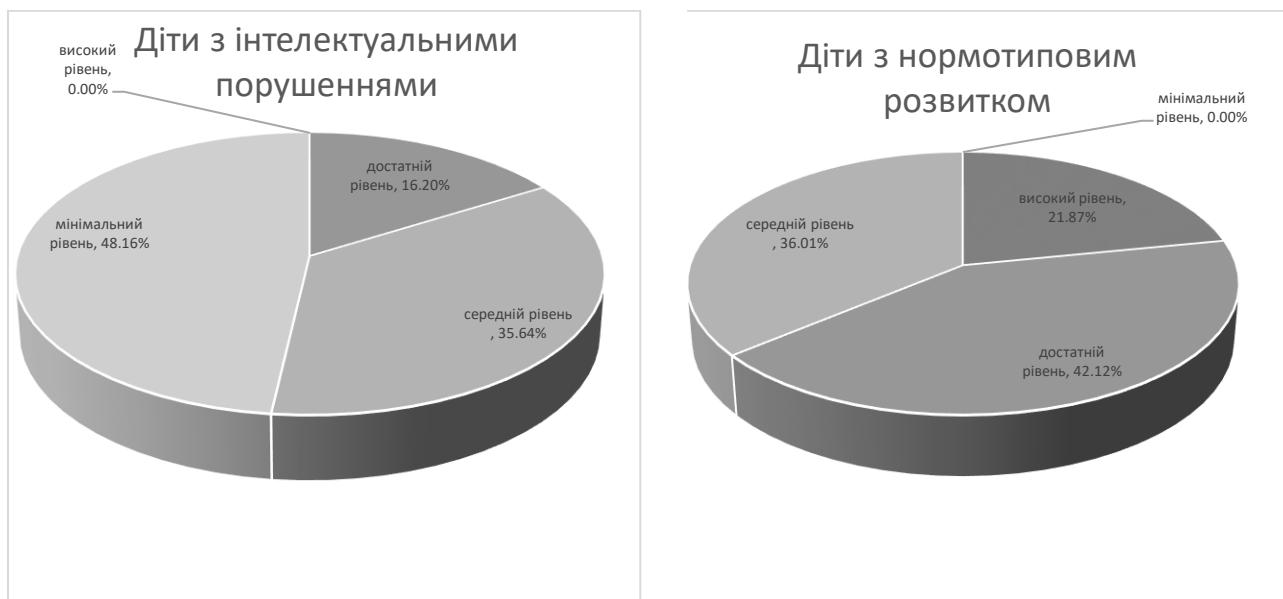


Рис. 2.2.3 Порівняльний аналіз рівнів сформованості показника «Соціальна обізнаність» у підлітків з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком (%)

2 етап. Дослідження особистісно-регуляторного компонента проведено за допомогою методики ціннісних орієнтацій М. Рокича в опрацюванні О. Примака, Н. Колодної та на основі аналізу результатів спостереження за поведінкою дітей у колективі однолітків.

Аналіз результатів емпіричного вивчення *показника «Сформованість соціальної рефлексії»* засвідчив, що у виборі цінностей як цілей майбутнього життя підлітки з ІІІ надають перевагу щасливому життю у власній родині, але при цьому, як виявило дослідження за методикою М. Рокича, тестом Н. Москаленко та результатами структурованих бесід, вони не завжди розуміють, що входить до поняття «щаслива родина, щасливе життя» – практично одиниці можуть уявити, що потрібно робити, щоб життя було щасливим. Підлітки з ІІІ відповідають стандартно: «Потрібно працювати», «Потрібно народити дитину», «Потрібно бути у шлюбі», «Потрібно мати будинок або квартиру», «Потрібно мати гроші». Але вони не можуть якісно проаналізувати події, визначити їх модальність, зрозуміти алгоритм позитивного та негативного сценарію розглянутих ситуацій.

Коли їм давали завдання на рефлексію сьогодення, пропонували зіставити щасливі обставини життя, наприклад, їхніх батьків, дідусів і бабусь, проаналізувати, чому це життя щасливе або нещасливе, що потрібно змінити в житті, щоб не повторювати помилки батьків, підлітки з ІІІ зазвичай не могли відповісти або надавали некритичні відповіді, зокрема: «Потрібно мати хорошу свекруху – у мами була хороша. тому що це була моя бабуся, але мамі щось не сподобалося, не розумію», «Той хлопець каже братові, щоб він не ліз до його родини, не розбивав родину, а мій брат не лізе, якби він пішов із його жінкою до суду, тоді він розбиває родину, а так він не пішов, просто порадив їй, де знайти цій суд, а сам не ходив, тобто він сім'ю не розбивав», «Голову потрібно мати, тоді можна купити нову машину та будинок». У підлітків з нормотиповим розвитком цього не виявлено.

Зазначимо, що серед відповідей були такі, що вказували на позитивний досвід підлітків, засвоєний на практичних прикладах у родині. Більшість

підлітків з ІІІ на перше місце ставить цінність «щастя у родині» (65,61%). Майже 43,74% підлітків основними цілями дорослого життя після закінчення школи бачать можливість придбання коштовних речей (телефон, комп'ютер, гарний одяг тощо).

Науково обґрунтованим, на наш погляд, є той факт, що в бесідах 30,78% підлітків з ІІІ зазначають, що готові добре вчитися, виявляти активність на уроках та в позакласній роботі, виконувати складні завдання заради того, щоб отримати заохочення від членів сім'ї, навіть декларують моральні цінності допомоги сім'ї, а коли отримують завдання з виконання практичних дій, складних або нових, то шукають іншу мотивацію, щоб цього не робити або виконувати це за бажанням у режимі «light» (більше відпочинку, спілкування, розваг та менше роботи). Вони не доводять до кінця розпочаті дії, пояснюючи причину небажанням шукати додаткову інформацію для уроку, затримуватись після уроків або їхати у транспорті. Подібні причини обумовлені первинним порушенням у структурі інтелектуальної недостатності, а саме слабкістю вольових процесів і низьким пізнавальним інтересом.

Визнання та повагу від оточуючих хочуть отримати 17,01% підлітків з ІІІ. Вони неадекватно оцінюють власні можливості, зазначаючи, що в майбутньому хочуть бути керівниками, директорами, менеджерами, адміністраторами, щоб керувати іншими людьми, а 9,72% підлітків хочуть отримувати нагороди. Це логічно пов'язано з некритичністю мислення, завищеною самооцінкою при інтелектуальних порушеннях.

Частина учнів з ІІІ (31,53%) наголошує, що найважливішим у майбутньому житті для них буде професія та робота. Такі відповіді є прогнозованими, бо навчання у спеціальних ЗЗСО спрямовано безпосередньо на формування позитивного відношення до праці та професії. Школярі декларують необхідність працювати в майбутньому, але на питання, для чого це їм потрібно, відповідають практично однаково: «Щоб мати гроші», «Гроші, щоб щасливо жити», «Щасливе життя – коли багато грошей», «Гроші можна отримати на роботі», «Буду працювати для цього у майбутньому».

Наведемо приклад висловлювань підлітків з ІІІ про себе та розуміння, що таке професія: «Професія – це те, що я буду робити, коли піду працювати»; термін пояснити не може, на запитання про професію відповідає: «Ось сусід вчився на брошурівника»; на запитання про обов'язки людини, яка працює брошурівником, відповідає: «Ручки збирає, стікери клеїть, а я футболіст, я Дмитро, я модний хлопець». На запитання про обов'язки вчителя відповідає: «Перевіряти, як ми зробили завдання, кричати на нас та керувати, можна сидіти й відпочивати, поки ми робимо завдання, потім заповнювати різні документи, наприклад, журнал наш».

Головним у дорослому житті 21,87% підлітків з ІІІ називають кохання та любов близьких людей. Окрім того, ці діти вважають, що навіть сьогодні дуже важливо подобатися одноліткам протилежної статі та мати друзів, а в майбутньому створити власну сім'ю. Це пов'язано та позитивно корелює з провідною діяльністю пубертатного віку – спілкуванням та ідентифікацією з однолітками, налагодженням міжособистісних зв'язків з особами протилежної статі.

Визначальною мрією у 31,53% підлітків з ІІІ є прагнення мешкати в столиці або поїхати за кордон та щасливо жити у великому місті, де є багато розваг, легке та красиве життя. Це пов'язано з тим, що в багатьох підлітків, які брали участь у дослідженні, батьки працюють за кордоном і багато розповідають про це. Окрім того, опитування батьків показало, що вони дійсно планують колись переїхати у велике місто й обговорюють це з дітьми вдома.

Найменша кількість підлітків з ІІІ (6,48%) вважає найголовнішим у житті добробут всього народу України. Наявність таких відповідей вказує на високий рівень результативності виховної роботи у спеціальних ЗЗСО та НРЦ.

Для підрахунку результатів за шкалою ціннісних цілей майбутнього використано перші три переваги за картками-цілями. Саме вони увійшли до показників переваг на діаграмі (див. рисунок 2.2.4).



Рис. 2.2.4 Результати дослідження цінностей-цілей за методикою «Ціннісних орієнтацій» М. Рокіча в опрацюванні О. Примака, Н. Колодної (%)

Отже, діаграма за кількісним показником демонструє, що підлітки з ІІІ показують частіше позитивні цінності, що вказує на достатній рівень виховного впливу спеціальних ЗЗСО, але якісний аналіз доводить фрагментарне засвоєння цих знань, недостатній рівень сформованості соціальної рефлексії.

Під час роботи із картками-засобами досягнення мети підлітки з ІІІ обирали практично всі якості, які їм надавалися (відповідальність, вихованість, чесність, старанність, повага до інших, акуратність, освіченість, стриманість, людяність), наголошуючи на їх позитивному значенні. Це пов'язано з достатнім рівнем виховної роботи в спеціальних ЗЗСО, але пояснити, яким чином ці якості корисні для майбутнього життя, як їх сформувати в людини, що для цього потрібно, відповісти змогли тільки 1,62% школярів з ІІІ.

Якісний аналіз відповідей на питання методики дозволив виділити такі рівні сформованості відповідного компонента соціальної компетентності в підлітків із нормотиповим розвитком та ІІІ на констатувальному етапі:

Високий рівень (0% підлітків з ІІІ та 10,53% підлітків з нормотиповим розвитком) – діти схильні до самоаналізу, здатні аналізувати себе об'єктивно,

уміють бачити власні помилки, аналізувати й виправляти їх, уміють будувати міжособистісні стосунки, враховуючи ставлення до них однолітків та дорослих.

Достатній рівень (1,62% підлітків з ІІІ та 48,60% підлітків із нормотиповим розвитком) – діти схильні до самоаналізу, але не завжди здатні аналізувати себе об'єктивно, уміють бачити власні помилки, проте не завжди виправляють їх, уміють будувати міжособистісні стосунки, враховуючи ставлення до них однолітків та дорослих.

Середній рівень (31,53% підлітків з ІІІ та 40,87% підлітків з нормотиповим розвитком). Ці учні здатні до часткового самоаналізу, не завжди можуть об'єктивно аналізувати себе в минулому, майбутньому та сьогодні, бачити й оцінювати власні негативні вчинки, аналізувати та виправляти їх, але позитивні вчинки бачать й аналізують добре, частково проявляють уміння будувати міжособистісні стосунки, враховуючи ставлення до них однолітків і дорослих.

Мінімальний рівень (66,85% підлітків з ІІІ та 0,00% підлітків із нормотиповим розвитком). Вони не схильні до самоаналізу, не здатні аналізувати власне майбутнє, не орієнтуються на моральні або матеріальні цінності, фрагментарно розуміють позитивні якості особистості, не можуть відповісти про якості для досягнення власної мети у майбутньому, не вміють бачити власні помилки, аналізувати та виправляти їх, не здатні оцінювати власні вчинки, будувати міжособистісні стосунки, не враховують ставлення до себе однолітків і дорослих (див. рисунок 2.2.5).

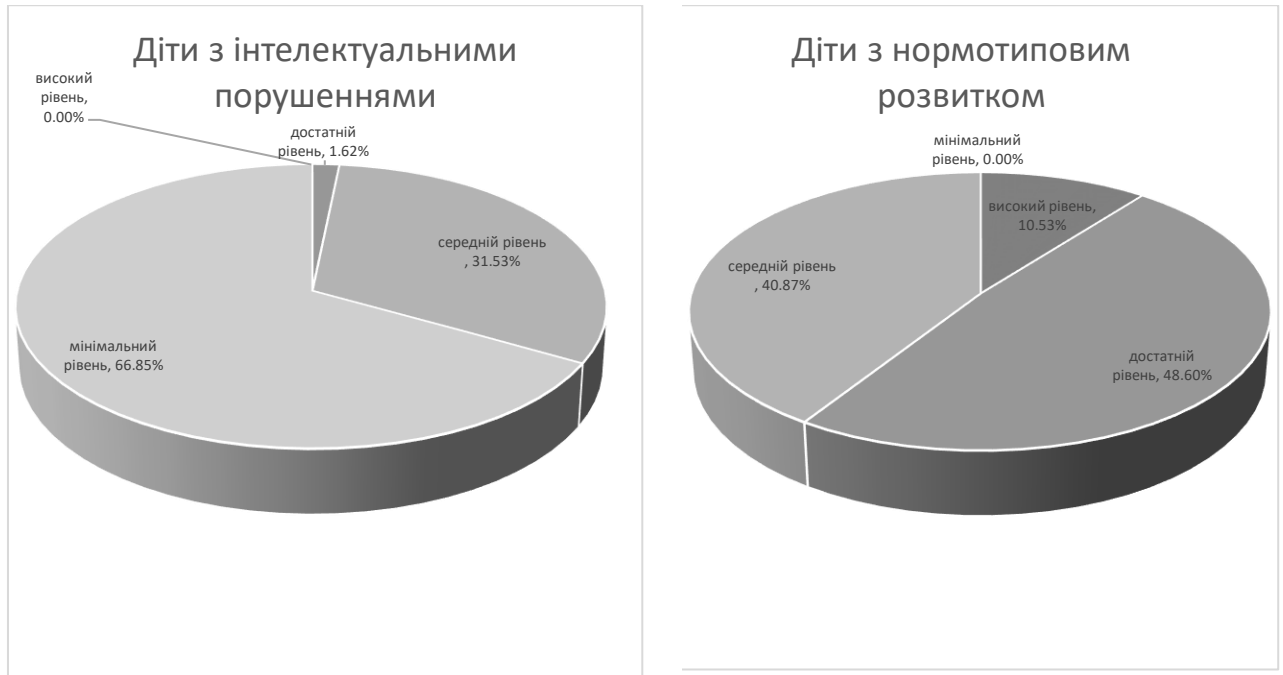


Рис. 2.2.5 Порівняльний аналіз рівнів сформованості показника «Сформованість соціальної рефлексії» у підлітків з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком (%)

Аналіз результатів спостереження за поведінкою дітей у колективі однолітків, що мало за мету вивчення особистісно-регуляторного компонента за показником *«Вміння оцінювати та регулювати власну поведінку»* підтвердив, що серед обстежених підлітків з ІІІ здатність оцінювати та регулювати власну поведінку мають 33,96% (достатній і середній рівні). Учням з ІІІ доступні завдання заниженого рівня складності – не більше трьох дій одночасно, чітка послідовність цих дій, періодична повторюваність завдання, що виконується. Спочатку інструкція засвоюється із запровадженням наочності як алгоритму. За даними проведеного обстеження з'ясовано, що 6,48% підлітків з ІІІ проявляють критичність до результатів своєї поведінки; 2,43% – встановлюють логічні зв'язки та власний алгоритм виконання завдання у міжособистісній взаємодії; 2,43% – виділяють логічні зв'язки та відносини між поняттями; 17,01% – здатні до наочного аналізу достатнього обсягу наведених прикладів; 61,16% – виявляють дії імпульсивного характеру під час міжособистісної взаємодії; 30,78% – виявляють інертність у виконанні завдань; 61,16% – мають можливість якісного словесного звіту; 31,53% – виконують

завдання з допомогою; 9,72% – бачать і виправляють власні помилки; 3,24% – здатні до перенесення сформованих навичок у нові умови.

Зазначимо, що кількість і якість допомоги, що надавалася підліткам з ІІІ під час проведення психолого-педагогічного експерименту, у виконанні завдань варіювалася від показу наочності до повторного роз'яснення, введення взірця поведінки та спільного виконання завдання. Підлітки з ІІІ, які потребують запровадження репродуктивного виду допомоги, надалі вимагають особливого контролю з боку педагога під час формувального етапу методики.

Отже, відповідно до того, що основними показниками вміння оцінювати та регулювати власну поведінку є критерії встановлення логічного зв'язку й власного алгоритму поведінки в міжособистісній взаємодії та здатність до перенесення сформованих навичок у нові умови, низький показник у цих завданнях дозволив констатувати, що високий рівень уміння оцінювати та регулювати власну поведінку спостерігається лише в дітей із нормотиповим розвитком (10,08%). Такі учні практично завжди проявляють критичність до результатів своєї поведінки, здатні до її оцінки та регулювання під час соціальної взаємодії, мають, як виявило дослідження, власну думку й уміють її змінювати, прислухаючись до інших, спроможні повною мірою оцінити ситуацію, вибрати шляхи її вирішення за власною оцінкою, здатні бачити власні помилки, уміють їх виправляти самостійно, здатні регулювати свою поведінку в напружених ситуаціях (див. рисунок 2.2.6).

Достатній рівень уміння оцінювати та регулювати власну поведінку спостерігаємо в дітей із нормотиповим розвитком (48,60%) та у невеликої групи підлітків з ІІІ (2,43%). Такі учні здатні до оцінки та регулювання своєї поведінки під час соціальної взаємодії, мають, як засвідчено дослідження, власну думку та вміють її змінювати, прислухаючись до інших, спроможні за допомогою компетентної думки інших оцінити ситуацію, обирають шляхи її вирішення, здатні визнавати власні помилки в разі вказівки на них, уміють їх виправляти, водночас вони не завжди виявляють критичність до результатів

своєї поведінки та не проявляють здатність регулювати власну поведінку в напружених ситуаціях.

Середній рівень має 31,53% підлітків з ІІ та 40,87% підлітків із нормотиповим розвитком. Вони недостатньо чітко оцінюють та регулюють власну поведінку під час соціальної взаємодії, не завжди проявляють критичність до результатів своєї поведінки, не кожного разу висловлюють власну думку, не виявляють гнучкість у зміні своєї поведінки, не завжди спроможні оцінити ситуацію, вибрати шляхи її вирішення за власною оцінкою, мають труднощі в налагодженні міжособистісної взаємодії з оточуючими, не здатні вирішувати ситуації самостійно, поверхово бачать власні недоліки й помилки, не завжди їх виправляють самостійно, не повною мірою виявляють саморегуляцію, іноді проявляють нестриманість та імпульсивність.

Мінімальний рівень встановлено в 66,04% підлітків з ІІ. Вони у спілкуванні та під час виконання завдань виявляють імпульсивність, не здатні до оцінки та регулювання власної поведінки під час соціальної взаємодії, якщо завдання здається їм складним, віддають перевагу уникненню, знаходять цьому пояснення в його неважливості, не мають власної думки та не завжди прислухаються до інших, не спроможні оцінити ситуацію, вибрати шляхи її вирішення за власною оцінкою, не проявляють критичності в оцінці власної поведінки, не здатні бачити власні недоліки, провини, не вміють їх виправляти самостійно та просити пробачення, проявляють емоційно нестабільну поведінку в напружених ситуаціях.

Отже, аналіз рівнів сформованості *особистісно-регуляторного* показника соціальної компетентності показав, що підлітки з ІІ мають труднощі у визначенні й аналізі власної поведінки та вчинків, недостатньо володіють лідерськими якостями та навичками командної взаємодії, практично не мають організаторських якостей і відповідальності за власні вчинки.

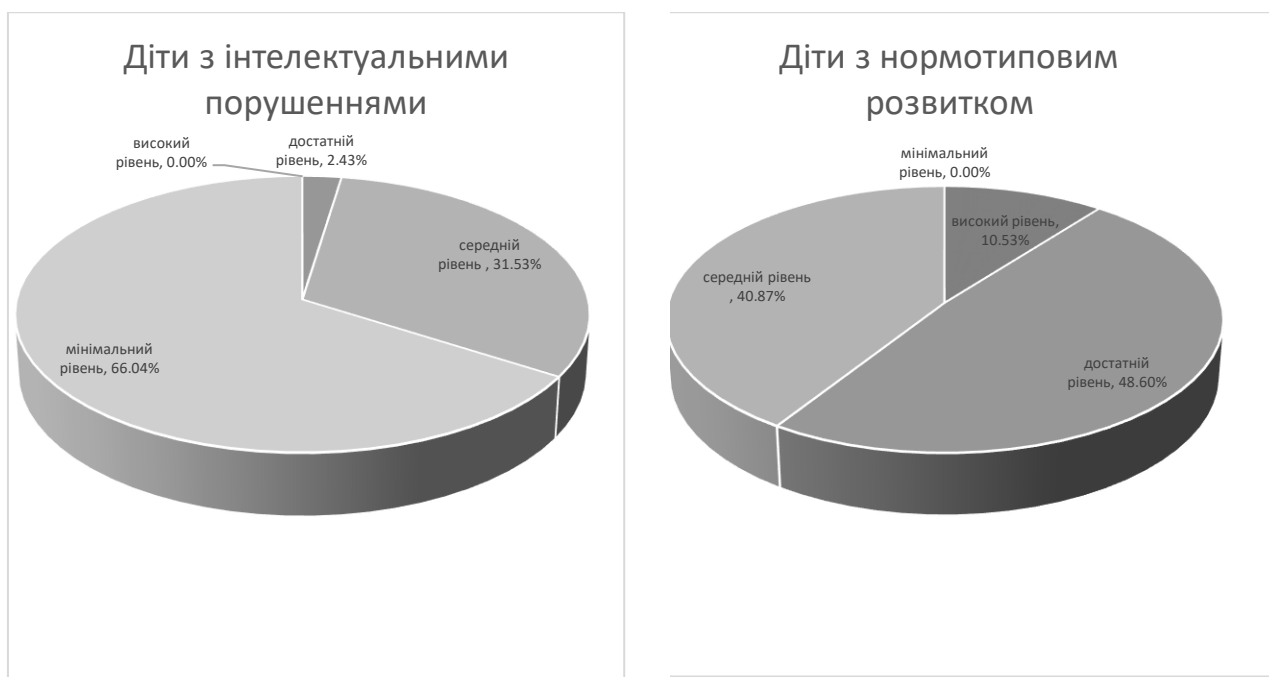


Рис. 2.2.6 Порівняльний аналіз рівнів сформованості показника «Вміння оцінювати та регулювати власну поведінку» у підлітків з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком (%)

Підлітки самостійно не можуть обирати шляхи та варіанти поведінки, які є найефективнішими для досягнення мети. Навіть обираючи поведінку на власному прикладі, не можуть її аналізувати стосовно конкретної міжособистісної ситуації. Це вказує на низький досвід соціального спілкування та оцінки ситуацій, а також невміння його переносити в нові умови.

3 етап. Дослідження мотиваційно-емоційного компонента проведено за допомогою опитувальника МАС М. Кубишкіної (щодо показника «Сформованість соціально спрямованої мотивації») та шкали емоційних емпатійних тенденцій А. Меграбяна, Н. Епштейна (щодо показника «Сформованість емпатійних тенденцій у поведінці»).

За результатами проведення опитувальника МАС М. Кубишкіної було встановлено рівні прояву показника «Сформованість соціально спрямованої мотивації», зокрема в підлітків з ІІІ було виявлено переважно розвинені зовнішні мотиви, пов'язані із заохоченнями від дорослих за виконання завдань. Наприклад, навчання та спілкування з оточуючими у школі вони сприймають як: необхідний обов'язок, нав'язаний з боку батьків і вчителів (61,56%);

визнання дорослих, бажання зайняти певну позитивну позицію в очах учителя, батьків, не бути гіршим за інших (31,53%); мотив розваг (30,78%); отримання оцінок (20,25%).

Тільки незначна кількість підлітків з ІІІ розуміє значущість навчання та налагодження міжособистісних стосунків для власного майбутнього (2,43%). Соціальний мотив – комунікація з дорослими та однолітками недостатньо проявляється (9,72%). Учні наголошують, що їм цікаво розважатися з друзями, але емоційно позитивного ставлення до них вони не виражають. На прохання назвати друзів, з якими люблять спілкуватися, зазвичай називають тільки тих, хто є поряд, практично не згадуючи відсутніх. Це вказує на низький рівень розвитку комунікативної мотивації.

На питання: «Що тебе цікавить у школі?» підлітки з ІІІ відповідали, що їм цікаво отримувати хороші оцінки, похвалу від учителів, розважатися з друзями. Розмірковуючи про користь хороших оцінок у школі, 43,74% учнів відповіли, що вчителька зрадіє. Це вказує на низький рівень сформованості зв'язку причини та наслідку. Значна частина (61,56%) наголосила на тому, що їм дозволять більше часу гратись в ігри на комп'ютері або гуляти на вулиці, що вказує на поверхово сформовану мотивацію. Тільки 2,43% підлітків відповіли, що хороші оцінки означають хороші знання та можливість отримати професію.

Аналіз результатів за опитувальником МАС М. Кубишкіної дозволив визначити рівні *соціально спрямованої мотивації* у підлітків з ІІІ:

Мінімальний рівень (48,97% з ІІІ та 0,00% дітей із нормотиповим розвитком) – учні виявляють байдуже або негативне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії та навчання, не розуміють значущості навчання та спілкування з оточуючими, соціально пасивні в провідній діяльності, не мають спонукань до різних видів діяльності, не проявляють себе в суспільно спрямованих ситуаціях (див. рисунок 2.2.7).

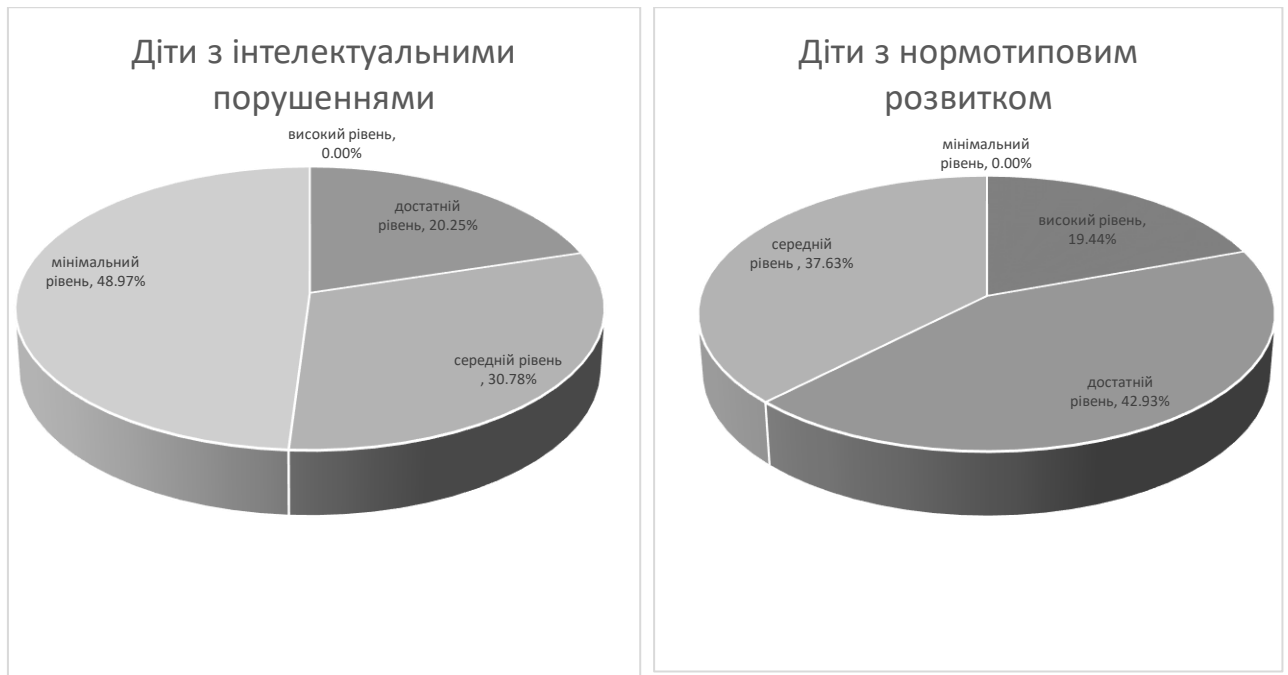


Рис. 2.2.7 Порівняльний аналіз рівнів сформованості показника «Сформованість соціально спрямованої мотивації» у підлітків з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком (%)

Середній рівень (30,78% з ІП та 37,63% дітей із нормотиповим розвитком) – діти не завжди виявляють позитивне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії та навчання, недостатньо соціально активні у провідній діяльності, виявляють ситуативні спонукання до різних видів діяльності, час від часу проявляють себе в суспільно спрямованих ситуаціях, коли це задовольняє їхні потреби.

Достатній рівень (20,25% з ІП та 42,93% дітей із нормотиповим розвитком) – діти виявляють позитивне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії, майже завжди соціально активні у провідній діяльності, мають достатні спонукання до різних видів діяльності, динамічно проявляють себе в суспільно спрямованих ситуаціях.

Високий рівень (0,00% з ІП та 19,44% дітей із нормотиповим розвитком) – діти завжди виявляють позитивне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії, соціально активні у провідній діяльності, мають високі спонукання до різних видів діяльності, динамічно проявляють себе в суспільно спрямованих ситуаціях.

Аналіз результатів дослідження сформованості *емпатійних тенденцій у поведінці* підлітків з інтелектуальними порушеннями.

До *мінімального* рівня було віднесено значну частину підлітків з ІІ (53,83%) – вони не здатні до співпереживання, не розуміють взаємні почуття та психічні стани інших осіб, не спроможні сприймати емоції оточуючих, не схильні надавати допомогу в ситуаціях міжособистісної взаємодії, що серед підлітків з нормотиповим розвитком не виявлено (0,00%) (див. рисунок 2.2.8).

Середній рівень визначено в 43,74% підлітків з ІІ та 40,87% з нормотиповим розвитком. Ці учні частково здатні до співпереживання, не завжди розуміють взаємні почуття та психічні стани інших осіб, деталізовано сприймають емоції оточуючих, періодично та вибірково проявляють схильність надавати допомогу в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

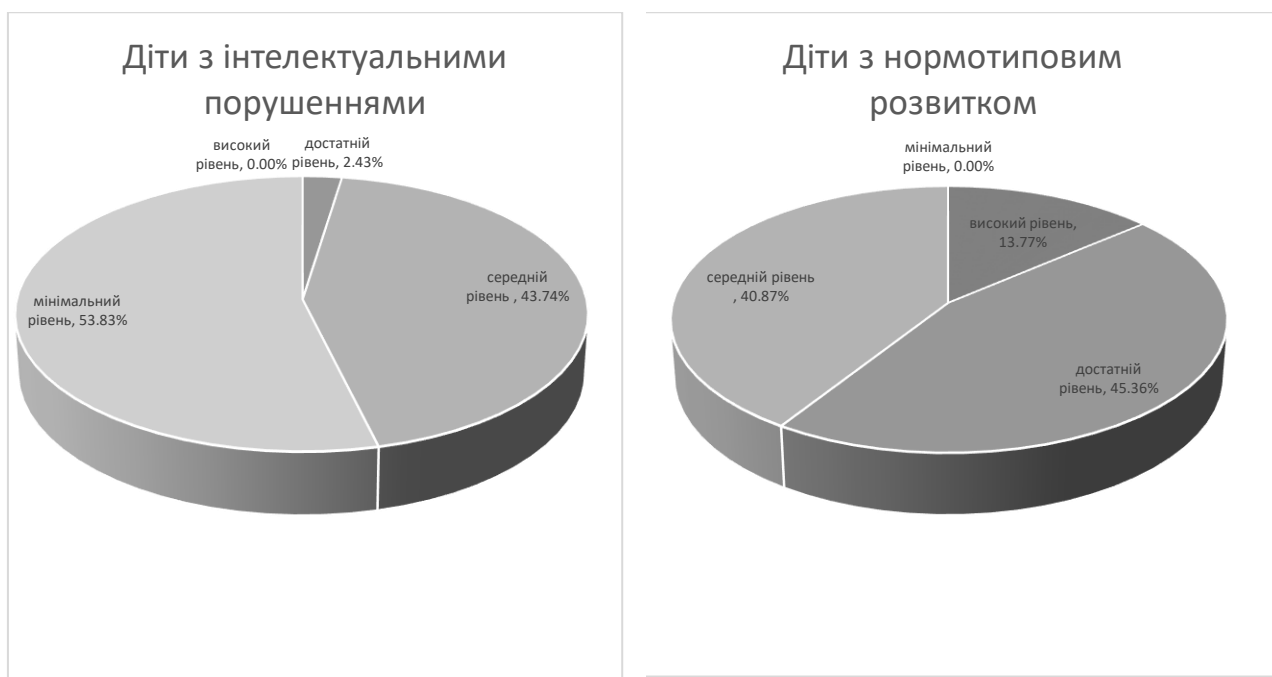


Рис. 2.2.8 Порівняльний аналіз рівнів сформованості показника «Сформованість емпатійних тенденцій у поведінці» у підлітків з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком (%)

Достатній рівень визначено в 2,43% підлітків з ІІ та 45,36% із нормотиповим розвитком. Вони здатні до співпереживання, розуміють взаємні почуття та психічні стани інших осіб, але не завжди здатні точно сприймати емоції оточуючих, схильні надавати допомогу в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Високий рівень виявлено лише серед підлітків із нормотиповим розвитком (13,77%). Вони володіють можливістю проявляти емпатію до оточуючих: розуміють їхні емоції, схильні до співпереживання, правильно розпізнають спектр різноманітних емоцій у міжособистісній взаємодії, готові надавати допомогу в ситуаціях міжособистісної взаємодії, розуміють взаємні почуття та психічні стани інших осіб.

4 етап. *Дослідження поведінкового компонента* відбувалося за допомогою методики визначення копінг-стратегій N. Ryan-Wegner, адаптованої Н. Сиротою, В. Ялтонським (щодо показника «Застосування набутих компетенцій у поведінці»), та гри-драматизації «Острівець» (щодо показника «Володіння здатністю працювати в команді»).

Аналіз даних за проведеними методиками засвідчив, що підлітки з ІІІ мають мінімальний рівень сформованості показників соціальної компетентності (65,98%), чого в дітей із нормотиповим розвитком не виявлено. Вони не можуть засвоєні знання соціально схвальної поведінки переносити в нові практичні ситуації. Під час вирішення складних ситуацій підлітки з ІІІ не намагаються знайти вихід з відповідної ситуації, а поводяться імпульсивно або проявляють агресію та небажання повертатися до дій: «починають дратуватись щодо інших» (К11, $r=0,7$); «кричать та лаються з будь-ким, шукають винного» (К26, $r=0,6$), «б'ють, ламають та шпурляють речі» (К12, $r=0,59$). Важливо, що підлітки з ІІІ виявляють знання суспільної поведінки, іноді здатні оцінити модальність вчинків інших, якщо такі взірці поведінки вже бачили на власному досвіді. Водночас у практичній діяльності, зіштовхуючись із новою ситуацією, набуті навички не переносять, віддаючи перевагу уникненню. Вони обґрунтовують, що це для них неважливо, не потрібно, не хочеться, або виявляють агресивні дії, аргументуючи це так: «б'ються з однолітками» (К10, $r=0,62$); «ображають та лаються на когось» (К13, $r=0,54$). Дуже часто потрапляння у складну ситуацію або розуміння, що хтось із близьких опинився у такій ситуації, викликає у підлітків тривогу, яка може проявлятися: а) у шкідливих звичках: «гризуть нігті»; б) в аутоагресії: «б'ють себе по чолі»,

«дряпають обличчя»; в) у різних невротичних проявах: «махають ногами». Це говорить про несформованість міжособистісної взаємодії, невміння просити допомогу та надавати її оточуючим за потреби. Кількісний показник підрахунків засвідчив, що мінімальний рівень умінь *застосовувати набуті компетенції у поведінці* проявляють 65,98% підлітків з ІП, які брали участь у дослідженні (див. рисунок 2.2.9).

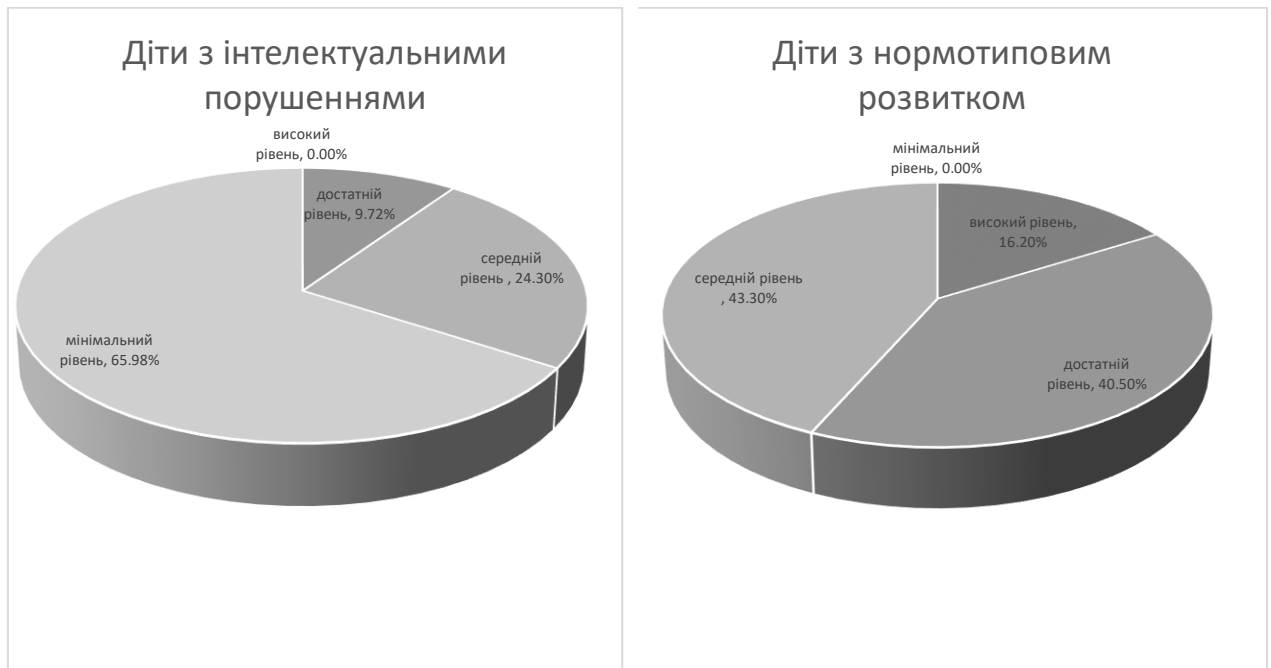


Рис. 2.2.9 Порівняльний аналіз рівнів сформованості показника «Застосування набутих компетенцій у поведінці» у підлітків з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком (%)

Середній рівень сформованості зазначених вище показників соціальної компетентності виявляє кореляцію з вибором таких способів розв'язання проблеми та подолання труднощів, як «міркую про це» (K21, $r=0,57$); «йду з цим питанням до тата» (K28, $r=0,51$); «прошу про допомогу маму» (K27, $r=0,58$); «прошу вибачення» (K17, $r=0,51$). Тобто такі підлітки з ІП використовують здебільшого пасивні форми вирішення проблеми, шукають хто їм допоможе, не виявляють активність під час вирішення складних завдань, не намагаються самостійно знайти шляхи подолання труднощів. Дуже часто вони ситуативно виявляють спрямованість до взаємодії з однолітками, але не завжди здатні до ефективної співпраці, частково переносять набуті в процесі діяльності

соціальні компетенції у ситуації взаємодії, інколи проявляють соціальну компетентність у міжособистісних взаєминах. Цей рівень виявлено у 24,30% підлітків з ІІ та 43,30% підлітків із нормотиповим розвитком.

Невелика частка (9,72% підлітків з ІІ) виявила *достатній* рівень володіння навичками перенесення набутих компетенцій у власну поведінку. Вони здатні до взаємодії з однолітками, переносять набуті в процесі діяльності соціальні компетенції у ситуації взаємодії, не завжди проявляють соціальну компетентність у міжособистісних взаєминах. У дослідженнях цих підлітків зазначено: «звертається по допомогу» (К27; $r=0,61$; К28; $r=0,57$), «робить щось, щоб виправити, вирішити ситуацію» (К6; $r=0,57$). Аналіз даних дослідження виявив деякі відмінності між особливостями реагування дівчаток і хлопчиків з ІІ на ситуації міжособистісної взаємодії. Так, дівчата в разі проблемної ситуації віддають перевагу таким видам поведінки, як «обіймаю улюблену іграшку або домашню тварину» (К3; $p<0,001$), а хлопці, уникаючи проблем, частіше обирають стратегії: «граюся в ігри на комп'ютері» (К14; $p<0,001$), «гуляю, бігаю, катаюся на велосипеді» (К13; $p<0,001$). Ці вибори свідчать про те, що хлопці проявляють більше активних стратегій поведінки, пов'язаних із переключенням на інший вид діяльності. Дівчата частіше за хлопців реагують на обставини емоційними переживаннями. За цим рівнем виявлено 40,50% підлітків із нормотиповим розвитком.

Високий рівень виявлено лише серед підлітків з нормотиповим розвитком (16,20%). Вони здатні до взаємодії з однолітками, переносять набуті в процесі діяльності соціальні компетенції у ситуації взаємодії, обирають шляхи вирішення ситуації, проявляють соціальну компетентність у міжособистісних взаєминах.

Дослідження *поведінкового компонента* за показником «Володіння здатністю працювати в команді» було проведено на основі гри-драматизації «Острівець», що дало змогу отримати низку результатів.

Мінімальний рівень (39,25% підлітків з ІІ та 0,00% підлітків із нормотиповим розвитком) – вони не проявляють здатність до спільної

діяльності та не вміють працювати в команді, байдуже ставляться до інших, проявляють відгородженість, відсутність бажання спілкуватися з однолітками, не дотримуються загальних норм і правил соціальної поведінки, можуть виказувати конфліктність, агресивність, діяти імпульсивно (див. рисунок 2.2.10).

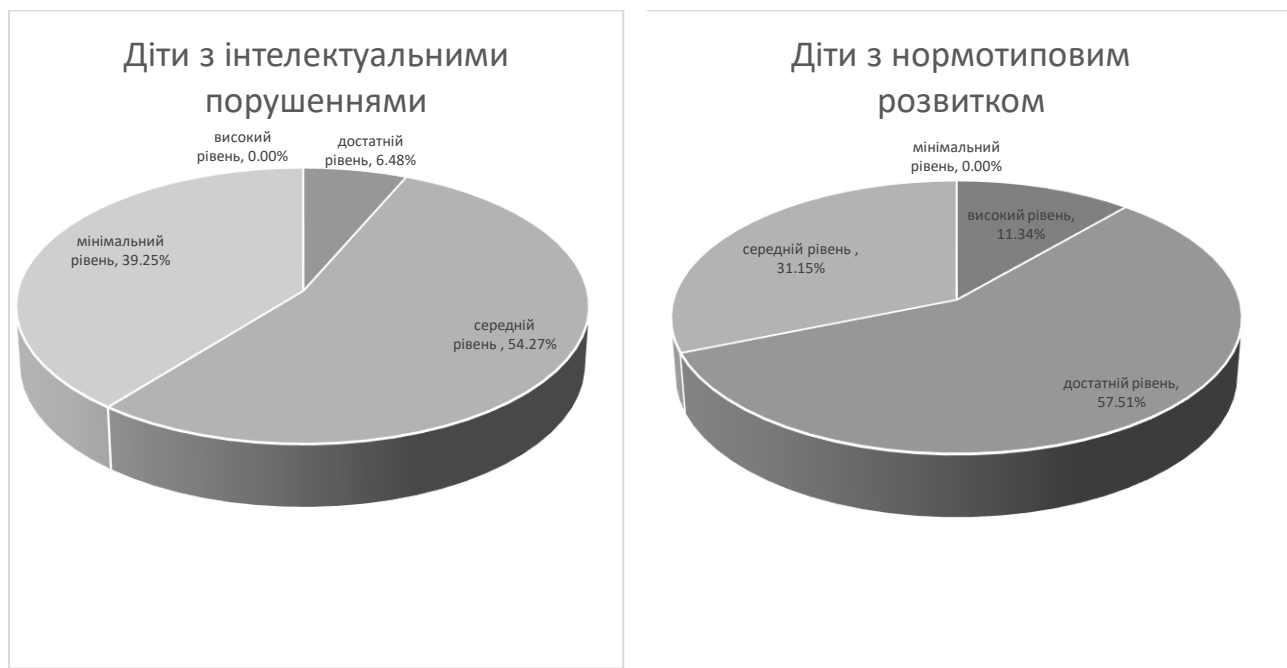


Рис. 2.2.10 Порівняльний аналіз рівнів сформованості показника «Володіння здатністю працювати в команді» у підлітків з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком (%)

Середній рівень (54,27% підлітків з ІП та 31,15% підлітків із нормотиповим розвитком) – періодично проявляють здібності до командної взаємодії, уміння працювати під керівництвом, іноді за бажанням виявляють лідерські якості, але фрагментарно, недостатньо активно включаються у міжособистісні стосунки, не завжди дотримуються загальних норм і правил соціальної поведінки.

Достатній рівень (6,48% підлітків з ІП та 57,51% підлітків із нормотиповим розвитком) – виявляють здатність працювати в команді, дотримуються загальних норм та правил соціальної поведінки, але не завжди активно включаються в міжособистісні стосунки.

Високий рівень (0,00% підлітків з ІП та 11,34% підлітків із нормотиповим розвитком) – проявляють здатність працювати в команді, активно включаються

до міжособистісних стосунків, дотримуються загальних норм і правил соціальної поведінки.

Кількісний аналіз рівнів сформованості соціальної компетентності за компонентами та загальний рівень сформованості соціальної компетентності в підлітків з ІІ та нормотиповим розвитком подано в таблицях 2.2.1 та 2.2.2.

Таблиця 2.2.1

**Сформованість соціальної компетентності у підлітків
з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком
за компонентами (%)**

Компоненти	Рівні	Діти з інтелектуальними порушеннями (123 підлітки)	Діти з нормотиповим розвитком (123 підлітки)
Операційно-змістовий	в	0,00%	17,55%
	д	11,61%	43,32%
	с	35,62%	39,13%
	м	52,77%	0,00%
Особистісно-регуляторний	в	0,00%	10,53%
	д	2,03%	48,60%
	с	31,53%	40,86%
	м	66,45%	0,00%
Мотиваційно-емоційний	в	0,00%	16,61%
	д	11,34%	44,15%
	с	37,26%	39,25%
	м	51,40%	0,00%
Поведінковий	в	0,00%	13,77%
	д	8,10%	49,00%
	с	39,29%	37,23%
	м	52,62%	0,00%

Де «м» – мінімальний рівень, «с» – середній рівень, «д» – достатній рівень, «в» – високий рівень

Таблиця 2.2.2

**Загальний рівень сформованості соціальної компетентності у підлітків
з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком
(дані подано у %)**

Рівні	Діти з інтелектуальними порушеннями (123 підлітки)	Діти з нормотиповим розвитком (123 підлітки)
в	0,00%	14,24%
д	7,53%	46,47%
с	35,96%	39,29%
м	56,52%	0,00%

Де «м» – мінімальний рівень, «с» – середній рівень, «д» – достатній рівень, «в» – високий рівень

Другим напрямом стало дослідження взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як чинника формування соціальної компетентності в підлітків з ІІІ. З цією метою було застосовано два методи: бесіду з педагогічними працівниками щодо вивчення взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як умови формування соціальної компетентності та аналіз змістового наповнення нормативно-правової документації з проблеми формування соціальної компетентності у взаємозв'язку уроку та позакласної роботи.

Для проведення бесіди з педагогічними працівниками щодо вивчення взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як умови формування соціальної компетентності було залучено 52 педагогічні працівники. Аналіз бесіди дав змогу отримати такі результати.

Більшість педагогічних працівників (92,30%) вказує на взаємозв'язок уроку та позакласної роботи з метою формування соціальної компетентності в підлітків. Окрім того, вони акцентують увагу на необхідності узгодження компонентів уроку та позакласної роботи за такими напрямками:

- взаємозалежність змісту матеріалу з тематики, що стосується формування соціальної компетентності під час уроків та позакласної роботи (69,23%);
- взаємозв'язок при визначенні навчально-розвивальної, виховної та корекційної мети уроків і позакласних заходів (40,38%);
- системний і взаємопов'язаний підбір завдань із формування соціальної компетентності у школярів з ІІІ під час уроків та позакласної роботи (48,07%);
- психолого-педагогічне забезпечення процесу формування соціальної компетентності під час уроків та позакласної роботи (65,38%);
- наступність уроків, корекційно-розвиткових і виховних занять щодо формування соціальної компетентності у школярів з ІІІ (36,53%).

У відповіді на запитання «Які соціальні компетентності більш доцільно формувати під час уроку, а які – під час позакласної роботи?» вчителі (63,46%) зазначили, що під час уроку доцільніше формувати операційно-змістовий компонент. Решту компонентів (особистісно-регуляторний, мотиваційно-емоційний, поведінковий) ефективніше формувати під час позакласної роботи, але значна частка педагогів (36,54%) вказала на необхідність їхнього поєднання.

На запитання «Чи доцільно виступає формування змістового компонента соціальної компетентності у підлітків під час уроку, а його поведінково-практичної складової – у позакласній роботі?» більшість педагогічних працівників (84,61%) відповіла позитивно.

Для більш детального бачення проблеми було проаналізовано особливості прояву соціальної компетентності у підлітків з ІІІ. Зокрема, педагоги акцентували увагу, що всі навчальні дисципліни та напрями позакласної роботи спрямовані на впровадження соціально-нормативних аспектів суспільної поведінки (86,53%), але через особливості соціальної поведінки дітей з ІІІ, уявлення та поняття щодо нормативних аспектів суспільної поведінки в них виробляються повільно і з труднощами (92,30%). Учителі зазначають на тому, що школярі з ІІІ здатні переносити ці знання у повсякденну поведінку лише за умови відповідної системи психолого-педагогічного супроводу, що передбачає вироблення знань, умінь і навичок в умовах взаємозв'язку уроку та позакласної роботи (73,07%).

У подальших відповідях щодо аналізу прояву соціальної компетентності у підлітків з ІІІ педагоги зазначили, що більшість підлітків з ІІІ виявляють певні характеристики соціальної компетентності, зокрема вони:

- не здатні структурувати комунікативні ситуації відповідно до їх модальності та спрямованості (48,07%);
- не можуть визначити мотиви взаємних ставлень (51,92%);
- не спроможні окреслити об'єкт у соціальному просторі (25,00%);

- не вміють аналізувати змістові та процесуальні характеристики соціальної поведінки (69,23%);
- не розуміють необхідності набуття нових соціальних знань (90,38%);
- не усвідомлюють особливості суспільних зв'язків і міжособистісних стосунків у процесі різних видів діяльності (46,15%);
- мають несформовані прогностичні здібності та соціальні очікування (51,92%);
- не вміють планувати та поетапно реалізовувати завдання міжособистісного характеру (50,00%);
- не виявляють реальні здібності щодо досягнення життєвих планів (61,53%);
- не здатні передбачувати соціальні явища у їх розвитку (46,15%);
- не оцінюють інформацію про якісні та кількісні характеристики соціальних явищ у перспективі й у процесі досягнення результату (51,92%);
- виявляють байдуже або негативне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії (65,38%);
- соціально пасивні у провідній діяльності (32,69%);
- не мають спонукань до різних видів діяльності (84,61%);
- не проявляють себе в суспільно спрямованих ситуаціях (48,07%);
- не здатні до співпереживання (48,07%);
- не розуміють взаємні почуття та психічні стани інших осіб (69,23%);
- не спроможні сприймати емоції оточуючих (51,92%);
- не схильні надавати допомогу в ситуаціях міжособистісної взаємодії (46,15%);
- не схильні до самоаналізу, не здатні аналізувати себе об'єктивно (69,23%);
- не вміють оцінювати власні вчинки, аналізувати та виправляти їх (48,07%);
- не вміють будувати міжособистісні стосунки (36,53%);

- не враховують ставлення до них однолітків та дорослих (46,15%);
- не здатні до оцінки та регулювання власної поведінки під час соціальної взаємодії (51,92%);
- не мають власної думки та не завжди прислухаються до інших (46,15%);
- не спроможні оцінити ситуацію, вибрати шляхи її вирішення за власною оцінкою (69,23%);
- не здатні бачити власні помилки, не вміють їх виправляти самостійно (46,15%);
- проявляють емоційно нестабільну поведінку в напружених ситуаціях (46,15%);
- не здатні до взаємодії з однолітками (36,53%);
- не перекладають набути в процесі діяльності соціальні компетенції у ситуації взаємодії (34,61%);
- не проявляють соціальну компетентність у міжособистісних взаєминах (69,23%);
- не здатні працювати в команді (32,69%);
- байдуже ставляться до інших (36,53%);
- не дотримуються загальних норм та правил соціальної поведінки (25,00%).

Встановлені педагогічними працівниками недоліки потребують подальшого усунення та ретельного опрацювання за допомогою використання під час уроку та позакласної роботи різних засобів психолого-педагогічного забезпечення.

Не менш важливим для цього є аналіз нормативно-правової документації з проблеми формування соціальної компетентності, який дасть нам змогу визначити пріоритети та змістові характеристики соціально спрямованого навчання, виховання та корекції щодо формування найбільш необхідних для життя у суспільстві соціальних компетентностей у підлітків з ІІІ.

Аналіз змістового наповнення нормативно-правової документації з проблеми формування соціальної компетентності щодо взаємозв'язку уроку та позакласної роботи.

Теоретичний аналіз змісту означеної проблеми, що представлений у навчальних, виховних і корекційно-розвиткових програмах, інших нормативно-правових документах, уможливив побачити дві лінії розвитку соціальної компетентності (комунікативна; професійно-орієнтована), які є найбільш суттєвими для цього поняття. У межах аналізу ми з'ясували, що формування поняття соціальна компетентність потребує насамперед розвитку комунікативної компетентності, зокрема:

- уміння соціально спрямованої поведінки;
- здатність самостійно обирати різні види дій під час вирішення соціальних ситуацій;
- спроможність вирішення конфліктних ситуацій;
- встановлення соціальних зв'язків;
- налагодження дружніх міжособистісних стосунків;
- навички працювати й навчатися у команді та під керівництвом дорослого.

З'ясовано, що основним орієнтиром у формуванні соціальної компетентності в підлітків з ІІІ як у позакласній роботі, так і під час уроку є професійно-орієнтована компетентність. Важливими її компетентностями є:

- уміння до самостійної роботи та самоконтролю;
- здатність планувати власні дії та здатність звертатися за допомогою або самостійно шукати інформацію для вирішення будь-якого завдання;
- спроможність переносити здобуті теоретичні навички в нові умови виконання завдань.

Саме це ми покладаємо в основу методики формувального експерименту.

Опрацювання типових навчальних програм спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з ІІІ виявило, що різні види соціальних

компетентностей формуються за певними напрямками (див. таблицю 2.2.3).

Таблиця 2.2.3

Аналіз типових навчальних програм спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями щодо розвитку їхньої соціальної компетентності

I. Розвиток комунікативної компетентності		
Навчальна програма «Українська мова»	Програма з корекційно-розвивальної роботи «Корекція мовлення»	Концепція розвитку громадянської освіти в Україні
<ul style="list-style-type: none"> – розвиток зв'язного мовлення; – формування навичок аудіювання; – розвиток говоріння; – удосконалення навичок діалогу; – формування основ ділового мовлення; – розвиток культури мовлення, мовних умінь і навичок; – підвищення емоційно-ціннісного ставлення до довкілля та норм суспільної моралі; – практичне закріплення соціальних компетентностей за попередніми змістовими лініями. 	<ul style="list-style-type: none"> – закріплення навичок зв'язного мовлення (діалогічного, монологічного); – усвідомлене формування навичок слухання-розуміння усного мовлення; – корекція культури мовлення і спілкування; – формування комунікативних умінь, здатності здійснювати комунікацію в різних сферах спілкування з урахуванням мотивації, мети та соціальних норм поведінки; – конкретизація та закріплення у слові соціального досвіду учнів, їх корекція. 	<ul style="list-style-type: none"> – виховання здатності берегти українську мову як духовну цінність народу; – виховання умінь попереджувати та розв'язувати конфлікти; – підвищення відповідального ставлення до своїх громадянських прав і обов'язків, пов'язаних з участю в суспільному житті; – удосконалення здатності аргументовано відстоювати власну позицію; – виховання навичок соціальної комунікації та вмінь співпрацювати для розв'язання проблем спільнот різного рівня; – виховання здатності орієнтуватися та пристосовуватися до нових умов життя, конструктивно на них впливати;
		<ul style="list-style-type: none"> – визначення свого статусу в соціальній групі, налагодження спільної праці з дорослими та однолітками; – виховання навичок справедливого і шляхетного ставлення до інших людей; – вироблення позиції активного суб'єкта громадянського суспільства, який може і має впливати на суспільні відносини; – підвищення рівня вихованості та соціальної компетентності.

II. Розвиток професійно-орієнтованої компетентності		
Навчальна програма «Трудове навчання»	Програма з корекційно-розвивальної роботи «Соціально-побутове орієнтування»	Положення «Про основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів» (трудове виховання)
<ul style="list-style-type: none"> – формування активної життєвої позиції; – розвиток міжособистісної взаємодії в умовах загального виробничого процесу; – підвищення позитивної мотивації до праці; – поліпшення доброзичливої та сприятливої атмосфери міжособистісних стосунків у трудовому колективі; – становлення соціально-нормативних аспектів суспільної поведінки. 	<ul style="list-style-type: none"> – розвиток і корекція виконання норм і правил культурної поведінки в суспільстві, родині; – вироблення понять про сімейні стосунки, родину, їх корекція; – формування усвідомленого, відповідального ставлення до міжособистісних стосунків; – планування власного сімейного життя; – розвиток навичок користування засобами пересування (транспортом та ін.); – удосконалення вміння використовувати засоби зв'язку у повсякденному соціальному житті; – організація власного дозвілля і побуту. 	<ul style="list-style-type: none"> – виховання активної життєвої позиції у процесі трудової діяльності; – формування міжособистісної взаємодії в умовах загального виробничого процесу; – виховання позитивної мотивації до праці; – виховання доброзичливої та сприятливої атмосфери міжособистісних стосунків у трудовому колективі; – узгодження соціально-нормативних аспектів суспільної поведінки; – розвиток навичок користування транспортом, засобами зв'язку, організації власного дозвілля і побуту; – планування власної професійної та суспільно-корисної діяльності.

Отже, емпіричне вивчення рівнів сформованості соціальної компетентності підлітків з ІІІ уможливило зробити такі висновки:

1. Дослідження операційно-змістового компонента виявило мінімальний рівень в 52,77% підлітків з ІІІ та 0,00% у підлітків із нормотиповим розвитком, аналогічно середній рівень – у 35,62% і 39,13%, достатній – 11,61% і 43,32%, високий – 0,00% і 17,55%.

2. Дослідження особистісно-регуляторного компонента продемонструвало мінімальний рівень у 65,85% підлітків з ІІІ та 0,00% у підлітків із нормотиповим розвитком, середній рівень – у 31,70% і 41,69%, достатній – 2,45% і 48,40%, високий – 0,00% і 9,92%.

3. Аналіз рівнів сформованості мотиваційно-емоційного компонента дав нам змогу стверджувати, що мінімальний рівень є у 51,40% підлітків з ІІ та 0,00% у підлітків із нормотиповим розвитком, середній рівень – у 37,26% і 39,25%, достатній – 11,34% і 44,15%, високий – 0,00% і 16,61%.

4. Дослідження поведінкового компонента продемонструвало, що мінімальний рівень умінь застосовувати набуті компетенції у поведінці має 52,38% підлітків з ІІ та 0,00% підлітків із нормотиповим розвитком, середній рівень – 39,68% і 37,46%, достатній – 7,93% і 48,74%, високий – 0,00% і 13,76%.

Зважаючи на це, узагальнений порівняльний аналіз рівнів сформованості соціальної компетентності підлітків з ІІ та нормотиповим розвитком дав можливість з'ясувати, що мінімальний рівень умінь застосовувати набуті компетенції у поведінці проявляється в 56,52% підлітків з ІІ та 0,00% у підлітків із нормотиповим розвитком, відповідно середній рівень – у 35,96% і 39,29%, достатній – у 7,53% і 46,47%, високий – у 0,00% і 14,24%.

За другим напрямом констатувального дослідження було проаналізовано взаємозв'язок уроку та позакласної роботи як чинник формування соціальної компетентності в підлітків з ІІ, зокрема за результатами бесіди з педагогічними працівниками щодо вивчення взаємозв'язку уроку та позакласної роботи й аналізу змістового наповнення нормативно-правової документації з проблеми формування соціальної компетентності у взаємозв'язку уроку та позакласної роботи ми виділити основні соціальні компетентності, які передбачаємо формувати в третьому розділі дослідження.

Висновки до другого розділу

Експериментальне дослідження стану сформованості соціальної компетентності підлітків з ІІ дало нам підстави зробити висновки.

Основними компонентами вивчення стану сформованості соціальної компетентності в підлітків з ІІ вирізняються: операційно-змістовий (показники:

«Здатність до аналізу соціальних ситуацій», «Прогнозування, планування та досягнення результату», «Соціальна обізнаність»), особистісно-регуляторний (показники: «Сформованість соціальної рефлексії», «Вміння оцінювати та регулювати власну поведінку»), мотиваційно-емоційний (показники: «Сформованість соціально спрямованої мотивації», «Сформованість емпатійних тенденцій у поведінці»); поведінковий (показники: «Застосування набутих компетенцій у поведінці», «Володіння здатністю працювати в команді»).

Методика вивчення соціальної компетентності в підлітків має два напрями: 1) дослідження стану сформованості соціальної компетентності в підлітків з нормотиповим розвитком та ІІ; 2) емпіричний аналіз взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як чинника формування соціальної компетентності в підлітків з ІІ. Першим напрямом стало вивчення стану сформованості соціальної компетентності в підлітків з ІІ. Для цього було використано такі методики: дослідження операційно-змістового компонента (адаптована методика дослідження розуміння соціальних ситуацій Н. Москаленко; методика уявлень про дорослішання Н. Москаленко; шкала соціальної компетентності Е. Долла в опрацюванні А. Прихожан); дослідження особистісно-регуляторного компонента (методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича в опрацюванні О. Примака, Н. Колодної; спостереження за поведінкою дітей у колективі однолітків); дослідження мотиваційно-емоційного компонента (опитувальник МАС М. Кубишкіної; шкала емоційних емпатійних тенденцій А. Меграбяна, Н. Епштейна); дослідження поведінкового компонента (методика визначення копінг-стратегій N. Ryan-Wegner, адаптована Н. Сиротою, В. Ялтонським); гра-драматизація «Острівцець». Другим напрямом став емпіричний аналіз взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як чинника формування соціальної компетентності в підлітків з ІІ. З цією метою було застосовано такі методи: бесіду з педагогічними працівниками щодо вивчення взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як умови формування соціальної компетентності; аналіз змістового наповнення нормативно-правової документації з проблеми

формування соціальної компетентності щодо взаємозв'язку уроку та позакласної роботи.

Емпіричне вивчення рівнів сформованості соціальної компетентності підлітків з ІІІ показало, що операційно-змістовий компонент має мінімальний рівень у 52,77% підлітків з ІІІ та 0,00% у підлітків із нормотиповим розвитком, відповідно середній рівень – у 35,62% і 39,13%, достатній – 11,61% і 43,32%, високий – 0,00% і 17,55%. Дослідження особистісно-регуляторного компонента продемонструвало, що мінімальний рівень у 65,85% підлітків з ІІІ та 0,00% у підлітків із нормотиповим розвитком, середній рівень – у 31,70% і 41,69%, достатній – 2,45% і 48,40%, високий – 0,00% і 9,92%. Аналіз рівнів сформованості мотиваційно-емоційного компоненту дав нам змогу стверджувати, що мінімальний рівень у 51,40% підлітків з ІІІ та 0,00% у підлітків із нормотиповим розвитком, середній рівень – у 37,26% і 39,25%, достатній – 11,34% і 44,15%, високий – 0,00% і 16,61%. Дослідження поведінкового компонента продемонструвало, що мінімальний рівень умінь застосовувати набуті компетенції в поведінці у 52,38% підлітків з ІІІ та 0,00% у підлітків із нормотиповим розвитком, середній рівень – у 39,68% і 37,46%, достатній – 7,93% і 48,74%, високий – 0,00% і 13,76%. Узагальнений порівняльний аналіз рівнів сформованості соціальної компетентності підлітків з ІІІ та нормотиповим розвитком дав можливість з'ясувати, що мінімальний рівень умінь застосовувати набуті компетенції в поведінці проявляється у 56,52% підлітків з ІІІ та 0,00% у підлітків із нормотиповим розвитком, відповідно середній рівень – у 35,96% і 39,29%, достатній – у 7,53% і 46,47%, високий – у 0,00% і 14,24%.

За другим напрямом констатувального дослідження був проаналізований взаємозв'язок уроку та позакласної роботи як чинник формування соціальної компетентності в підлітків з ІІІ, зокрема за результатами бесіди з педагогічними працівниками щодо вивчення взаємозв'язку уроку та позакласної роботи й аналізу змістового наповнення нормативно-правової документації з проблеми формування соціальної компетентності у

взаємозв'язку уроку та позакласної роботи ми виділили основні соціальні компетентності, які передбачаємо формувати у третьому розділі дослідження.

Зміст другого розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Утьосов Я.А. Формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія: педагогічні науки* / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 12. С. 281–290. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_12_27

2. Утьосов Я.А. Особливості психолого-педагогічного впливу на формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями. «Сучасні підходи до формування професійних компетентностей фахівців фізичної терапії та ерготерапії : матеріали I науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої 20-й річниці з дня заснування факультету здоров'я та фізичного виховання ДВНЗ «УжНУ» (Ужгород, 17-18 жовт. 2019 р.). Ужгород : Ужгородський національний університет, 2019. С. 209–210. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uzn_2019_2_79o

3. Утьосов Я.А. Особливості провідної діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями в контексті формування у них соціальних компетентностей. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія : педагогічні науки : матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції «Спеціальна освіта: проблеми та перспективи» (Кам'янець-Подільський, 1-2 квітня 2020 р.)* — Кам'янець-Подільський, 2020. №16. Т. 2. С. 267–278. URL : <http://aqce.com.ua/vipusk-n16-tom-22020/utosov-jaa-osoblivosti-providnoi-dijalnosti-pidlitkiv-z-intelektualnimi-porushennjami.html>

4. Utosova O., Bystrova Y., Utosov Y. Formation of the system of values orientations of children with intellectual disorders in the conditions of socio-pedagogical support. (Формування ціннісних орієнтацій у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах соціально-педагогічного супроводу).

The System of Management and Peculiarities of Continuous Professional Development of Pedagogues in Conditions of a Multicultural Environment and European Integration. Opole (Poland) : The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. P.199–211. URL : https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/05/3_2021.pdf

5. Утьосов Я.А., Утьосова О.І. Спеціальна методика формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Педагогічний дискурс : зб. наук. праць.* Хмельницька гуманітарна академія. Хмельницький, 2020. Вип. 29. С. 7–13. URL : <http://ojs.kgpa.km.ua/index.php/peddiscourse/article/view/1085>

6. Утьосов Я.А., Утьосова О.І. Спеціальна методика дослідження основних показників сформованості соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* Київ, 2021. Вип. 41. С.107–114. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/36156>

7. Утьосов Я.А., Утьосова О.І., Вержиховська О.М. Експериментальне дослідження стану сформованості соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Педагогічні науки / за ред. О.В. Гаврилова, М.К. Шеремет, Кам'янець-Подільський, 2022. Вип. 20. С. 147–163.*

<https://doi.org/10.32626/2413-2578.2022-20.137-153>

<http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/7120/Actual-problems-of-the-correctional-education-pedagogical-sciences-Issue-20.pdf>

РОЗДІЛ 3

СПЕЦІАЛЬНА МЕТОДИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

3.1 Обґрунтування методики формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями на основі взаємозв'язку уроків та позакласної роботи

На основі теоретико-практичного вивчення даної проблеми визначено, що найбільш ефективно формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ реалізується у взаємопов'язаній системі уроків та позакласної роботи. Це у подальшому уможливило розроблення емпірико-динамічної моделі соціального розвитку особистості через структурно обґрунтовану систему соціальних компетентностей.

Зважаючи на мету і завдання нашого дослідження, ми здійснили аналіз системоутворювальних елементів, які поклали в основу методики формування соціальної компетентності, що в спеціальній педагогіці не було відображено як предмет дослідження. На основі теоретичного вивчення та емпіричного обґрунтування ми виокремлюємо *психолого-педагогічні умови формувального експерименту*, зокрема:

- створення єдиного формувального освітнього середовища: «урок – позакласна корекційно-розвивальна робота – позакласна виховна робота»;
- забезпечення послідовності, наступності та системності у взаємодії уроку та позакласної роботи;
- створення єдиного освітнього простору «родина – школа»;
- ініціювання ціннісного ставлення членів родини та педагогів до формування соціальної компетентності підлітків;
- інтеграція функцій педагогічної роботи в соціальні умови шляхом моделювання ситуацій;

– узгодженість психолого-педагогічних установок суб'єктів взаємодії «урок – позакласна робота»;

– врахування психологічних особливостей підліткового віку та рівня інтелектуального порушення підлітків при створенні завдань спеціальної методики;

– здійснення опори на сильні сторони розвитку підлітків.

Забезпечення реалізації методики визначається такими **факторами**:

– освітнє середовище закладу з його акумулятивною виховною базою;

– культура суспільства загалом;

– культура сімейних взаємовідносин;

– міжособистісне спілкування з оточуючими;

– профорієнтаційна спрямованість спеціальної освіти;

– власна активність особистості в набутті знань, умінь і навичок.

Зважаючи на те, що в підлітків з ІІ дуже складно формуються навички перенесення вже наявних знань у нові умови, що може стати великою перешкодою для формування соціальної компетентності, в організації формувальної частини дослідження було враховано такі механізми соціалізації особистості – імпринтинг, рефлексію, ідентифікацію, наслідування. Імпринтинг (англ. imprinting, від imprint – фіксувати, запам'ятовувати) у дослідженні ми розуміємо як закріплення в пам'яті основних ознак ситуації, поведінки, вчинків особистості, ознак оцінки цих явищ та алгоритмів власних дій у цих ситуаціях при формуванні або корекції соціальної компетентності. Рефлексію розглядаємо як здатність аналізувати ситуації, події, вчинки та емоції, які вони викликають. Під ідентифікацією бачимо здатність порівнювати та перевіряти тотожність ситуацій, особистостей, вчинків, поведінки за визначеними ознаками. Наслідування досліджуємо як дотримання прикладу спілкування, взірця поведінки, дій оточуючих.

Результативність формування соціальної компетентності в підлітків з ІІ було забезпечено сукупністю таких **принципів**, на які опирається процес

формування соціальної компетентності в підлітків з ІІІ у взаємозв'язку уроку та позакласної роботи, а саме: принципу проблемного навчання (постановки проблеми та необхідності її розв'язання задля формування пізнавального інтересу й можливості самостійного пошуку шляхів досягнення мети); принципу зв'язку з реальними життєвими ситуаціями (розуміння сутності життєвої ситуації; усвідомлення важливості її вирішення; перенесення навичок у нові умови); принципу навчання, виховання й корекційного впливу в єдності та взаємодії (взаємозв'язок розвитку, формування та корекції знань, умінь і навичок); *принципу групової взаємодії (навчання та виховання в колективі; формування гнучких навичок роботи в команді; виховання навичок взаємодопомоги й командної відповідальності)*; принципу опори на особистісні якості (урахування педагогами мотивів, інтересів, особистісної спрямованості та здібностей учнів); принципу позитивного впливу (організації навчання та позакласної роботи на основі забезпечення успіху кожному учасникові процесу, розвиток позитивних якостей особистості, схвалення значущості досягнень кожного з підлітків); принципу емоційного реагування (урахування емоційного стану школярів; навчання їх відкрито виражати власні почуття, переживати позитивне відчуття успіху на уроках та в позакласній роботі).

Ефективність взаємодії формувального впливу уроку та позакласної роботи щодо розвитку та корекції соціальної компетентності підлітків з ІІІ було забезпечено за умови використання протягом уроків, корекційно-розвивальних і виховних занять таких методів навчання та виховання:

- моделювання життєвих ситуацій;
- створення кейсів;
- проблемного навчання.

Організація роботи педагогічного персоналу з підлітками на уроках з ІІІ потребувала цільового використання кожного з означених методів.

Метод моделювання життєвих ситуацій передбачає систему дій педагогічних працівників разом із підлітками, спрямовану на зміну, побудову, перетворення ситуації таким способом, щоб із проблемної вона перейшла до

розряду такої, що легко розв'язується. Таке моделювання можливе, наприклад, на уроках української мови, трудового навчання; корекційно-розвивальних заняттях із корекції мовлення, соціально-побутового орієнтування; виховних заняттях із різних напрямів громадянського виховання, які спрямовані на формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ. Соціально спрямовану ситуацію, започатковану на уроці у вигляді навчального завдання підлітки вирішують під час практичної підготовки у процесі позакласної роботи (корекційно-розвивальних і виховних занять). Поданий метод у позакласній роботі логічно поєднується та доповнюється іншими методами (гра-драматизація, бесіда, диспут тощо). У взаємозв'язку уроків і позакласної роботи проаналізовано та усвідомлено соціально важливі події, які мають моральну цінність для розвитку в підлітків з ІІІ необхідних соціальних компетентностей.

Отже, метод моделювання життєвих ситуацій, з одного боку, накладає синергетичний ефект впливу уроку та позакласної роботи на розвиток операційно-змістового і мотиваційно-емоційного компонентів соціальної компетентності підлітків, з іншого боку, впливає на розвиток навичок спілкування, спільної діяльності в міжособистісній взаємодії, співпраці та командної роботи – поведінкового компонента. Особлива увага в застосуванні методу моделювання життєвих ситуацій надається формуванню соціальної рефлексії підлітків з ІІІ, оцінці, аналізу ситуації разом із вчителем, спільному пошуку шляхів вирішення проблеми, що складає основу особистісно-регуляторного компонента.

Моделювання ситуацій будувалося відповідно до навчальних планів з предметів за заданими в календарних планах темами. Етапи застосування методу визначалися за матрицею:

- визначення педагогічним працівником можливості, мети, часу та місця застосування проблемної ситуації;
- постановка мети та мотивація до її досягнення;
- актуалізація знань підлітків з ІІІ про предмет, явище або ситуацію, яка визначена як проблемна;

- визначення суттєвих ознак предмета, явища або ситуації;
- безпосереднє моделювання ситуації;
- аналіз можливостей застосування у практичній діяльності;
- порівняння реального взірця та результату роботи підлітків.

Далі формування нових навичок відбувається у позакласній діяльності як моделювання подібних ситуацій, але з деякими відмінностями в суттєвих ознаках та емоційній модальності. Це дозволяє знання, сформовані під час уроку, та навички, отримані під час практичної підготовки, закріпити як набуті якості особистості, тобто соціальну компетентність у кейсах реальних ситуацій.

Зазначимо, що будь-яка модель спрощує розуміння ситуації, але не надає можливості визначити всі її реальні ознаки, тому у формуванні ми використовували метод синергії як сумарне поєднання сили і результату, що при взаємодії двох або більше факторів суттєво переважав ефект кожного окремого компонента у вигляді простої їхньої суми. Наприклад, під час уроків вивчали моделі поведінки людей, потім на виховних і корекційно-розвивальних заняттях практично виконували змодельовані ситуації щодо подібних вчинків. Відбувалася фіксація і закріплення соціальних компетентностей підлітків з ІІІ за допомогою кейсів реальних ситуацій шляхом проведення аналізу, порівняння всіх трьох варіантів, визначення та виправлення помилок.

Для використання методу моделювання життєвих ситуацій доцільно на різних етапах проведення уроків залучати такі прийоми роботи:

- навести приклади ситуацій із життя, які відповідають запропонованій моделі поведінки;
- вибрати потрібний алгоритм поведінки, який відповідає описаній з наведених варіантів ситуації;
- скласти послідовний алгоритм дій за оповіданням учителя;
- знайти помилку в послідовності наведених карток, що демонструють ситуацію;
- уявити наслідки зникнення одного з явищ ланцюга подій;

- скласти картки подій правильно;
- доповнити, продовжити ситуацію, розповісти, що станеться далі.

Метод спеціально змодельованих життєвих ситуацій на уроках виконував відразу дві функції – початкову формувальну та контрольну. Початком становлення соціальної компетентності був шкільний урок, на якому формувалися основні знання та вміння. Під час позакласної роботи закріплення навичок соціальної компетентності відбувалося у вирішенні аналогічних життєвих ситуацій і кейсів. Контроль сформованої функції здійснювався знову на уроках. Педагоги організовували різні види контролю сформованості соціальної компетентності підлітків:

- індивідуальний контроль – перевірка сформованості самоконтролю та самостійної оцінки дій, бачення помилок;
- парний контроль – взаємоперевірка учнями – перевірка сформованості комунікативних навичок, регуляторних універсальних навичок;
- батьківський контроль – залучення членів родини до функцій контролю домашніх завдань – формування спілкування з оточенням, спільної та проєктної діяльності з батьками, регуляція ними дитячої поведінки.

На етапі опрацювання з підлітками спеціально змодельованих ситуацій важливо сформувані основні сфери, які разом складають соціальну компетентність підлітків з ІІІ: професійну та комунікативну. Зміст сфер ми описали у другому розділі дослідження.

На нашу думку, найбільш результативним формування комунікативного напрямку соціальної компетентності здійснювалося на уроках з української мови, корекційно-розвивальних заняттях із корекції мовлення та в процесі проведення усіх напрямів громадянського виховання.

Формування професійно-орієнтованого напрямку соціальної компетентності відбувалося на уроках з трудового навчання, корекційно-розвивальних заняттях із соціально-побутового орієнтування та в процесі трудового виховання.

Для уроків і позакласної роботи визначався й використовувався різний дидактичний матеріал: фрагменти з відео- та кінострічок, світлини за обраною тематикою, мінівистави за літературними оповіданнями, тематичні презентації, музичні твори, квести, вправи на вирішення проблемних ситуацій, ігри-драматизації тощо. Застосування цього дидактичного матеріалу в межах методу моделювання життєвих ситуацій дозволило сформувати в підлітків з ІІІ соціальні компетентності за такими компонентами: операційно-змістовим, особистісно-регуляторним, мотиваційно-емоційним, поведінковим.

Метод моделювання життєвих ситуацій ми реалізували паралельно з **методом створення кейсів**. Кейс (від латинського «casus – складний, заплутаний випадок» та англійського «case-портфель») – це метод, який передбачає сукупність соціальних ситуацій, складних для вирішення. Він окреслює конкретний поетапний спосіб вирішення ситуації, заснований на виконанні покрокової інструкції. Таким способом підлітки з ІІІ оптимізують і підвищують рівень мисленнєвої діяльності. Для кейсів обирають приклади соціальних ситуацій, які є для підлітків з ІІІ є проблемними. Кейс формується таким чином, що його покрокові послідовні завдання відтворюють ключові позиції вирішення проблеми. Кейс – це папка, яка має такий алгоритм: тип соціальної ситуації → покрокова інструкція → етапи виконання. Він передбачає спосіб організації короткочасного навчання на основі справжніх чи вигаданих ситуацій. Метод кейсів відрізняється від методу моделювання життєвих ситуацій своєю конкретністю та чіткістю виконання покрокової інструкції. Він окреслює чіткий портфель практичних соціальних завдань, вказівок та інструкцій. У роботі з дітьми з ІІІ такий чіткий алгоритм дає змогу зорієнтуватися у проблемі та усвідомити послідовні кроки вирішення завдання. Натомість метод моделювання життєвих ситуацій заснований на груповому обговоренні проблеми, диспуті, дискусії, спілкуванні та передбачає наявність вільного варіативного вибору щодо вирішення життєвої ситуації.

Під час уроків та позакласної роботи техніка застосування методу кейсів передбачає:

- опис педагогом конкретної ситуації та визначення її типу задля формування соціальної обізнаності;
- вивчення ситуації підлітками з метою підвищення здатності до аналізу соціальних ситуацій;
- аналіз проблеми з точки зору конкретних позицій (емпатія емоцій та почуттів учасників ситуації, характеристика їх мотивів, аналіз тенденцій поведінки за моральним аспектом тощо) для розвитку навичок соціально спрямованої мотивації, соціальної рефлексії, емпатійних тенденцій у поведінці;
- визначення ключової проблеми, яка описана у відповідній соціальній ситуації щодо розвитку навичок прогнозування і планування;
- прийняття дітьми пропозицій щодо вирішення поданої ситуації і перенесення їх у власну діяльність, що дасть змогу в подальшому застосовувати набуті соціальні компетенції та регулювати власну поведінку.

Для реалізації вмінь і навичок соціальної компетентності у підлітків з ІІІ застосовуються різні види кейсів, зокрема: метод фото-кейсів, метод соціально-часових кейсів тощо. Комплект «фото-кейс» включає фотографію, наявність тексту про якусь подію, конкретні питання після основного тексту, а також технологічну карту виконання завдань. Метод соціально-часових кейсів відрізняється тим, що ситуація передбачає конкретний період часу в минулому, сьогодні або майбутньому з прогнозом її впливу на підлітків. Таким чином здійснюється відпрацювання навичок контролювати свій час. Під час уроків та позакласної роботи можливо використовувати й інші види кейсів щодо формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ.

Наступним для формування соціальної компетентності є використання **методу проблемного навчання**. Застосування цього методу обумовлено необхідністю вирішувати протиріччя між набутими знаннями підлітків з ІІІ та невмінням їх використовувати в нових схожих ситуаціях, видах діяльності, міжособистісній взаємодії. Відносно збережена механічна пам'ять дозволяє їм запам'ятовувати матеріал, але порушення процесів мислення не дає можливості його застосувати в нових умовах. Водночас використання методу проблемного

навчання уможлиблює перейти від пасивного слухання за репродуктивним методом викладання до активного включення підлітків у вирішення проблеми, що буде сприяти розвитку, у першу чергу, операційно-змістового, мотиваційно-особистісного, особистісно-регуляторного та на заключному етапі – поведінкового компонента соціальної компетентності. Метод проблемного навчання спрямований на формування:

- здатності до командної (групової) взаємодії: вміння висловлювати свою думку, прислухатися до думки колективу, прислухатися до думки старших, наприклад, учителя, змінювати свою думку залежно від прийняття аргументів групи;

- здатності до операційних послідовних дій: розуміти основне завдання уроку, запропонованої діяльності або міжособистісної взаємодії, розуміти та відтворювати алгоритм дій під час вирішення проблеми;

- здатності до емпатії та адекватного емоційного реагування: виявляти терпимість до думки інших, приходити на допомогу та приймати допомогу від інших;

- здатності до регуляції: прогнозувати та передбачати результат, прагнути пошуку рішень проблемної ситуації, стримувати імпульсивність у діях та у прийнятті рішень, контролювати поведінку відповідно до ситуації.

Алгоритм вирішення проблемної ситуації можна визначити так: оцінка ситуації – прогнозування – розв’язання проблеми. Оцінка ситуації включає опис учителем проблемної ситуації, пояснення підліткам незрозумілих понять, відокремлення завдання, яке потребує негайного вирішення для усунення проблеми, визначення протиріччя. Прогнозування ситуації передбачає уявлення ідеального кінцевого результату розв’язання проблеми, створення алгоритму вирішення ситуації, визначення ресурсів, за допомогою яких можливе вирішення проблеми. Розв’язання проблеми передбачає покрокове виконання алгоритму. Кожний крок можна знову розглядати як проблему та повторювати ланцюжок.

Практика формувального експерименту продемонструвала, що уроки з проблемними ситуаціями, які мають продовження у практичних діях на годинах позакласної роботи й супроводжуються груповою взаємодією, підвищують інтерес та мотивацію підлітків до навчання.

Форми роботи підлітків на етапі вирішення проблемної ситуації – *індивідуальні та групові*. Контроль та оцінку результатів проблемного навчання доцільно організовувати не тільки на етапі результату вирішення проблеми, а й за допомогою спостереження під час виконання завдання у групах та індивідуально. Підсумковий контроль передбачає оцінку самостійності підлітків при вирішенні проблемних ситуацій. Групова робота, на нашу думку, є найефективнішою для формування соціальної компетентності підлітків з ІІ, адже саме така взаємодія забезпечує соціальну ситуацію розвитку підлітків. Групова робота передбачає виконання завдання підлітками в малих групах по 2-4 особи під керівництвом учителя на першому етапі, з мінімальною допомогою вчителя – на другому, самостійного виконання на заключному етапі формування соціальних компетентностей.

Форми роботи підлітків у групах:

- диференційна група – диференційне виконання завдань – кожній групі надається окреме завдання, не пов'язане з роботою інших груп;
- ланкова група – педагог формує постійні групи підлітків для роботи за рівнем знань і здібностей у навчанні; виконання завдання починається зі слабкої групи, потім відповідь доповнюється відповідями середньої та сильної групи;
- ситуативна група – тимчасові групи по 2-5 підлітків, які педагог формує відповідно до завдань соціальної взаємодії;
- кооперативна група – виконання частин одного завдання – педагог кожній групі надає частини одного спільного завдання, що формує групову відповідальність.

Робота в групі дозволяє школярам осмислювати власні дії, проявляти ініціативу. Знижується тривожність та страх неправильної відповіді вчителю,

оскільки оцінку вибору рішення дає група однолітків, тобто учні, які разом із підлітком вирішують завдання. Відчуття рівності знімає напругу та дозволяє розкрити свій потенціал. У групі підлітки навчаються виконувати соціальні ролі, отримують груповий статус, адже первинним завданням групи для вирішення поставленої проблеми є розподіл ролей у команді, функцій, планування спільної діяльності. Спочатку підлітки з ІІІ навчаються це робити під керівництвом педагога або він самостійно розподіляє функції в команді. Надалі діти опановують більший спектр самостійних навичок. Ще одним завданням групи стає надання емоційної підтримки її членам, які з труднощами налагоджують міжособистісну взаємодію та проявляють відгородженість у колективі. Педагог має допомагати без винятку всім підліткам класу навчитися працювати в команді. Далі командна взаємодія відпрацьовується під час позакласної роботи та при вирішенні змодельованих реальних ситуацій. Сформовані на уроках уміння закріплюються на практиці в позакласній діяльності.

Зазначимо, що на уроках групова взаємодія не може бути тривалою, оскільки підлітки з ІІІ швидко втомлюються й втрачають зацікавленість та ефективність роботи. Максимальна робота в групі – 10-15 хвилин. Стосовно уроків у класі – групова робота не може відбуватися в повній тиші, тому вчитель не повинен вимагати від підлітків її дотримання. Групова взаємодія передбачає цілеспрямоване мовленнєве спілкування у групі, саме за цим стежить педагог. До початку групової роботи він має наголосити правила роботи в групі, виробити навички їх дотримання у підлітків, навички культурного діалогу в міжособистісній взаємодії, контролю власного голосу, стримування імпульсивних дій.

На початковому етапі формування групової взаємодії доцільно використовувати роботу в парах. Можна визначити такі пари для роботи:

- статична пара – учні сидять за однією партою, працюють разом;
- варіативна пара – обирає педагог або за бажанням підлітків;

– ланцюжкова пара – взаємодія при виконанні завдання із сусідом позаду, коли виконують частину завдання, а потім підліток обертається до нового сусіда, сусід з останньої партії йде працювати до підлітків на першій партії. І далі за ланцюжком.

Види діяльності в парі підлітків з ІІІ:

– спільне виконання завдання з розподілом обов'язків (намалювати спільний малюнок, зробити вимірювання, скласти план оповідання, підготувати переказ за мініпланом);

– взаємоперевірка знань (відповіді на питання за темою, перевірка письмового завдання один одного, порівняння варіантів виконання завдання або вирішення ситуації);

– взаємооцінка (оцінка виконання завдання сусіда за критеріями, наданими вчителем);

– спільне навчання (допомога сусіду у виконанні завдання, розповідь про послідовність дій, робота над помилками тощо).

Практичне закріплення навичок командної роботи щодо формування соціальної компетентності відбувається в позакласній роботі. Підліткам надається можливість разом обговорити проблему або виконати спільне творче завдання, сформулювати новий спосіб вирішення змодельованої ситуації, проблемного питання, скласти спільно алгоритм дій, знайти помилки у виконанні завдання та способи їх виправити разом. У позакласній роботі використовують спільні ігри, драматичні вистави, квести, діалоги, читання за ролями тощо.

Отже, обґрунтування методики формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ на основі взаємозв'язку уроків та позакласної роботи дало нам змогу зробити висновки.

Найбільш ефективно формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ реалізується у взаємопов'язаній системі уроків та позакласної роботи. В основу методики формування соціальної компетентності покладено аналіз системоутворювальних елементів, серед яких: психолого-педагогічні умови

формувального експерименту (створення єдиного освітнього середовища; забезпечення наступності у взаємодії уроку та позакласної роботи; ініціювання ціннісного ставлення членів родини до формування соціальної компетентності підлітків; узгодженість психолого-педагогічних установок суб'єктів взаємодії «урок – позакласна робота» тощо), фактори (освітнє середовище з його акумулятивною виховною базою; культура суспільства загалом; культура сімейних взаємовідносин; міжособистісне спілкування з оточуючими; профорієнтаційна спрямованість спеціальної освіти; активність особистості в набутті знань, умінь і навичок), принципи (проблемного навчання; зв'язку з реальними життєвими ситуаціями; навчання, виховання й корекційного впливу в єдності та взаємодії; групової взаємодії; опори на особистісні якості; позитивного впливу; емоційного реагування), методи (моделювання життєвих ситуацій; створення кейсів; проблемного навчання тощо). Наведені методи роботи у взаємодії уроку та позакласної роботи дають змогу організувати на їхній основі формувальний експеримент із розвитку соціальної компетентності підлітків з ІІІ.

3.2 Методика формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями

Формувальний етап дослідження присвячено розробці та впровадженню спеціальної методики формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ, кількісному та якісному аналізу отриманих результатів. За результатами констатувального етапу визначено, що значна частина підлітків з ІІІ (55,80%), які брали участь у констатувальному дослідженні, мають мінімальний рівень сформованості соціальної компетентності, що зумовило створення спеціальної методики формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ.

Основна мета формувального експерименту – продемонструвати можливість взаємозв'язку уроків та позакласної роботи щодо формування компонентів і показників соціальної компетентності в підлітків з ІІІ.

Методика формувального експерименту передбачає оволодіння школярами низкою соціальних компетентностей за операційно-змістовим, особистісно-регуляторним, мотиваційно-емоційним і поведінковим компонентами, які в підлітків з ІІ є недостатньо сформованими. Побудована таким способом методика, що базується на основі взаємозв'язку уроків та позакласної роботи, відповідає загальній суті та структурі становлення соціальної компетентності.

Їх наступність реалізується за двома **основними напрямками**:

1. Розвиток комунікативних компетентностей – здатність до соціально схвальної поведінки; уміння самостійно обирати способи дій під час вирішення соціальних ситуацій; навички розв'язання конфліктних ситуацій; встановлення дружних міжособистісних стосунків; здатність спілкуватись у колективі однолітків і дорослих. Алгоритм роботи з підлітками з ІІ щодо формування цього напрямку соціальної компетентності такий: визначити низку соціально-побутових ситуацій і сфер взаємодії підлітків з ІІ із соціумом (родина, однолітки, соціальні служби, підліткові організації, медичні установи, соціальні мережі, сфера послуг тощо); встановити специфіку соціально схвальної поведінки в кожній із цих сфер; з'ясувати основні якості особистості та техніко-технологічні вміння, необхідні для успішної інтеграції в кожній із цих сфер.

2. Розвиток професійно-орієнтованих компетентностей – уміння планувати власні дії; здатність звертатися за допомогою або самостійно здійснювати пошук інформації для вирішення трудових завдань; можливість переносити здобуті теоретичні навички в практичну діяльність; спроможність самостійно виконувати практичні завдання; здатність контролювати власні дії, спроможність працювати в команді та бачити результат своєї трудової діяльності. Алгоритм роботи з підлітками з ІІ з цього напрямку: з'ясувати потребу регіону в елементарних професіях, доступних підліткам з ІІ; визначити специфіку таких професій безпосередньо на робочих місцях; визначити основні якості особистості та операційні вміння, необхідні для освоєння конкретного трудового процесу.

У процесі розроблення методики формування соціальної компетентності підлітків з ІІ у взаємозв'язку уроку та позакласної роботи ми використовували програми з української мови [116], трудового навчання [113–115], програми корекційно-розвивальних занять із корекції мовлення [131] та соціально-побутового орієнтування [130], концепцію розвитку громадянської освіти в Україні [73], основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів [118].

1. Операційно-змістовий компонент

Комунікативний напрям

1. У контексті формування соціальних компетентностей за показником «Здатність до аналізу соціальних ситуацій» школярі повинні оволодіти вміннями структурувати комунікативні ситуації відповідно до їх модальності та спрямованості, здатністю визначати мотиви взаємних ставлень, розумінням місця об'єкта в соціальному просторі, усвідомленням змістових і процесуальних характеристик соціальної поведінки.

2. У контексті формування соціальних компетентностей за показником «Прогнозування, планування та досягнення результату» школярі повинні оволодіти прогностичними здібностями, навичками планування та реалізації завдань міжособистісного характеру, здатністю передбачувати соціальні явища в їх розвитку, вміннями оцінювати інформацію про якісні та кількісні характеристики соціальних явищ у перспективі й у процесі досягнення результату.

3. У контексті формування соціальних компетентностей за показником «Соціальна обізнаність» школярі повинні усвідомлювати необхідність набуття нових соціальних знань, розуміти суспільні норми, осмислювати характер і способи міжособистісних стосунків.

Професійно-орієнтований напрям

1. У контексті формування соціальних компетентностей за показником «Здатність до аналізу соціальних ситуацій» в учнів розвивають професійно-спрямоване мислення, уявлення про необхідність зіставляти свої можливості

з вимогами майбутньої професії, здатність до аналізу соціальних ситуацій, які виникають у професійній діяльності, усвідомлення професійних основ соціальної поведінки.

2. У контексті формування *соціальних компетентностей за показником «Прогнозування, планування та досягнення результату»* підлітки повинні навчитися ставити реальні й досяжні цілі професійної діяльності, опанувати навичками планування своєї роботи, оволодіти вміннями приймати рішення, навчитися користуватися техніко-технологічною документацією (складати ескізи, читати креслення і працювати за ними).

3. У контексті формування *соціальних компетентностей за показником «Соціальна обізнаність»* підлітки повинні впорядкувати і розширити знання про світ професій, мати чітке розуміння професійної термінології, знати умови оволодіння професіями, опанувати професійні права та обов'язки, уміти осмислювати характер професійних взаєностосунків у процесі різних видів діяльності.

2. Особистісно-регуляторний компонент

Комунікативний напрям

1. У контексті формування *соціальних компетентностей за показником «Сформованість соціальної рефлексії»* школярі повинні оволодіти вміннями самоаналізу, здатністю оцінювати себе і свої комунікативні якості об'єктивно, уміннями розуміти причини своїх комунікативних труднощів, аналізувати й виправляти їх; навичками будувати міжособистісні стосунки, враховуючи ставлення до них однолітків та дорослих.

2. У контексті формування *соціальних компетентностей за показником «Уміння оцінювати та регулювати власну поведінку»* школярі повинні оволодіти вміннями оцінювати та регулювати власну поведінку під час соціальної взаємодії; уміннями висловлювати власну думку та змінювати її, прислухаючись до інших; спроможністю оцінювати ситуацію, обирати шляхи її вирішення за власною оцінкою; здатністю бачити власні помилки, уміннями їх

виправляти самостійно; здатністю регулювати свою поведінку в напружених ситуаціях.

Професійно-орієнтований напрям

1. У контексті формування *соціальних компетентностей за показником «Сформованість соціальної рефлексії»* школярі повинні оволодіти вміннями самоаналізу своїх здібностей; здатністю оцінювати свої трудові навички об'єктивно; уміннями бачити власні помилки, аналізувати й виправляти їх; навичками будувати трудові взаємовідносини в процесі різних видів діяльності.

2. У контексті формування *соціальних компетентностей за показником «Уміння оцінювати та регулювати власну поведінку»* школярі повинні оволодіти вміннями оцінювати та регулювати власну поведінку під час різних видів діяльності; уміннями позиціонувати та обґрунтовувати своє рішення щодо виконання трудових дій; спроможністю оцінювати ефективність трудових операцій; здатністю бачити власні помилки; прийомами самоконтролю за правильністю виконання трудових дій.

3. Мотиваційно-емоційний компонент

Комунікативний напрям

1. У контексті формування *соціальних компетентностей за показником «Сформованість соціально спрямованої мотивації»* школярі повинні навчитися виявляти позитивне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії; ініціювати соціальну активність під час комунікації; осмислювати власну комунікативну поведінку в суспільно спрямованих ситуаціях.

2. У контексті формування *соціальних компетентностей за показником «Сформованість емпатійних тенденцій у поведінці»* школярі повинні оволодіти здатністю до співпереживання; спроможністю розуміти почуття і психічні стани інших осіб; уміннями сприймати емоції оточуючих; практичними навичками надання допомоги в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Професійно-орієнтований напрям

1. У контексті формування *соціальних компетентностей за показником «Сформованість соціально спрямованої мотивації»* з учнями працюють у напрямі виправлення негативного іміджу «непрестижних» професій, підвищення зацікавленості до проблем вибору професії, виховання соціально-мотиваційних якостей: поваги і любові до праці, до людей праці; підлітки повинні навчитися ініціювати соціальну активність у провідній діяльності; виявляти спонукання до різних видів діяльності; осмислювати свою поведінку в професійно спрямованих ситуаціях.

2. У контексті формування *соціальних компетентностей за показником «Сформованість емпатійних тенденцій у поведінці»* учні повинні оволодіти професійно-спрямованими особистісними якостями працьовитості, терпіння, посидючості; працювати над зменшенням рівня тривожності в процесі виконання практичних завдань; спроможністю сприймати позитивні емоції, які виникають за наслідками виконання трудових дій; практичними навичками надання допомоги в ситуаціях ділової взаємодії.

4. Поведінковий компонент

Комунікативний напрям

1. У контексті формування *соціальних компетентностей за показником «Застосування набутих компетенцій у поведінці»* школярі повинні навчитися проявляти ініціативу в комунікативній взаємодії; включатись у міжособистісні стосунки з використанням правил активного слухання; збагачувати словниковий запас; вести діалог з однолітками; проявляти дійовий інтерес до проблем своїх товаришів; дотримуватися загальних правил соціальної поведінки в умовах комунікативної взаємодії.

2. У контексті формування *соціальних компетентностей за показником «Володіння здатністю працювати в команді»* школярі повинні оволодіти здатністю включатись в процес комунікації в колективі однолітків на основі позитивного ставлення до інших; навичками міжособистісної взаємодії; уміннями дотримуватися поведінкових норм у процесі спілкування.

Професійно-орієнтований напрям

1. У контексті формування *соціальних компетентностей за показником «Застосування набутих компетенцій у поведінці»* потрібно готувати учнів до самостійної праці; формувати в них загальні трудові навички; виявляти можливості підлітків і націлювати їх на посильний вид діяльності; розвивати мовлення на основі практичної діяльності; виробляти соціально-спрямовані професійні навички; навчати застосовувати отримані соціальні знання та вміння на практиці; виховувати працьовитість, ощадливість, охайність в роботі з матеріалами й інструментами; коригувати соціально значущі навички засобами трудової діяльності.

2. У контексті формування *соціальних компетентностей за показником «Володіння здатністю працювати в команді»* школярі повинні оволодіти спроможністю працювати в команді під час виконання різних видів діяльності; вміннями дотримуватися загальних норм і правил ділової взаємодії; навичками злагоджено працювати в колективі і запобігати виникненню трудових конфліктів.

Програма формувального експерименту складається з взаємопов'язаних групових занять, які побудовані за принципом наступності, що передбачає послідовне використання уроків, корекційно-розвивальних і виховних занять. Тривалість занять – від 30 до 45 хв. Кожне заняття має загальнокорекційний, основний і заключний етапи.

Загальнокорекційний етап. Включає вітання всіх учасників групи, пояснення теми уроку / заняття та завдань, які необхідно виконати. Метою даного етапу є організація підготовки учнів до діяльності, привітання, психологічне спрямування на відповідні види діяльності, створення позитивного налаштування підлітків з ІІІ, активізація уваги, сприймання, мислення. Загальнокорекційний етап зорієнтований підвищити загальну активність, впливає на групову динаміку, спрямовує школярів на міжособистісну взаємодію. Для цього етапу використовують різні методи та методичні прийоми, які пов'язані зі змістом заняття. Він має бути динамічним,

коротким, позитивним, доступним та залучати всіх учасників.

Основний етап включає: повідомлення теми, мети, завдань уроку / заняття; пропедевтичну частину, що готує учнів до сприймання нового матеріалу, актуалізує їхні знання, встановлює зв'язки між попереднім і новим матеріалом; формувальну частину, зміст якої безпосередньо залежить від типу уроку / заняття і має такі компоненти: ознайомлення з новими знаннями, уміннями та навичками; уточнення та доповнення матеріалу, корекцію неправильно сформованих знань; систематизацію та узагальнення знань; застосування знань у практичній діяльності; перевірку знань, умінь і навичок.

Під час основного етапу можна використовувати різні методи та методичні прийоми, наприклад:

- мінілекцію або викладення нового матеріалу з предмета з використанням нових знань і навичок у соціальній сфері, на якій педагог лаконічно та зрозуміло передає досить великий обсяг нової інформації за короткий термін. У ній педагог виступає модератором, який допомагає досягти загального розуміння ключових моментів, пояснює основні терміни, задає зручний стиль спілкування. Може виконувати роль фасилітатора, здатного оцінити загальну картину думок учасників щодо обговорюваної теми, підтримувати активність учасників і позитивно впливати на загальний стан аудиторії;

- мозковий штурм, внаслідок якого відбувається народження нових та оригінальних ідей;

- рольові ігри, що дозволяють відпрацювати деякі конкретні соціальні вміння і навички, закріпити теоретичні знання та перейти до застосування вивченого матеріалу на практиці;

- ділові ігри, під час яких відбувається прийняття рішень у спеціально змодельованій соціальній ситуації, що вимагає аналізу та вироблення алгоритму оптимальних дій;

- ігри-змагання – командні ігри (склад команди не більше п'яти осіб), розвивають уміння працювати в команді й досягати єдиного командного результату, відстоювати свою позицію та встановлювати соціальні контакти;
- інтерактивне обговорення – соціальна взаємодія учасників групи для здобуття нового досвіду або знання;
- кейс-stady – групове дослідження ситуацій, аналіз суті проблеми, пошук можливого вирішення, вибір найкращого рішення;
- метод фокальних об'єктів – завдання з удосконалення та доопрацювання простих речей із застосуванням досвіду й практичного мислення;
- школа спілкування – спрямована на розвиток комунікативних навичок, мовлення, освоєння соціально прийняттого стилю спілкування та вдосконалення вмінь продуктивно взаємодіяти з оточуючими, поповнення словника;
- практична діяльність – активізація здатності підлітків діяти продуктивно в ситуаціях новизни та невизначеності тощо.

Усі ці методи та методичні прийоми виконують для формування соціальних компетенцій. Під час їх виконання підлітки з ІІІ за допомогою педагога привчаються висловлювати ідеї, пропонують відповідні рішення, відхиляються від традиційних алгоритмів мислення й навчаються використовувати нові алгоритми, засвоєні ними як певний соціальний досвід.

Заключний етап передбачає підбиття підсумків, оцінювання, пояснення домашнього завдання, рефлексію заняття, обговорення результатів, формування та закріплення загальних вражень про заняття, акумулювання позитивного досвіду та нейтралізацію негативного, створення установок на відпочинок, прощання. Процес завершення заняття або уроку передбачає зворотний зв'язок – отримання реакцій (емоційних і раціональних) про заняття; резюме – вербалізацію вмінь і навичок соціальної поведінки; прощання – фіксування позитивного досвіду, який отримали учні.

Під час цього етапу застосовують такі методи та методичні прийоми: оцінка досягнень і результатів, групова дискусія, релаксація, елементи тренінгу, спрямовані на формування у підлітків з ІІ елементів рефлексії тощо.

ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

(повний зміст програми подано в додатку І)

І. Операційно-змістовий компонент

Комунікативний напрям формування соціальної компетентності за показником «Здатність до аналізу соціальних ситуацій»

Крок 1. Розвиток уміння структурувати комунікативні ситуації відповідно до їх модальності та спрямованості

Тема 1. Види речень за метою висловлювання (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – навчити розрізняти речення, різні за метою висловлювання, формуючи здатність до аналізу комунікативних ситуацій; виховна – виховувати аналітичний аспект комунікативної поведінки; корекційна – розвивати вміння використовувати набуті знання.

Тема 2. Корекція доречного вживання лексики в комунікативних ситуаціях (корекційно-розвиткове заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати лексичне мовлення під час комунікації; освітньо-розвивальна – закріплювати вміння аналізувати комунікативні ситуації в текстах різних стилів; виховна – виховувати культуру мовлення.

Тема 3. Вчимося правильно говорити (виховне заняття); мета: виховна – виховувати ввічливість у спілкуванні; освітньо-розвивальна – диференціювати комунікативні ситуації відповідно до їх модальності та спрямованості; корекційна – коригувати навички соціальної комунікації.

Крок 2. Вироблення здатності визначати мотиви взаємних ставлень

Тема 1. Інтонація різних за метою висловлювання речень (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – навчити розрізняти різні за інтонацією речення, формуючи здатність визначати мотиви взаємних ставлень;

виховна – виховувати мотиви соціальної поведінки; корекційна – стимулювати активність і самостійність у роботі.

Тема 2. Види речень і висловлювань (урок з української мови); мета: корекційна – коригувати навички складання речень; освітньо-розвивальна – закріплювати навички формування речень і побудови усних висловлювань; виховна – виховувати інтерес до спілкування.

Тема 3. Спілкуємося разом (урок з української мови); мета: виховна – виховувати зацікавленість до спілкування з однолітками; освітньо-розвивальна – розвивати ініціативність у спілкуванні; корекційна – коригувати комунікативні навички.

Крок 3. Усвідомлення змістових і процесуальних характеристик соціальної поведінки

Тема 1. Складання речень на задану тему (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – навчати складати різні за спрямованістю речення з соціальним змістом; виховна – виховувати соціальні вміння та навички; корекційна – коригувати соціальну спрямованість мовлення.

Тема 2. Культура діалогічного мовлення (корекційно-розвивальне заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати діалогічне мовлення; освітньо-розвивальна – закріплювати вміння і навички діалогічного мовлення; виховна – виховувати культуру діалогу.

Тема 3. Культура мовлення (виховне заняття); мета: виховна – виховувати навички культури мовлення серед однолітків; освітньо-розвивальна – засвоювати культуру мовлення спілкування; корекційна – практично використовувати навички культури мовлення в соціальній поведінці.

Професійно-орієнтований напрям формування соціальної компетентності за показником «Здатність до аналізу соціальних ситуацій»

Крок 1. Опрацювання схем аналізу соціальних ситуацій, які виникають у процесі різних видів діяльності

Тема 1. Подорож у світ професій (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – розширити уявлення учнів про різні види професійної діяльності; виховна – виховувати навички соціальної поведінки в трудовій діяльності; корекційна – розвивати навички аналізу соціальних ситуацій, які виникають у процесі різних видів діяльності.

Тема 2. Професії у нашій сім'ї (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати навички соціальної поведінки; освітньо-розвивальна – закріплювати вміння аналізувати соціальну поведінку в процесі різних видів діяльності; виховна – виховувати повагу до праці в родині.

Тема 3. Моя сім'я у світі професій (виховне заняття) (виховне заняття); мета: виховна – виховувати навички працелюбності у сім'ї; освітньо-розвивальна – аналізувати та усвідомлювати розподіл трудових обов'язків членів сім'ї; корекційна – коригувати соціальну поведінку в різних видах діяльності.

Крок 2. Вироблення практичних навичок аналізу ситуацій у процесі різних видів діяльності

Тема 1. Правила ділового етикету (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – навчити аналізувати ситуації ділового етикету; виховна – виховувати культуру мовлення у трудовій діяльності; корекційна – стимулювати активність і самостійність у роботі.

Тема 2. Правила етикету під час спільної праці (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати правила поведінки в процесі різних видів діяльності; освітньо-розвивальна – закріплювати вміння аналізувати аналізувати ситуації ділового етикету; виховна – виховувати працелюбність.

Тема 3. Наша діяльність і поведінка (виховне заняття); мета: виховна – виховувати особистісно-вольові якості; освітньо-розвивальна – диференціювати практичні навички аналізу ситуацій у процесі різних видів діяльності; корекційна – коригувати навички ділового етикету.

Крок 3. Розвиток навичок ділового спілкування у контексті професійно-орієнтованої освіти

Тема 1. Я у світі професій (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – розширити уявлення учнів про власні здібності в контексті професійно-орієнтованої освіти; виховна – виховувати комунікативно-професійні якості; корекційна – розвивати навички ділового спілкування у контексті професійно-орієнтованої освіти.

Тема 2. Відмінності поведінки в різних видах діяльності (корекційно-розвиткове заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати навички ділового спілкування в соціумі; освітньо-розвивальна – закріплювати уявлення про власні здібності в контексті професійно-орієнтованої освіти; виховна – виховувати поведінку в різних видах діяльності.

Тема 3. Свято ремесел (виховне заняття); мета: виховна – виховувати навички міжособистісного спілкування; освітньо-розвивальна – усвідомлювати та диференціювати знання про власні здібності в контексті професійно-орієнтованої освіти; корекційна – коригувати навички ділового спілкування у процесі спільної діяльності.

Комунікативний напрям формування соціальної компетентності за показником «Прогнозування, планування та досягнення результату»

Крок 1. Оволодіння прогностичними здібностями; навичками планування та реалізації завдань міжособистісного характеру

Тема 1. Види мовленнєвої діяльності (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – формувати уявлення про види мовленнєвої діяльності; виховна – виховувати прогностичні вміння; корекційна – коригувати навички розуміння усного і писемного мовлення.

Тема 2. Формування монологічного мовлення (корекційно-розвиткове заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати монологічне мовлення; освітньо-розвивальна – закріплювати поняття про види мовленнєвої діяльності; виховна – виховувати навички планування власного мовлення.

Тема 3. Вчимося розповідати про себе (виховне заняття); мета: виховна – виховувати культуру монологічного мовлення; освітньо-розвивальна – диференціювати види мовленнєвої діяльності; корекційна – практично використовувати навички прогнозування та планування у процесі міжособистісної комунікації та взаємодії.

Крок 2. Опанування здатністю передбачати соціальні явища в їх розвитку

Тема 1. Різновиди мовленнєвого спілкування (усне) (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – навчити розрізняти усні форми мовлення (*з допомогою вчителя); виховна – виховувати культуру усного мовлення; корекційна – розвивати зв'язне мовлення.

Тема 2. Розвиток навичок усного мовлення (корекційно-розвиткове заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати навички усного зв'язного мовлення; освітньо-розвивальна – закріплювати навички усного мовлення; виховна – виховувати інтерес до спілкування.

Тема 3. Я – громадянин (виховне заняття); мета: виховна – виховувати здатність передбачувати соціальні явища в їх розвитку; освітньо-розвивальна – атоматизувати навички усного мовлення; корекційна – коригувати комунікативні навички.

Крок 3. Формування вмінь оцінювати інформацію про якісні та кількісні характеристики соціальних явищ у перспективі й у процесі досягнення результату

Тема 1. Різновиди мовленнєвого спілкування (писемне) (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – навчити розрізняти писемні форми мовлення (*з допомогою вчителя); виховна – виховувати культуру писемного мовлення; корекційна – розвивати вміння аналізувати соціальні явища в перспективі й у процесі досягнення результату.

Тема 2. Розвиток навичок писемного мовлення (корекційно-розвивальне заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати навички

писемного зв'язного мовлення; освітньо-розвивальна – закріплювати навички писемного мовлення; виховна – виховувати інтерес до писемної комунікації.

Тема 3. Моя країна (виховне заняття); мета: виховна – виховувати здатність передбачати соціальні явища в їх розвитку; освітньо-розвивальна – атоматизувати навички писемного мовлення; корекційна – коригувати здатність до сприймання національних традицій у перспективі.

Професійно-орієнтований напрям формування соціальної компетентності за показником «Прогнозування, планування та досягнення результату»

Крок 1. Оволодіння навичками планування і реалізації завдань ділового спілкування та міжособистісної взаємодії у процесі різних видів діяльності

Тема 1. Мої життєві та професійні плани (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – оцінити адекватність професійних планів школярів, а також надати рекомендації щодо здійснення цих планів; виховна – виховувати любов до праці; корекційна – розвивати навички ділового спілкування, які реалізуються у процесі різних видів діяльності.

Тема 2. Культура поведінки (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати навички культури поведінки; освітньо-розвивальна – формувати правила культури поведінки; виховна – виховувати культуру міжособистісної взаємодії.

Тема 3. Моя професія (виховне заняття); мета: виховна – виховувати працелюбність; освітньо-розвивальна – закріплювати знання дітей про професії; корекційна – коригувати спілкування та міжособистісну взаємодію у різних видах діяльності.

Крок 2. Опанування здатністю передбачати позитивні та негативні наслідки соціальних ситуацій, які виникають у процесі різних видів діяльності та прогнозувати їх вирішення

Тема 1. Основні професії, які нас оточують (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – намагатися користуватись новими технологіями і вміти шукати інформацію про професії; виховна – виховувати взаємоповагу в

трудої діяльності; корекційна – розвивати здатність передбачати позитивні та негативні наслідки соціальних ситуацій, які виникають у процесі різних видів діяльності та прогнозувати їх вирішення.

Тема 2. Історії та традиції різних професій (корекційно-розвиткове заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати здатність прогнозувати власну діяльність; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про історії та традиції різних професій; виховна – виховувати позитивне ставлення до історії та традиції різних професій.

Тема 3. Мандрівка у світ професій (виховне заняття); мета: виховна – виховувати особистісно-вольові якості; освітньо-розвивальна – диференціювати різні види професій; корекційна – коригувати навички вирішення соціальних ситуацій у процесі трудової діяльності.

Крок 3. Формування вмінь оцінювати інформацію соціального характеру в перспективі щодо результативності трудової діяльності

Тема 1. Професії, пов'язані з використанням ручної праці (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – залучатися до проєктної діяльності, намагатись використовувати свої знання та вміння і витримувати трудове навантаження; виховна – виховувати старанність у процесі виконання завдань ручної праці; корекційна – розвивати навички ручної праці.

Тема 2. Безпека в трудовій діяльності (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – розвивати навички безпечного поведіння у трудовій діяльності; освітньо-розвивальна – закріплювати вміння організувати свою роботу та дотримуватися правил безпеки трудової діяльності; виховна – виховувати відповідальність.

Тема 3. Допомоги ближньому (виховне заняття); мета: виховна – виховувати позитивне ставлення до товариша; освітньо-розвивальна – сформувати установку на взаємну допомогу для підвищення результативності трудової діяльності; корекційна – коригувати навички ділової співпраці.

Комунікативний напрям формування соціальної компетентності за показником «Соціальна обізнаність»

Крок 1. Розвиток усвідомлення необхідності набуття нових соціальних знань

Тема 1. Мета спілкування й адресат мовлення (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – дати дітям уявлення про висловлювання залежно від мети спілкування та адресата мовлення; виховна – виховувати повагу до співрозмовника; корекційна – розвивати усвідомлення необхідності набуття нових соціальних знань.

Тема 2. Спрямованість уваги на граматичне оформлення мовлення (корекційно-розвиткове заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати здатність до граматичного оформлення мовлення; освітньо-розвивальна – навчати змінювати граматичні форми слів залежно від роду, числа, відмінка, часу дії; виховна – виховувати культуру мовлення.

Тема 3. Соціальна обізнаність (виховне заняття); мета: виховна – виховувати допитливість; освітньо-розвивальна – систематизувати знання щодо соціальної обізнаності; корекційна – коригувати навички набуття нових соціальних знань.

Крок 2. Формування здатності розуміти суспільні норми

Тема 1. Основні правила спілкування (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – навчити під контролем учителя орієнтуватися в ситуації спілкування, дотримуватися основних правил спілкування; виховна – виховувати ввічливість; корекційна – коригувати міжособистісне спілкування.

Тема 2. Цілісне сприймання почутого повідомлення (корекційно-розвиткове заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати слухове сприймання; освітньо-розвивальна – формувати навички цілісного сприймання почутого повідомлення, його зміст та мету; виховна – виховувати привітність.

Тема 3. Права та обов'язки громадянина (виховне заняття); мета: виховна – розвивати громадянську вихованість; освітньо-розвивальна – закріплювати здатність розуміти суспільні норми; корекційна – коригувати суспільно-нормативну поведінку.

Крок 3. Осмислення характеру і способів міжособистісних стосунків

Тема 1. Слухання-розуміння текстів різного типу (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – навчити уважно слухати та розуміти мовлення і читання вчителя; виховна – виховувати міжособистісні стосунки; корекційна – розвивати слухове сприймання засобами міжособистісного спілкування.

Тема 2. Аудіювання (слухання-розуміння) (корекційно-розвиткове заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – вдосконалення слухового сприймання та розуміння; освітньо-розвивальна – закріплювати навички аудіювання; виховна – виховувати інтерес до співпраці.

Тема 3. Міжособистісні стосунки (виховне заняття); мета: виховна – виховувати взаєморозуміння та взаємоповагу; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про міжособистісні стосунки; корекційна – коригувати навички міжособистісної взаємодії.

Професійно-орієнтований напрям формування соціальної компетентності за показником «Соціальна обізнаність»

Крок 1. Розвиток усвідомлення необхідності набуття нових соціальних знань для подальшої професійно-трудової діяльності

Тема 1. Професія моїх батьків (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – актуалізувати знання про професії батьків; виховна – виховувати повагу до праці інших; корекційна – розвивати навички набуття соціальних знань про професії батьків для подальшої професійно-трудової діяльності.

Тема 2. Професії та позиції для роботи вдома (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати соціальні уявлення щодо подальшої професійно-трудової діяльності; освітньо-розвивальна – формувати уявлення про професії для віддаленої роботи вдома; виховна – виховувати дисциплінованість і самоорганізованість.

Тема 3. Вплив професії на спосіб життя (виховне заняття); мета: виховна – виховувати зацікавленість і працелюбність; освітньо-

розвивальна – диференціювати знання дітей про вплив професії на спосіб життя; корекційна – коригувати уявлення про вплив тих чи інших професій на спосіб життя людини.

Крок 2. Формування здатності розуміти суспільні норми щодо спільної роботи в трудовому колективі

Тема 1. Небезпечні професії (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – розширити уявлення учнів про небезпечні види професійної діяльності; виховна – виховувати обережність у процесі виконання практичної діяльності; корекційна – розвивати моторні навички; суспільні вміння щодо безпеки трудової діяльності.

Тема 2. Види послуг або діяльності організації (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати вміння співвідносити суспільні норми в спільній діяльності; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про види послуг або діяльності організації; виховна – виховувати суспільно-нормативну поведінку.

Тема 3. Вимоги професії до людини (виховне заняття); мета: виховна – виховувати творчість і відповідальність; освітньо-розвивальна – диференціювати суспільні норми щодо вимог професії; корекційна – коригувати здатність розуміти суспільні норми щодо спільної роботи в трудовому колективі.

Крок 3. Осмислення характеру і способів міжособистісних стосунків у процесі різних видів діяльності

Тема 1. Найнеобхідніші професії (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – сформулювати уявлення про необхідні професії; виховна – виховувати любов до праці; корекційна – коригувати міжособистісні стосунки у трудовій діяльності.

Тема 2. Робітничі спеціальності (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – розвивати навички спільної діяльності; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про робітничі спеціальності; виховна – виховувати взаємодопомогу.

Тема 3. Популярні професії (виховне заняття); мета: виховна – виховувати естетичні почуття; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про популярні професії; корекційна – коригувати навички міжособистісної взаємодії.

2. Особистісно-регуляторний компонент

Комунікативний напрям формування соціальної компетентності за показником «Сформованість соціальної рефлексії»

Крок 1. Оволодіння вміннями самоаналізу, здатністю оцінювати себе об'єктивно

Тема 1. Говоріння. Переказ тексту (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – дати поняття про послідовність переказу текстів різного типу; виховна – виховувати самооцінку; корекційна – коригувати здатність оцінювати себе об'єктивно.

Тема 2. Усні перекази (корекційно-розвивальне заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати монологічне мовлення; освітньо-розвивальна – закріплювати поняття про усні (говоріння) перекази; виховна – виховувати соціальну рефлексію у мовленні.

Тема 3. Я і рідна мова (виховне заняття); мета: виховна – виховувати культуру монологічного мовлення; освітньо-розвивальна – диференціювати види мовленнєвої діяльності; корекційна – практично використовувати навички самоаналізу, здатність оцінювати себе об'єктивно.

Крок 2. Розвиток уміння бачити власні помилки, аналізувати й виправляти їх

Тема 1. Переказ тексту за поданим планом (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – переказ текстів різного типу за поданим планом; (*переказу коротких текстів за планом з допомогою вчителя); виховна – виховувати культуру усного мовлення; корекційна – розвивати вміння бачити власні помилки, аналізувати й виправляти їх у мовленні.

Тема 2. Письмові перекази (корекційно-розвивальне заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати навички писемного зв'язного

мовлення; освітньо-розвивальна – закріплювати навички переказувати текст у письмовій формі; виховна – виховувати інтерес до письма.

Тема 3. Вчимося правильно говорити (виховне заняття); мета: виховна – виховувати грамотність мовлення; освітньо-розвивальна – атоматизувати навички усного та писемного мовлення; корекційна – коригувати вміння бачити власні помилки, аналізувати й виправляти їх.

Крок 3. Формування навичок міжособистісних стосунків

Тема 1. Вибірковий переказ (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – навчити за завданням учителя самостійно переказувати вказані епізоди прочитаного (прослуханого) тексту; виховна – виховувати культуру міжособистісних стосунків; корекційна – коригувати мовлення під час міжособистісних стосунків.

Тема 2. Лінгвістичні норми мовлення, переказ (корекційно-розвиткове заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати навички зв'язного мовлення; освітньо-розвивальна – закріплювати лінгвістичні норми мовлення під час переказу; виховна – виховувати інтерес до мовлення.

Тема 3. Спілкуємося разом (виховне заняття); мета: виховна – виховувати міжособистісні стосунки; освітньо-розвивальна – атоматизувати навички мовленнєвого спілкування у процесі міжособистісної взаємодії; корекційна – коригувати комунікативний компонент мовлення.

Професійно-орієнтований напрям формування соціальної компетентності за показником «Сформованість соціальної рефлексії»

Крок 1. Оволодіння здатністю оцінювати себе об'єктивно в різних видах діяльності

Тема 1. Мої фізичні можливості (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – частково дослідити й ознайомити учнів з їхніми характерними особливостями, інтересами, можливостями, станом здоров'я; виховна – виховувати працездатність; корекційна – розвивати навички оцінки власних трудових здібностей.

Тема 2. Чим я відрізняюсь від інших? (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати навички оцінки власних трудових можливостей; освітньо-розвивальна – формувати розуміння того, що всі люди різні, але вони рівні, незважаючи на певні вади; виховна – виховувати соціальну рефлексію.

Тема 3. Дізнайся про себе більше (виховне заняття); мета: виховна – виховувати соціальну рефлексію; освітньо-розвивальна – закріплювати знання дітей про їхні інтереси та можливості трудової діяльності; корекційна – коригувати здатність оцінювати себе об'єктивно в різних видах діяльності.

Крок 2. Розвиток вміння бачити власні помилки, аналізувати й виправляти їх

Тема 1. Професійна готовність (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – сформувати уявлення про професійну зрілість; виховна – виховувати соціальну рефлексію у різних видах діяльності; корекційна – розвивати вміння бачити власні помилки, аналізувати й виправляти їх.

Тема 2. Професійні інтереси і можливості (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати здатність враховувати власні можливості у виборі професії; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про професійні інтереси і можливості; виховна – виховувати соціальну рефлексію власних здібностей.

Тема 3. На порозі дорослого життя (виховне заняття); мета: виховна – виховувати особистісно-соціальні якості; освітньо-розвивальна – диференціювати знання про доросле життя; корекційна – сформувати знання про життєві труднощі та коригувати вміння вберегтися від життєвих помилок.

Крок 3. Формування навичок міжособистісних стосунків у трудовому колективі

Тема 1. «Хочу – можу – треба» (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – долучатися до проектної діяльності, намагатися використовувати свої знання та вміння і витримувати трудове навантаження;

виховна – виховувати старанність у процесі виконання завдань ручної праці; корекційна – розвивати навички ручної праці.

Тема 2. Підтримка друзів (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати навички міжособистісних стосунків під час трудової діяльності; освітньо-розвивальна – закріплювати уявлення про допомогу в колективі; виховна – виховувати взаємоповагу.

Тема 3. Дружба (виховне заняття); мета: виховна – виховувати особистісно-моральну якість «дружба»; освітньо-розвивальна – систематизувати знання щодо поняття «дружба»; корекційна – коригувати навички міжособистісних стосунків у трудовому колективі.

Комунікативний напрям формування соціальної компетентності за показником «Уміння оцінювати та регулювати власну поведінку»

Крок 1. Оволодіння вміннями оцінювати та регулювати власну поведінку під час соціальної взаємодії

Тема 1. Говоріння. Опис (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – навчати розрізняти тексти описового характеру (з допомогою вчителя); виховна – виховувати повагу до співрозмовника; корекційна – розвивати вміння регулювати власну мовленнєву поведінку.

Тема 2. Описове мовлення (корекційно-розвивальне заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати здатність до оформлення текстів описового характеру; освітньо-розвивальна – навчати використовувати тексти описового характеру в мовленні; виховна – виховувати культуру мовлення.

Тема 3. Наша поведінка (виховне заняття); мета: виховна – виховувати самоцінне ставлення до себе та інших; освітньо-розвивальна – систематизувати знання щодо поведінкової компетентності під час соціальної взаємодії; корекційна – коригувати навички оцінювати та регулювати власну поведінку.

Крок 2. Виховання здатності бачити власні помилки, уміння виправляти їх самостійно

Тема 1. Опис і речення (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – навчити з допомогою вчителя і самостійно добирати лексику для речень і творів описового характеру; виховна – виховувати уважність; корекційна – коригувати здатність бачити і виправляти власні помилки.

Тема 2. Описові висловлювання (корекційно-розвиткове заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати вміння бачити і виправляти власні помилки у мовленні; освітньо-розвивальна – формувати здатність будувати описові висловлювання; виховна – виховувати уважність і самостійність.

Тема 3. Власні помилки (виховне заняття); мета: виховна – розвивати комунікативну грамотність; освітньо-розвивальна – закріплювати здатність оцінювати та регулювати власну поведінку; корекційна – коригувати здатність бачити і виправляти власні помилки.

Крок 3. Формування навичок регулювати свою поведінку в напружених ситуаціях

Тема 1. Поширення речень під час говоріння (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – дати уявлення про поширені речення і їх конструкції; виховна – виховувати вміння працювати разом; корекційна – розвивати навички регулювати свою поведінку засобами говоріння.

Тема 2. Твір-опис (корекційно-розвивальне заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – вдосконалення навичок написання творів описового характеру; освітньо-розвивальна – закріплювати навички використовувати другорядні члени в реченнях (за допомогою запитань); виховна – виховувати соціальну компетентність.

Тема 3. Конфлікти в спілкуванні (виховне заняття); мета: виховна – виховувати взаємоповагу в спілкуванні; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про конфлікти в спілкуванні; корекційна – коригувати навички регулювати власну поведінку.

Професійно-орієнтований напрям формування соціальної компетентності за показником «Уміння оцінювати та регулювати власну поведінку»

Крок 1. Оволодіння вміннями оцінювати та регулювати власну поведінку під час різних видів діяльності

Тема 1. Професії та професійна діяльність (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – актуалізувати знання про професії та професійну діяльність; виховна – виховувати працелюбність; корекційна – розвивати вміння оцінювати та регулювати власну поведінку.

Тема 2. Помилки у виборі професії (корекційно-розвиткове заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – оволодіння навичками оцінювати власну поведінку під час різних видів діяльності; освітньо-розвивальна – формувати уявлення про особливості та труднощі у виборі професії; виховна – виховувати дисциплінованість і самоконтроль.

Тема 3. Трудова поведінка (виховне заняття); мета: виховна – виховувати самооцінку в трудовій діяльності; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про правила трудової поведінки; корекційна – коригувати навички регулювання власної поведінки.

Крок 2. Виховання здатності аналізувати власні навички ділового спілкування у процесі трудової діяльності

Тема 1. Вимоги професії до людини (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – розширити уявлення про умови роботи, вік, творчість; виховна – виховувати трудову відповідальність; корекційна – розвивати здатність аналізувати власні навички ділового спілкування у процесі трудової діяльності.

Тема 2. Професійні здібності (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати вміння аналізувати власні навички ділового спілкування; освітньо-розвивальна – формувати уявлення про професійні здібності; виховна – виховувати навички ділового спілкування.

Тема 3. Ділове спілкування (виховне заняття); мета: виховна – виховувати комунікабельність; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про норми і правила ділового спілкування; корекційна – коригувати навички мовленнєвої комунікації у процесі трудової діяльності.

Крок 3. Формування спроможності регулювати свою поведінку та обирати шляхи вирішення конфліктних ситуацій у різних видах трудової діяльності

Тема 1. Вплив професії на спосіб життя (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – сформувати уявлення про вплив професії на спосіб життя; виховна – виховувати любов до праці; корекційна – коригувати спроможності регулювати свою поведінку.

Тема 2. Робочі конфлікти (корекційно-розвиткове заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – розвивати спроможність обирати шляхи вирішення конфліктних ситуацій у різних видах трудової діяльності; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про шляхи вирішення робочих конфліктів; виховна – виховувати врівноваженість у професійній діяльності.

Тема 3. Вирішення професійно-ділових ситуацій (виховне заняття); мета: виховна – виховувати виваженість у професійній діяльності; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про засоби вирішення професійно-ділових ситуацій; корекційна – коригувати навички вирішення професійно-ділових конфліктів.

3. Мотиваційно-емоційний компонент

Комунікативний напрям формування соціальної компетентності за показником «Сформованість соціально спрямованої мотивації»

Крок 1. Навчання виявляти позитивне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії

Тема 1. Говоріння. Розповідь (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – дати поняття про розповідь як різновид говоріння; виховна – виховувати позитивне ставлення до оточуючих; корекційна – коригувати навички міжособистісної взаємодії.

Тема 2. Розповідь у процесі міжособистісної взаємодії (корекційно-розвиткове заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – розвивати позитивне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії; освітньо-розвивальна – закріплювати поняття про розповідь; вчити відповідати на запитання щодо змісту прослуханого; виховна – виховувати позитивне світосприймання.

Тема 3. Позитивна розмова (виховне заняття); мета: виховна – виховувати позитивні якості особистості; освітньо-розвивальна – закріплювати навички соціально спрямованої мотивації; корекційна – практично використовувати навички позитивного ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії.

Крок 2. Розвиток здатності ініціювати соціальну активність у міжособистісній взаємодії

Тема 1. Структура розповіді (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – дати поняття про структуру розповіді (зачин, основну частину, кінцівку); виховна – виховувати ініціативність; корекційна – розвивати вміння ініціювати соціальну активність у міжособистісній взаємодії.

Тема 2. Ініціювання розповіді (корекційно-розвивальне заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати навички ініціювання розповіді; освітньо-розвивальна – закріплювати навички формування логічної структури розповіді; виховна – виховувати інтерес до співрозмовника.

Тема 3. Розмова між друзями (виховне заняття); мета: виховна – виховувати почуття дружби; освітньо-розвивальна – атоматизувати навички побудови розповіді в процесі спілкування; корекційна – коригувати вміння ініціювати дружні стосунки.

Крок 3. Осмислення мотивів власної поведінки в суспільно спрямованих ситуаціях

Тема 1. Використання граматичних конструкцій у розповіді (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – навчити використовувати граматичні конструкції у розповіді; виховна – виховувати суспільно

спрямовану мотивацію; корекційна – коригувати неправильне використання граматичних конструкцій у мовленні.

Тема 2. Мотиваційні висловлювання (корекційно-розвивальне заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати вміння усвідомлювати мотиви власної поведінки в суспільно спрямованих ситуаціях; освітньо-розвивальна – закріплювати здатність будувати структуру мотиваційних висловлювань; виховна – виховувати навички мовленнєвої поведінки.

Тема 3. Навчитися правильно висловлюватися (виховне заняття); мета: виховна – виховувати мовленнєву грамотність; освітньо-розвивальна – атоматизувати навички осмислення мотивів власної поведінки в суспільно спрямованих ситуаціях; корекційна – коригувати осмислення мотивів власної поведінки.

Професійно-орієнтований напрям формування соціальної компетентності за показником «Сформованість соціально спрямованої мотивації»

Крок 1. Формування уміння виявляти позитивне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії у процесі трудової діяльності

Тема 1. Професія і позитивне ставлення (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – дати знання про різні види професій; виховна – виховувати позитивне ставлення до людей праці; корекційна – розвивати навички позитивного ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії у процесі трудової діяльності.

Тема 2. Як досягти успіху в професії? (корекційно-розвиткове заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – розвивати прагнення досягти успіху в професії; освітньо-розвивальна – дати уявлення про різні види ставлень до ситуацій міжособистісної взаємодії у процесі трудової діяльності; виховна – виховувати любов до професій.

Тема 3. Улюблена робота – запорука щасливого майбутнього (виховне заняття); мета: виховна – виховувати працелюбність; освітньо-розвивальна – закріплювати знання ролі праці як основного фактора суспільного життя;

корекційна – коригувати здатність уміння виявляти позитивне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії у процесі трудової діяльності.

Крок 2. Розвиток здатності виявляти спонукання до різних видів діяльності

Тема 1. Успіх у професії – успіх у житті (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – сформуванню уявлення про професійний успіх; виховна – виховувати наполегливість; корекційна – розвивати вміння виявляти спонукання до різних видів діяльності.

Тема 2. Майбутній фах і мотиви вибору професії (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати мотиви вибору професії; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про власний майбутній професійний вибір; виховна – виховувати цілеспрямованість.

Тема 3. Як перетворити мої мрії в реальність? (виховне заняття); мета: виховна – виховувати особистісно-професійні якості; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про професійне планування; корекційна – розвивати здатність виявляти спонукання до різних видів діяльності.

Крок 3. Осмислення мотивів власної поведінки в суспільно спрямованих ситуаціях під час трудової діяльності

Тема 1. Мій внутрішній світ: ким я хочу бути? (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – дати знання про роль мотивації і здібностей у виборі професії; виховна – виховувати цілеспрямованість та особистісну відповідальність; корекційна – коригувати мотиви поведінки в суспільно спрямованих ситуаціях під час трудової діяльності.

Тема 2. Ситуації під час трудової діяльності (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати навички розв'язання професійно спрямованих ситуацій, які виникають під час трудової діяльності; освітньо-розвивальна – закріплювати уявлення про особливості поведінки в суспільно спрямованих ситуаціях; виховна – виховувати взаємоповагу.

Тема 3. Мотиви власної поведінки (виховне заняття); мета: виховна – виховувати моральну вихованість; освітньо-розвивальна – систематизувати мотиви власної поведінки в суспільно спрямованих ситуаціях; корекційна – коригувати мотиви власної поведінки.

Комунікативний напрям формування соціальної компетентності за показником «Сформованість емпатійних тенденцій у поведінці»

Крок 1. Оволодіння здатністю до співпереживання

Тема 1. Говоріння. Міркування (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – дати уявлення про міркування; з допомогою вчителя навчити відрізняти міркування від інших типів текстів; виховна – виховувати здатність до емпатії та співпереживання; корекційна – розвивати комунікативні навички.

Тема 2. Співпереживання у мовленнєвій комунікації (корекційно-розвивальне заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати навички монологічного мовлення; освітньо-розвивальна – навчати логічно формулювати думку, робити відповідні висновки; виховна – виховувати якості співпереживання.

Тема 3. Що таке співпереживання? (виховне заняття); мета: виховна – виховувати емпатію та співпереживання; освітньо-розвивальна – систематизувати знання щодо логічної побудови міркування як різновиду монологічного мовлення; корекційна – коригувати навички культури мовлення.

Крок 2. Виховання спроможності сприймати емоції оточуючих

Тема 1. Побудова міркування (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – навчити під контролем учителя логічно будувати міркування, визначати його етапи та послідовність; виховна – виховувати особистісні якості; корекційна – коригувати спроможність сприймати емоції оточуючих.

Тема 2. Говоримо про позитивні емоції (корекційно-розвиткове заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати здатність відтворювати власні емоції у мовленні; освітньо-розвивальна – формувати навички емоційного наповнення мовлення; виховна – виховувати емпатійність.

Тема 3. Емоції у нашому житті (виховне заняття); мета: виховна – виховувати позитивні якості особистості; освітньо-розвивальна – закріплювати навички відтворювати власні емоції під час спілкування; корекційна – коригувати спроможність сприймати емоції оточуючих.

Крок 3. Розвиток практичних навичок надання допомоги в ситуаціях міжособистісної взаємодії

Тема 1. Логічне структурування речень і текстів (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – навчити логічно структурувати речення і тексти; виховна – виховувати міжособистісні стосунки; корекційна – розвивати практичні навички надання допомоги в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Тема 2. Тексти з деформованою будовою (корекційно-розвивальне заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати навички міжособистісної взаємодії; освітньо-розвивальна – закріплювати навички відновлення текстів із деформованою будовою; вчити диференціювати речення з правильним і неправильним порядком слів; виховна – виховувати гуманність.

Тема 3. Допомога словом (виховне заняття); мета: виховна – виховувати взаєморозуміння; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про вербальну підтримку і допомогу іншим; корекційна – коригувати навички міжособистісної взаємодії.

Професійно-орієнтований напрям формування соціальної компетентності за показником «Сформованість емпатійних тенденцій у поведінці»

Крок 1. Оволодіння здатністю до розуміння професійних цінностей, мотивів, професійних очікувань учасників трудової діяльності

Тема 1. Професійні інтереси і можливості (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – дати уявлення про професійні інтереси і можливості; виховна – виховувати цілеспрямованість і цілепокладання; корекційна – розвивати навички розуміння професійних цінностей.

Тема 2. Ринок освітніх послуг. Шляхи здобуття професії (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна –

коригувати мотиваційні тенденції та професійні очікування учасників трудової діяльності; освітньо-розвивальна – формувати уявлення про ринок освітніх послуг; виховна – виховувати цілеспрямованість.

Тема 3. Куди піти вчитися? (виховне заняття); мета: виховна – виховувати професійний світогляд; освітньо-розвивальна – диференціювати знання про шляхи здобуття професії; корекційна – коригувати розуміння професійних цінностей і мотивів, учасників трудової діяльності.

Крок 2. Розвиток навичок розуміти почуття і психічні стани інших осіб у процесі різних видів діяльності

Тема 1. Професії «Людина-людина» (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – розширити уявлення учнів про професії типу «людина-людина»; виховна – виховувати співпереживання; корекційна – розвивати навички розуміти почуття і психічні стани інших осіб у процесі різних видів діяльності.

Тема 2. Емпатія у професії (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати вміння співвідносити почуття і психічні стани інших осіб у процесі різних видів діяльності; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про вміння будувати емпатійне спілкування у професійній діяльності; виховна – виховувати емпатійні тенденції.

Тема 3. Розуміння і співчуття (виховне заняття); мета: виховна – виховувати співчуття; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про розуміння і співчуття у різних професіях; корекційна – коригувати емпатійну здатність у різних видах діяльності.

Крок 3. Формування практичних навичок надання допомоги під час спільних трудових дій

Тема 1. Взаємодія з людьми у спільній трудовій діяльності (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – сформувати уявлення про правила взаємодії з людьми у спільній трудовій діяльності; виховна – виховувати повагу до інших; корекційна – коригувати міжособистісні стосунки у трудовій діяльності.

Тема 2. Навички надання допомоги (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – розвивати навички професійної комунікації; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про надання допомоги під час спільних трудових дій; виховна – виховувати взаємодопомогу.

Тема 3. Допомога і трудова діяльність (виховне заняття); мета: виховна – виховувати етичні почуття; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про способи надання допомоги у трудовій діяльності; корекційна – коригувати навички міжособистісної взаємодії.

4. Поведінковий компонент

Комунікативний напрям формування соціальної компетентності за показником «Застосування набутих компетенцій у поведінці»

Крок 1. Виховання практичних умінь реалізовувати інтерес і позитивне ставлення до інших

Тема 1. Говоріння. Повідомлення (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – навчити будувати висловлювання (з допомогою вчителя) з використанням знайомого мовленнєвого матеріалу, в типових навчальних, ігрових, побутових ситуаціях; виховна – виховувати зацікавленість; корекційна – коригувати практичні вміння реалізовувати інтерес до інших.

Тема 2. Позитивні повідомлення (корекційно-розвивальне заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати мовлення та позитивне ставлення до інших; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про сутність побудови повідомлень позитивного спрямування; виховна – виховувати позитивні емоції.

Тема 3. Інтерес до інших (виховне заняття); мета: виховна – виховувати позитивне ставлення до інших; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про взаємодію з іншими людьми під час мовленнєвої діяльності; корекційна – коригувати комунікативні навички, практично використовувати вміння виявляти позитивне ставлення до інших.

Крок 2. Розвиток практичних умінь ініціювати прагнення спілкуватися з однолітками, активно включатись у міжособистісні стосунки

Тема 1. Структура повідомлення (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – дати поняття про структуру повідомлень, навчити будувати повідомлення за поданим планом; виховна – виховувати соціальну активність; корекційна – розвивати вміння спілкуватися з однолітками.

Тема 2. Створення повідомлення (корекційно-розвивальне заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати навички зв'язного мовлення; освітньо-розвивальна – закріплювати навички побудови повідомлення; виховна – виховувати інтерес до співрозмовника.

Тема 3. Ініціатива у спілкуванні (виховне заняття); мета: виховна – виховувати ініціативність; освітньо-розвивальна – атоматизувати навички міжособистісного спілкування; корекційна – розвивати культуру усного мовлення.

Крок 3. Формування практичних умінь і навичок дотримуватися загальних норм і правил соціальної поведінки

Тема 1. Усні та письмові повідомлення (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – навчити розуміти сприйнятий матеріал на слух; диференціювати усні та письмові повідомлення; виховна – виховувати відповідальність; корекційна – коригувати культуру зв'язного мовлення.

Тема 2. Мовленнєві норми комунікації (корекційно-розвивальне заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати навички зв'язного мовлення; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про мовленнєві норми комунікації; виховна – виховувати навички соціальної поведінки.

Тема 3. Правила комунікації (виховне заняття); мета: виховна – виховувати комунікабельність і комунікативну компетентність; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про правила комунікації; корекційна – коригувати комунікативний компонент мовлення.

Професійно-орієнтований напрям формування соціальної компетентності за показником «Застосування набутих компетенцій у поведінці».

Крок 1. Виховання практичних умінь проявляти інтерес та позитивне ставлення до інших під час спільних дій у різних видах діяльності

Тема 1. Взаємодія в колективі під час трудової діяльності (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – дати уявлення про взаємодію в колективі під час трудової діяльності; виховна – виховувати взаємоповагу; корекційна – розвивати навички взаємодії в колективі.

Тема 2. Особиста професійна перспектива (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати навички оцінки власних трудових можливостей; освітньо-розвивальна – знання про особистісну професійну перспективу; виховна – виховувати взаєморозуміння.

Тема 3. Планування професійного шляху (виховне заняття); мета: виховна – виховувати взаємоповагу та взаєморозуміння; освітньо-розвивальна – закріплювати знання дітей про етапи планування професійного шляху; корекційна – коригувати здатність планувати власну діяльність.

Крок 2. Розвиток професійної соціально-спрямованої активності

Тема 1. Професійні та життєві плани (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – сформувати уявлення про професійні та життєві плани; виховна – виховувати соціальну активність; корекційна – коригувати соціальну спрямованість особистості в різних видах діяльності.

Тема 2. Майбутній фах і власні здібності (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати здатність враховувати власні здібності у виборі професії; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про майбутній фах і власні здібності; виховна – виховувати цілеспрямованість та активність.

Тема 3. Активність у діяльності (виховне заняття); мета: виховна – виховувати активність у діяльності; освітньо-розвивальна – диференціювати знання про застосування набутих компетенцій у діяльності; корекційна – коригувати соціально-спрямовану активність.

Крок 3. Формування практичних умінь і навичок дотримуватися загальних норм і правил соціальної поведінки під час трудової діяльності

Тема 1. Трудова діяльність і професійні компетенції (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – дати уявлення про трудову діяльність і професійні компетенції; виховна – виховувати навички соціальної поведінки; корекційна – розвивати практичні навички дотримання загальних норм і правил соціальної поведінки під час трудової діяльності.

Тема 2. Поведінка і правила безпеки під час трудової діяльності (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати навички дотримання загальних норм соціальної поведінки; освітньо-розвивальна – закріплювати уявлення про норми поведінки та правила безпеки під час трудової діяльності; виховна – виховувати взаємодопомогу.

Тема 3. Я в трудовій діяльності (виховне заняття); мета: виховна – виховувати працелюбність; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про власне місце у трудовій діяльності; корекційна – коригувати навички дотримання норм соціальної поведінки.

Комунікативний напрям формування соціальної компетентності за показником «Володіння здатністю працювати в команді»

Крок 1. Оволодіння навичками спілкування у колективі однолітків

Тема 1. Ділове мовлення. Ділові папери (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – дати поняття про ділове мовлення та сфери його використання; виховна – виховувати взаємодопомогу; корекційна – розвивати навички спілкування у колективі однолітків.

Тема 2. Засоби ділового спілкування (корекційно-розвивальне заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати навички мовленнєвої

комунікації; освітньо-розвивальна – навчати, – дати уявлення про засоби ділового спілкування; виховна – виховувати здатність працювати в команді.

Тема 3. Спілкування в команді (виховне заняття); мета: виховна – виховувати соціально-особистісні якості; освітньо-розвивальна – систематизувати знання щодо спілкування в команді; корекційна – коригувати навички набуття нових соціальних знань.

Крок 2. Розвиток навичок активного включення у міжособистісні стосунки

Тема 1. Сфери використання ділового мовлення (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – закріпити уявлення про сфери використання ділового мовлення; виховна – виховувати активність; корекційна – коригувати навички ділового спілкування у системі «вчитель-учні», «учень-однолітки».

Тема 2. Уміння слухати співрозмовника (корекційно-розвивальне заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати слухове сприймання; освітньо-розвивальна – формувати навички активного та пасивного слухання; виховна – виховувати уважність.

Тема 3. Наші стосунки (виховне заняття); мета: виховна – виховувати особистісні якості; освітньо-розвивальна – закріплювати навички активного включення у міжособистісні стосунки; корекційна – коригувати міжособистісні стосунки.

Крок 3. Формування вмінь виконувати норми і правила соціальної поведінки

Тема 1. Види ділового мовлення (урок з української мови); мета: освітньо-розвивальна – навчити розрізняти види ділового мовлення, давати їх опис; виховна – виховувати навички соціальної поведінки; корекційна – розвивати міжособистісну комунікацію.

Тема 2. Мовленнєві норми спілкування (корекційно-розвивальне заняття з корекції мовлення); мета: корекційна – коригувати практичні вміння виконання норми соціальної поведінки; освітньо-розвивальна – закріплювати навички

мовленєвих норм спілкування; розробки листа, листівки тощо; виховна – виховувати ініціативність.

Тема 3. Соціальна поведінка (виховне заняття); мета: виховна – виховувати соціальну поведінку; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про норми соціальної поведінки; корекційна – коригувати навички міжособистісної комунікації.

Професійно-орієнтований напрям формування соціальної компетентності за показником «Володіння здатністю працювати в команді»

Крок 1. Оволодіння здатністю працювати в команді

Тема 1. Самопрезентація і самореклама у професійній діяльності (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – дати уявлення про самопрезентацію та саморекламу у професійній діяльності; виховна – виховувати працьовитість і наполегливість; корекційна – коригувати вміння працювати в команді.

Тема 2. Робота в команді (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати навички командної взаємодії; освітньо-розвивальна – формувати уявлення про професійну командну співпрацю; виховна – виховувати дисциплінованість і самоорганізованість.

Тема 3. Працюємо разом (виховне заняття); мета: виховна – виховувати працьовитість і наполегливість; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про міжособистісну співпрацю; корекційна – коригувати навички міжособистісного спілкування та співпраці.

Крок 2. Розвиток навичок активного включення у ділові стосунки

Тема 1. Взаємодія з людьми. Діловий етикет (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – розширити уявлення про взаємодію з людьми та діловий етикет; виховна – виховувати активність у діяльності; корекційна – коригувати ділові стосунки.

Тема 2. Активність у праці (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати навички активності у професійній діяльності; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про взаємодію з людьми та діловий етикет; виховна – виховувати ініціативність.

Тема 3. Формуємо ділові стосунки (виховне заняття); мета: виховна – виховувати відповідальність; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про діловий етикет і стосунки; корекційна – коригувати мовлення у процесі ділових стосунків.

Крок 3. Формування вмінь виконувати норми і правила соціальної поведінки в процесі трудової діяльності

Тема 1. Адаптація і взаємодія в новому колективі (урок з трудового навчання); мета: освітньо-розвивальна – сформувати уявлення про адаптацію і взаємодію в новому колективі; виховна – виховувати повагу до інших; корекційна – коригувати соціальну поведінку в процесі трудової діяльності.

Тема 2. Дотримання правил внутрішнього розпорядку (корекційно-розвивальне заняття з соціально-побутового орієнтування); мета: корекційна – коригувати вміння виконувати норми і правила соціальної поведінки в процесі трудової діяльності; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про дотримання правил внутрішнього розпорядку; виховна – виховувати взаємодопомогу.

Тема 3. Режим трудового дня (виховне заняття); мета: виховна – виховувати відповідальність; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про режим трудового дня; корекційна – коригувати навички міжособистісної поведінки.

Послідовність формування дослідження соціальної компетентності реалізовано у взаємозв'язку з позакласною роботою, що передбачало формування відповідних показників соціальної компетентності за такою схемою:

А. Надання знань про відповідний показник соціальної компетентності, розкриття його змісту згідно з основними характеристиками соціальної

компетентності, зацікавлення і вироблення позитивного ставлення до сприймання матеріалу. Під час цих занять опановували нові технології, зокрема, налагодження міжособистісної взаємодії, уміння працювати разом з іншими (розвиток спільної діяльності), уміння звертатися за допомогою до однолітків або дорослих. Таким чином здійснювалось засвоєння учнями знань, уявлень і понять про соціальні компетентності, вироблення в них позитивного ставлення до її показників. Для розв'язання цих завдань найбільш ефективним є використання уроків української мови і трудового навчання, зміст і кількість яких щодо засвоєння кожного показника соціальної компетентності визначався сутністю показників соціальної компетентності, їх наступністю і взаємозалежністю.

Б. Закріплення та вдосконалення знань школярів щодо змісту відповідного показника соціальної компетентності, розвиток умінь практичного розв'язання соціальних ситуацій різного типу здійснено найбільше під час уроків і виховних занять.

В. Систематизацію та узагальнення знань підлітків з ІІІ щодо змісту показника соціальної компетентності; вироблення практичних умінь і навичок соціальної взаємодії; активізація соціальної поведінки здійснено переважно під час виховних і корекційно-розвивальних занять.

Г. Самостійне та диференційоване використання показників соціальної компетентності в практичних ситуаціях. Перевірка, коригування, узагальнення знань дітей щодо рівня сформованості відповідного показника соціальної компетентності; закріплення активного, позитивного, стійкого ставлення до соціальної взаємодії, що переважно здійснювалось під час виховних і корекційно-розвивальних занять. Одним із дієвих методів було розроблення реальних кейсів (змодельованих соціальних ситуацій), які через трансформацію навчального предметного матеріалу створювали для підлітків з ІІІ момент зацікавленості. Трансформація здійснювалася шляхом надання реальних життєвих прикладів, доступних для розуміння підлітків з ІІІ, цікавих для них, пов'язаних із повсякденним життям. Наприклад, до уроків праці та

профорієнтаційних позакласних занять із підлітками з ІІІ ми запропонували алгоритми освоєння операційних навичок, які будуть затребувані у подальшому. Вони можуть бути використані підлітками з ІІІ під час роботи кур'єром, збирачем або пакувальником, а також помічником кондитера (матеріали до програми уроків праці та позакласної роботи з практичної підготовки кур'єра представлено, як взірець, у програмі занять зі спеціальної методики формування соціальної компетентності за професійно-орієнтованим критерієм у підлітків з ІІІ (для підготовки до кур'єрської роботи) (див. додаток К).

Отже, розроблення методики формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ передбачає такі положення.

Головною метою є встановлення взаємозв'язку уроків і позакласної роботи у формуванні компонентів і показників соціальної компетентності у підлітків з ІІІ. Основою розробки уроків і позакласних занять стали програми з української мови, трудового навчання, корекційно-розвивальних занять з корекції мовлення та соціально-побутового орієнтування, концепція розвитку громадянської освіти в Україні, основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Методика формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ реалізується за програмою, яка включає такі компоненти: 1) *операційно-змістовий*: а) комунікативний і професійно-орієнтований напрями формування соціальної компетентності за показником «здатність до аналізу соціальних ситуацій»; б) комунікативний і професійно-орієнтований напрями формування соціальної компетентності за показником «прогнозування, планування та досягнення результату»; в) комунікативний і професійно-орієнтований напрями формування соціальної компетентності за показником «соціальна обізнаність»; 2) *особистісно-регуляторний*: а) комунікативний і професійно-орієнтований напрями формування соціальної компетентності за показником «сформованість соціальної рефлексії»; б) комунікативний і професійно-орієнтований напрями формування соціальної компетентності за показником «уміння оцінювати та

регулювати власну поведінку»; 3) *мотиваційно-емоційний*: а) комунікативний і професійно-орієнтований напрями формування соціальної компетентності за показником «сформованість соціально спрямованої мотивації»; б) комунікативний і професійно-орієнтований напрями формування соціальної компетентності за показником «сформованість емпатійних тенденцій у поведінці»; 4) *поведінковий*: а) комунікативний і професійно-орієнтований напрями формування соціальної компетентності за показником «застосування набутих компетенцій у поведінці»; б) комунікативний і професійно-орієнтований напрями формування соціальної компетентності за показником «володіння здатністю працювати в команді».

Розроблена методика сприяє підвищенню рівня соціальної компетентності підлітків з ІІ та подальшій їхній адаптації у соціумі.

3.3 Аналіз результатів впровадження спеціальної методики формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями

У формувальному експерименті брало участь 123 підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня (F.70) різного генезу, котрих було поділено на дві групи: експериментальну і контрольну. Експериментальну групу, загальним обсягом 62 особи, було залучено до формувального експерименту. Контрольну групу, за кількістю 61 особа, було створено для перевірки успішності експерименту й ефективності впровадження спеціальної методики в практику формування соціальної компетентності в підлітків з ІІ.

Було заплановано, що школярі *експериментальної групи* братимуть участь у навчанні за спеціальною методикою формування соціальної компетентності. Ця методика в логічній послідовності та за спеціально розробленими програмами практичної підготовки закріплюватиме навички соціальної поведінки в підлітків експериментальної групи у процесі взаємодії уроку та позакласної роботи. Із підлітками *контрольної групи* з порушеннями

інтелектуального розвитку було заплановано проводити навчання та виховну роботу за типовими програмами. Для обох категорій було використано програми з української мови, трудового навчання, корекційно-розвивальних занять із корекції мовлення та соціально-побутового орієнтування, концепцію розвитку громадянської освіти в Україні, основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів ЗЗСО.

Під час формувального етапу дослідження реалізовано такі завдання:

1. Виявлення дієвості методики формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ.
2. Встановлення результативності отриманих показників за відповідними компонентами методики.
3. Розроблення висновків щодо цього напрямку дослідження.

Експериментальне дослідження щодо впровадження спеціальної методики формування соціальної компетентності засвідчило, що успішність цього процесу в підлітків з ІІІ складається зі сформованості основних її компонентів: операційно-змістового, особистісно-регуляторного, мотиваційно-емоційного та поведінкового.

Аналіз результатів формувального етапу дослідження проведено з використанням таких методів дослідження: емпіричних (методики дослідження розуміння соціальних ситуацій Н. Москаленко; методики уявлень про дорослішання Н. Москаленко; шкали соціальної компетентності Е. Долла в опрацюванні А. Прихожан; методики вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича в опрацюванні О. Примака, Н. Колодної; спостереження за поведінкою дітей у колективі однолітків; опитувальника МАС М. Кубишкіної; шкали емоційних емпатійних тенденцій А. Меграбяна, Н. Епштейна; методики визначення копінг-стратегій N. Ryan-Wegner, адаптованої Н. Сиротою, В. Ялтонським; гри-драматизації «Острівець»); статистичних (кількісного та якісного опрацювання результатів дослідження, методів вторинного опрацювання емпіричних показників із застосуванням порівняльного аналізу за критерієм кутового перетворення Р. Фішера).

Дослідження операційно-змістового компонента за показниками «Здатність до аналізу соціальних ситуацій», «Прогнозування, планування та досягнення результату», «Соціальна обізнаність» дало змогу зафіксувати підвищення цих показників у підлітків з ІП. Порівняльне вивчення здатності до аналізу соціальних ситуацій до і після формульованого експерименту дало змогу констатувати зростання рівневих характеристик операційно-змістового компонента в дітей експериментальної групи. Зокрема, з 16,20% до 33,81% підвищилася кількість дітей, котрі проявляли достатні рівні соціальної компетентності, з 39,69% до 46,87% – тих, котрі мали середні рівні соціальної компетентності. У той самий час із 44,11% до 19,32% знизилася кількість підлітків з ІП, у котрих було констатовано мінімальні рівні сформованості здатності до аналізу соціальних ситуацій. Це вказує на те, що в них удосконалилася здатність структурувати комунікативні ситуації відповідно до їх типу, модальності і спрямованості, поліпшилося вміння визначати мотиви і характер взаємних ставлень у ситуаціях міжособистісної взаємодії. Натомість у дітей контрольної групи ці показники підвищилися незначною мірою: за достатнім рівнем – з 16,20% до 17,71%, за середнім – з 39,69% до 40,25%, що вказує на дієвість методики (див. таблицю 3.3.1).

Таблиця 3.3.1

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості
за показником «Здатність до аналізу соціальних ситуацій» у підлітків з
інтелектуальними порушеннями контрольної (КГ) та експериментальної
груп (ЕГ)**

Рівні сформованості показника	Підлітки експериментальної групи до експерименту	Підлітки експериментальної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту	Підлітки контрольної групи до експерименту	Підлітки контрольної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту
високий	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
достатній	16,20%	33,81%	17,61%	16,20%	17,71%	1,51%
середній	39,69%	46,87%	7,18%	39,69%	40,25%	0,56%
мінімальний	44,11%	19,32%	-24,79%	44,11%	42,04%	-2,07%
Динаміка змінних (середнє арифм. за модулем)			12,40%			1,04%

За показником *«Прогнозування, планування та досягнення результату»* відбулися значні позитивні зміни, пов'язані з удосконаленням прогностичних здібностей і соціальних очікувань від майбутнього. Зазначемо, що в експериментальній групі зменшилася кількість підлітків з мінімальним рівнем (з 66,04% до 41,86%), що в контрольній групі фактично не спостерігалось (показник до експерименту 66,04%, після – 60,68%). У той самий час збільшилися показники середнього (з 31,53% до 46,87%) і достатнього (з 2,43% до 11,27%) рівнів. Це вказує на динамічний розвиток здатності планувати і прогнозувати події соціального характеру, розуміти соціальні та часові межі майбутнього. У контрольній групі цього фактично не спостережено (показники 2,43% і 3,28% за достатнім, 31,53% і 36,04% за середнім рівнями) (див. таблицю 3.3.2).

Таблиця 3.3.2

Порівняльний аналіз рівнів сформованості за показником «Прогнозування, планування та досягнення результату» в підлітків з інтелектуальними порушеннями експериментальної та контрольної груп (%)

Рівні сформованості показника	Підлітки експериментальної групи до експерименту	Підлітки експериментальної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту	Підлітки контрольної групи до експерименту	Підлітки контрольної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту
високий	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
достатній	2,43%	11,27%	8,84%	2,43%	3,28%	0,85%
середній	31,53%	46,87%	15,34%	31,53%	36,04%	4,51%
мінімальний	66,04%	41,86%	-24,18%	66,04%	60,68%	-5,36%
Динаміка змінних (середнє арифм. за модулем)			12,09%			2,68%

Відповідно до показника *«Соціальна обізнаність»* спостережено відповідну динаміку в учасників експериментальної групи. За достатнім рівнем констатовано підвищення показників із 16,20% до 35,42%, за середнім – з 35,64% до 35,60%. Це вказує на те, що підлітки з ІІІ достатньою мірою почали розуміти необхідність набуття нових соціальних знань, усвідомлювати

особливості суспільних зв'язків і міжособистісних стосунків у процесі різних видів діяльності. Визначальним є зменшення на 19,18% кількості підлітків із мінімальним рівнем (з 48,16% до 28,98%), що вказує на позитивну динаміку, але, в представників контрольної групи такої динаміки не спостережено. Їхні показники варіюють із 16,20% до 22,96% за достатнім, з 35,64% до 31,12% за середнім, з 48,16% до 45,92% за низьким рівнями (див. таблицю 3.3.3).

Дослідження *особистісно-регуляторного компонента* за показниками «Сформованість соціальної рефлексії», «Уміння оцінювати та регулювати власну поведінку» зафіксувало, що підвищення цих показників у підлітків з ІІІ суттєво спостерігається лише в експериментальній групі, зокрема достатній рівень характеризується такими показниками: 1,62% до і 9,66% після; середній – 31,53% до і 53,31% після; мінімальний – 66,85% до і 37,03% після експерименту.

Таблиця 3.3.3

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості
за показником «Соціальна обізнаність» у підлітків
з інтелектуальними порушеннями експериментальної та контрольної
групи (у %)**

Рівні сформованості показника	Підлітки експериментальної групи до експерименту	Підлітки експериментальної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту	Підлітки контрольної групи до експерименту	Підлітки контрольної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту
високий	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
достатній	16,20%	35,42%	19,22%	16,20%	22,96%	6,76%
середній	35,64%	35,60%	0,04%	35,64%	31,12%	-4,52%
мінімальний	48,16%	28,98%	-19,18%	48,16%	45,92%	-2,24%
Динаміка змінних (середнє арифм. за модулем)			9,61%			3,38%

Це означає, що підлітки з ІІІ виконували елементарний самоаналіз, почали бачити себе більш об'єктивно, навчилися помічати власні помилки, іноді аналізувати та виправляти їх. Значним досягненням є те, що учасники експериментальної групи навчилися бути в позиції спостерігача, щоб

розмірковувати над своєю поведінкою. Щодо контрольної групи, то значної динаміки не спостережено за всіма показниками. Вона коливається у межах з 1,62% до 1,64% за достатнім, з 31,53% до 32,72% за середнім, з 66,85% до 65,64% за мінімальним рівнями (див. таблицю 3.3.4).

Динамічні зрушення серед підлітків експериментальної групи було констатовано за показником «Уміння оцінювати та регулювати власну поведінку». Зокрема, вони проявилися таким чином: достатній рівень підвищився з 2,43% до 12,88%; середній – з 31,53% до 51,70%; мінімальний – з 66,04% до 35,42%. Це засвідчило, що в підлітків з ІІ покращилася здатність до оцінки та регулювання власної поведінки, почала проявлятися спроможність оцінювати й обирати шляхи її вдосконалення, з'явилася критичність до результатів своїх дій під час соціальних взаємин.

Таблиця 3.3.4

Порівняльний аналіз рівнів сформованості за показником «Сформованість соціальної рефлексії» у підлітків з інтелектуальними порушеннями експериментальної та контрольної груп (%)

Рівні сформованості показника	Підлітки експериментальної групи до експерименту	Підлітки експериментальної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту	Підлітки контрольної групи до експерименту	Підлітки контрольної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту
високий	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
достатній	1,62%	9,66%	8,04%	1,62%	1,64%	0,02%
середній	31,53%	53,31%	21,78%	31,53%	32,72%	1,19%
мінімальний	66,85%	37,03%	-29,82%	66,85%	65,64%	-1,21%
Динаміка змінних (середнє арифм. за модулем)			14,91%			0,61%

Зазначимо, що підлітки контрольної групи не виявили динаміки щодо вміння оцінювати та регулювати власну поведінку, у їхніх діях не відбулися змін у прояві критичності в оцінці власних дій, не сформувався здатність бачити власні недоліки, не проявилось прагнення виправляти їх самостійно. Це відобразилося у результатах експерименту, зокрема за достатнім рівнем є динаміка на 2,49% (з 2,43% до 4,92%), за середнім – на 6,15% (з 31,53% до 37,68%), за мінімальним – на 8,64% (з 66,04% до 57,40%). За усіма рівнями є

позитивна динаміка, але порівняно з експериментальною групою вона виявилась незначною (див. таблицю 3.3.5).

Аналіз *особистісно-регуляторного компонента* за показниками «Сформованість соціально спрямованої мотивації», «Сформованість емпатійних тенденцій у поведінці» продемонстрував вагоме їхнє поліпшення у підлітків експериментальної і незначне – у підлітків контрольної групи.

Порівняльне дослідження рівнів прояву за показником «Сформованість соціально спрямованої мотивації» показало такі результати в підлітків експериментальної групи: високий рівень – з 0,00% до 1,61%, достатній – з 20,25% до 35,42%, середній – з 30,78% до 40,43%, мінімальний – з 48,97% до 22,54%. Це засвідчує тенденцію до формування позитивного ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії, підвищення соціальної активності, формування спонукань до різних видів діяльності, динаміку прояву інтересу до суспільно спрямованих ситуацій.

Таблиця 3.3.5

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості
за показником «Уміння оцінювати та регулювати власну поведінку»
в підлітків з інтелектуальними порушеннями експериментальної
та контрольної груп (%)**

Рівні сформованості показника	Підлітки експериментальної групи до експерименту	Підлітки експериментальної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту	Підлітки контрольної групи до експерименту	Підлітки контрольної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту
високий	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
достатній	2,43%	12,88%	10,45%	2,43%	4,92%	2,49%
середній	31,53%	51,70%	20,17%	31,53%	37,68%	6,15%
мінімальний	66,04%	35,42%	-30,62%	66,04%	57,40%	-8,64%
Динаміка змінних (середнє арифм. за модулем)			15,31%			4,32%

Порівняльне дослідження рівнів сформованості показників у підлітків контрольної групи продемонструвало менш виразну динаміку: високий рівень не змінився (0,00% до і 0,00% після експерименту), достатній – відбулися зміни з 20,25% до 22,96%, середній – з 30,78% до 29,48%, мінімальний – з

48,97% до 47,56% (див. таблицю 3.3.6). Це вказує на показовість і дієвість методики формувального експерименту.

Емпіричне вивчення *емпатійних тенденцій у поведінці* до і після формувального експерименту в підлітків з ІП має такі результати:

- достатній рівень – 2,43% до експерименту і 9,66% після експерименту (ЕГ); 2,43% до експерименту і 3,28% після експерименту (КГ);
- середній – 43,74% до експерименту і 66,19% після експерименту (ЕГ); 43,74% до експерименту і 45,88% після експерименту (КГ);
- мінімальний – 53,83% до експерименту і 24,15% після експерименту (ЕГ); 53,83% до експерименту і 50,84% після експерименту (КГ).

Таблиця 3.3.6

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості
за показником «Сформованість соціально спрямованої мотивації»
у підлітків з інтелектуальними порушеннями експериментальної та
контрольної груп (%)**

Рівні сформованості показника	Підлітки експериментальної групи до експерименту	Підлітки експериментальної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту	Підлітки контрольної групи до експерименту	Підлітки контрольної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту
високий	0,00%	1,61%	1,61%	0,00%	0,00%	0,00%
достатній	20,25%	35,42%	15,17%	20,25%	22,96%	2,71%
середній	30,78%	40,43%	9,65%	30,78%	29,48%	-1,30%
мінімальний	48,97%	22,54%	-26,43%	48,97%	47,56%	-1,41%
Динаміка змінних (середнє арифм. за модулем)			13,22%			1,36%

Це засвідчило, що підлітки експериментальної групи почали демонструвати емпатію до оточуючих, стали розуміти їхні емоції, виявляти схильність до співпереживання, навчилися розпізнавати спектр різноманітних емоцій інших, почали надавати допомогу оточуючим у ситуаціях міжособистісної взаємодії. Натомість підлітки контрольної групи не проявили значну динаміку у формуванні емпатійних тенденцій у поведінці (див. таблицю 3.3.7).

Порівняльний аналіз рівнів сформованості за показником «Сформованість емпатійних тенденцій у поведінці» у підлітків з інтелектуальними порушеннями експериментальної та контрольної груп (%)

Рівні сформованості показника	Підлітки експериментальної групи до експерименту	Підлітки експериментальної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту	Підлітки контрольної групи до експерименту	Підлітки контрольної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту
високий	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
достатній	2,43%	9,66%	7,23%	2,43%	3,28%	0,85%
середній	43,74%	66,19%	22,45%	43,74%	45,88%	2,14%
мінімальний	53,83%	24,15%	-29,68%	53,83%	50,84%	-2,99%
Динаміка змінних (середнє арифм. за модулем)			14,84%			1,50%

Не менш значну динаміку було зафіксовано в дослідженні *поведінкового компонента* за показниками «Застосування набутих компетенцій у поведінці», «Володіння здатністю працювати в команді».

Апробація результатів формувального експерименту за показником «Застосування набутих компетенцій у поведінці» продемонструвала такі результати:

- достатній рівень – 9,72% до експерименту і 20,93% після експерименту (ЕГ); 9,72% до експерименту і 11,48% після експерименту (КГ);
- середній – 24,30% до експерименту і 48,48% після експерименту (ЕГ); 24,30% до експерименту і 27,84% після експерименту (КГ);
- мінімальний – 65,98% до експерименту і 30,59% після експерименту (ЕГ); 65,98% до експерименту і 60,68% після експерименту (КГ).

Зазначимо, що в дітей із порушеннями інтелекту експериментальної групи підвищилася тенденція до застосування набутих компетенцій у поведінці, зокрема: здатність до взаємодії з однолітками, можливість перенесення соціальних компетенцій, набутих у процесі діяльності в ситуації взаємодії, уміння обирати шляхи вирішення конфліктних ситуацій. Паралельно така динаміка в контрольній групі не відбулася (див. таблицю 3.3.8).

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості
за показником «Застосування набутих компетенцій у поведінці»
у підлітків з інтелектуальними порушеннями експериментальної
та контрольної груп (%)**

Рівні сформованості показника	Підлітки експериментальної групи до експерименту	Підлітки експериментальної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту	Підлітки контрольної групи до експерименту	Підлітки контрольної групи після експерименту	Різниця змінних до і після експерименту
високий	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
достатній	9,72%	20,93%	11,21%	9,72%	11,48%	1,76%
середній	24,30%	48,48%	24,18%	24,30%	27,84%	3,54%
мінімальний	65,98%	30,59%	-35,39%	65,98%	60,68%	-5,30%
Динаміка змінних (середнє арифм. за модулем)			17,70%			2,65%

Аналіз результатів формувального експерименту за показником «Володіння здатністю працювати в команді» виявив такі результати:

- високий рівень – 0,00% до експерименту і 1,61% після експерименту (ЕГ); у КГ зміни не відбулося;
- достатній рівень – 6,48% до експерименту і 16,10% після експерименту (ЕГ), 6,48% до експерименту і 8,20% після експерименту (КГ);
- середній – 54,27% до експерименту і 64,58% після експерименту (ЕГ), 54,27% до експерименту і 54,08% після експерименту (КГ);
- мінімальний – 39,25% до експерименту і 17,71% після експерименту (ЕГ), 39,25% до експерименту і 37,72% після експерименту (КГ).

Констатовано, що в дітей із порушеннями інтелекту експериментальної групи збільшилася здатність працювати в команді, вони почали активно долучатися до міжособистісних стосунків, проявили тенденцію дотримуватися загальних норм і правил соціальної поведінки. Натомість у підлітків контрольної групи здатність до спільної діяльності та вміння працювати в команді залишилося на попередньому рівні (див. таблицю 3.3.9).

Операційно-змістовий	в	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	-
	д	17,55%	26,83%	9,28%	17,55%	14,65%	-2,90%	-0,17/0,05
	с	35,37%	43,11%	7,74%	35,37%	35,80%	0,43%	-0,09/0,05
	м	47,08%	30,05%	-17,03%	47,08%	49,55%	2,47%	0,11/0,05
Динаміка змінних (середнє арифм. за модулем)				8,51%			1,45%	
Особистісно-регуляторний	в	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	-
	д	2,03%	11,27%	9,24%	2,03%	3,28%	1,25%	0/0,05
	с	31,53%	52,51%	20,98%	31,53%	35,20%	3,67%	0,12/0,05
	м	66,45%	36,23%	-30,22%	66,45%	61,52%	-4,93%	-0,19/0,05
Динаміка змінних (середнє арифм. за модулем)				15,11%			2,46%	
Мотиваційно-емоційний	в	0,00%	0,81%	0,81%	0,00%	0,00%	0,00%	-
	д	2,43%	22,54%	20,11%	2,43%	13,12%	10,69%	-1,16/0,01
	с	37,64%	53,31%	15,67%	37,64%	37,68%	0,04%	-0,19/0,05
	м	59,94%	23,35%	-36,59%	59,94%	49,20%	-10,74%	0,14/0,05
Динаміка змінних (середнє арифм. за модулем)				18,30%			5,37%	
Поведінковий	в	0,00%	0,81%	0,81%	0,00%	0,00%	0,00%	-
	д	8,10%	18,52%	10,42%	8,10%	9,84%	1,74%	-0,27/0,01
	с	39,29%	56,53%	17,24%	39,29%	40,96%	1,67%	-0,81/0,01
	м	52,62%	24,15%	-28,47%	52,62%	49,20%	-3,42%	0,23/0,01
Динаміка змінних (середнє арифм. за модулем)				24,63%			1,71%	

Де «м» – мінімальний рівень, «с» – середній рівень, «д» – достатній рівень, «в» – високий рівень.

За цими даними, динаміка за результатами формувального експерименту в підлітків з ІІІ експериментальної та контрольної груп відрізняється, що можна простежити за таблицею 3.3.10 і графіком 3.3.1.

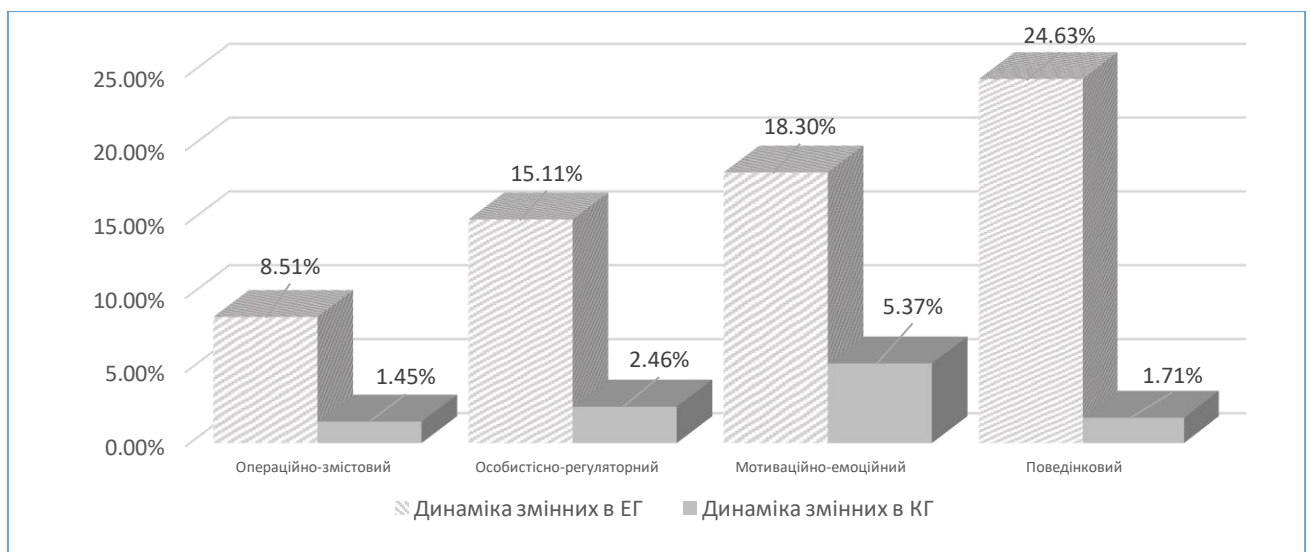


Рис. 3.3.1 Різниця змінних соціальної компетентності за компонентами до і після експерименту в підлітків експериментальної та контрольної групи (дані подано у %)

Найбільш висока динаміка спостерігається за поведінковим і мотиваційно-емоційним компонентами.

Таблиця 3.3.11

**Узагальнені дані сформованості соціальної компетентності
у підлітків з інтелектуальними порушеннями експериментальної
та контрольної групи за рівнями (дані подано у %)**

Рівні сформованості показника	Підлітки експериментальної групи до експерименту	Підлітки експериментальної групи після експерименту	Підлітки контрольної групи до експерименту	Підлітки контрольної групи після експерименту
високий	0,00%	0,41%	0,00%	0,00%
достатній	7,53%	19,79%	7,53%	10,22%
середній	35,96%	51,37%	35,96%	37,41%
мінімальний	56,52%	28,45%	56,52%	52,37%

Де «м» – мінімальний рівень, «с» – середній рівень, «д» – достатній рівень, «в» – високий рівень.

Це вказує на сприйнятливність підлітків з ІІ до навчальних впливів, спрямованих на формування соціально спрямованої мотивації, емпатійних тенденцій у спілкуванні, застосування набутих компетенцій у поведінці, формування здатності працювати в команді.

Найнижча динаміка характерна для операційно-змістового компонента. Це є свідченням недостатньої соціальної обізнаності, низької здатності до аналізу соціальних ситуацій, невміння прогнозувати, планувати та досягати результату.

Аналіз узагальнених даних сформованості соціальної компетентності за рівнями дав нам змогу описати кількісну та якісну динаміку в підлітків експериментальної та контрольної групи з ІІ, а саме:

1. За високим рівнем показники збільшилися з 0,00% до 0,41% в експериментальній групі і не змінилися в контрольній. Зокрема було виявлено, що 0,41% підлітків експериментальної групи почали проявляти соціально спрямовану мотивацію та вміння працювати в команді, що стало значним досягненням формування окремих показників соціальної компетентності під

час навчально-виховної та корекційної роботи, що передбачала взаємозв'язок уроку та позакласної діяльності.

2. За достатнім рівнем в експериментальній групі показники збільшилися з 7,53% до 19,79%, у контрольній – з 7,53% до 10,22%. Підлітки поступово почали проявляти розуміння сутності і змісту соціально-нормативної поведінки; стали виявляти здатність до аналізу соціальних ситуацій; підвищили рівень своєї соціальної обізнаності; опанували вміння оцінювати власну поведінку, хоча труднощі проявлялись у вмінні її регулювати. Вони демонстрували соціально спрямовану мотивацію; іноді виявляли емпатійні тенденції у поведінці; з допомогою дорослих застосовували набуті компетенції переважно в типових і знайомих соціальних ситуаціях.

3. За середнім рівнем в експериментальній групі показники збільшилися з 35,96% до 51,37%, у контрольній – з 35,96% до 37,41%. Такі підлітки виявляли часткове розуміння сутності соціально-нормативної поведінки, ситуативну здатність до аналізу соціальних ситуацій, частково розкривали навички соціальної обізнаності та прогнозування, нечітко виявляли сформованість соціальної рефлексії, неповно володіли вміннями оцінювати та регулювати власну поведінку, мали труднощі працювати в команді та переносити набуті компетенції у власну поведінку.

4. За мінімальним рівнем в експериментальній групі показники зменшилися з 56,52% до 28,45%; у контрольній – з 56,52% до 52,37%. Більшість підлітків експериментальної групи підвищила свою соціальну компетентність і перейшла до групи дітей із середнім рівнем її сформованості. Водночас залишилася значна кількість підлітків з ІІІ, котрі мали поодинокі уявлення щодо соціальної поведінки, не демонстрували вміння самостійно аналізувати соціальні ситуації; взагалі не проявляли сформованість соціальної рефлексії, були не здатними до емпатійних тенденцій у поведінці.

Отже, аналіз результатів упровадження спеціальної методики формування соціальної компетентності в роботі з підлітками з ІІІ дав змогу виявити дієвість і результативність основних компонентів і показників.

Найбільш високу динаміку спостережено за поведінковим, мотиваційно-емоційним та особистісно-регуляторним компонентами. Ефективність впровадження методики в експериментальній групі найбільш суттєвою виявилася у таких показниках: «Застосування набутих компетенцій у поведінці» (динаміка змінних до і після експерименту становить 17,70% за окремими рівнями); «Уміння оцінювати та регулювати власну поведінку» (динаміка змінних 15,31%); «Сформованість соціальної рефлексії» (динаміка змінних 14,91%); «Сформованість емпатійних тенденцій у поведінці» (динаміка змінних 14,84%). Ці показники до початку експерименту були одними з найнижчих і за результатами впровадження методики мали найвищу динаміку, хоча найбільші труднощі виникали саме під час їх формування.

Найнижча динаміка характерна для операційно-змістового компонента. Низькі оцінки в експериментальній групі було отримано за такими показниками: «Соціальна обізнаність» (динаміка змінних до і після експерименту становить 9,61% за окремими рівнями); «Володіння здатністю працювати в команді» (динаміка змінних 10,77%); «Прогнозування, планування та досягнення результату» (динаміка змінних 12,09%); «Здатність до аналізу соціальних ситуацій» (динаміка змінних 12,40%). Це є свідченням низьких пізнавальних можливостей, недостатньої аналітичної та прогностичної здатності підлітків з ІІІ. Водночас ці результати є достатніми для формування соціальної компетентності у них. Це вказує на дієвість розробленої нами методики.

Висновки до третього розділу

За результатами формувального експерименту, представленого спеціальною методикою корекційної роботи з формування соціальної компетентності підлітків з ІІІ та апробацією її результатів, зробимо такі висновки:

1. Здійснено обґрунтування методики формування соціальної компетентності, яку реалізовано на основі взаємозв'язку уроків та позакласної роботи. В її основу покладено аналіз системоутворювальних елементів, серед яких – психолого-педагогічні умови формувального експерименту, фактори, принципи, методи та методичні прийоми, які дали нам змогу організувати на провести формувальний експеримент із розвитку соціальної компетентності в підлітків з ІІІ.

2. Подано й апробовано методику, яка має комунікативний і професійно-орієнтований напрями, реалізовані за допомогою таких компонентів: операційно-змістового (за показниками «здатність до аналізу соціальних ситуацій», «прогнозування, планування та досягнення результату», «соціальна обізнаність», особистісно-регуляторного (за показниками «сформованість соціальної рефлексії», «уміння оцінювати та регулювати власну поведінку»); мотиваційно-емоційного (за показниками «сформованість соціально спрямованої мотивації», «сформованість емпатійних тенденцій у поведінці»), поведінкового (за показниками «застосування набутих компетенцій у поведінці»; «володіння здатністю працювати в команді»).

3. За результатами впровадження спеціальної методики визначено, що найбільш висока динаміка спостерігається за поведінковим, мотиваційно-емоційним та особистісно-регуляторним компонентами (показники: «застосування набутих компетенцій у поведінці», «уміння оцінювати та регулювати власну поведінку», «сформованість соціальної рефлексії», «сформованість емпатійних тенденцій у поведінці». Найнижча динаміка характерна для операційно-змістового компонента (показники: «соціальна обізнаність», «прогнозування, планування та досягнення результату», «здатність до аналізу соціальних ситуацій»), що пов'язано з особливостями пізнавальної діяльності цієї нозології дітей. Водночас їхні результати є достатніми для формування соціальної компетентності. Це вказує на дієвість розробленої нами методики. У контрольній групі підлітків з ІІІ значущих змін у показниках сформованості соціальної компетентності після формувального

етапу не виявлено. Це дає підстави стверджувати, що саме взаємозв'язок уроку та позакласної роботи є основним чинником формування соціальної компетентності підлітків з ІП.

Зміст третього розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Утьосов Я.А. Формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія: педагогічні науки* / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 12. С. 281–290. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_12_27

2. Утьосов Я.А. Корекційний вплив на розвиток складових соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів за підсумками НДР у 2018 році (Кам'янець-Подільський, 5-6 березня 2019 р.)* : у 3-х томах. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2019. Вип.18. С. 134–135.

3. Utosov Y., Utosova O., Drozd L., Vasylieva N., Lavrykova O., Butenko N. Extracurricular activities as a form of development of social competence of adolescents with intellectual disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. Vol. 11. Iss. 2. Sup.1. P. 175–185. URL : <https://doi.org/10.18662/brain/11.2Sup1/103>

4. Утьосов Я.А., Утьосова О.І. Спеціальна методика формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Педагогічний дискурс : зб. наук. праць*. Хмельницька гуманітарна академія. Хмельницький, 2020. Вип. 29. С. 7–13. URL : <http://ojs.kgpa.km.ua/index.php/peddiscourse/article/view/1085>

5. Utosova O., Bystrova Y., Utosov Y. Formation of the system of values orientations of children with intellectual disorders in the conditions of socio-

pedagogical support. (Формування ціннісних орієнтацій у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах соціально-педагогічного супроводу). *The System of Management and Peculiarities of Continuous Professional Development of Pedagogues in Conditions of a Multicultural Environment and European Integration*. Opole (Poland) : The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. P.199–211. URL : https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/05/3_2021.pdf

6. Утьосов Я.А. Формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями під час позакласної роботи. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів (Кам'янець-Подільський, 3-4 березня 2020 р.)* : у 3-х томах. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. Вип.19. С. 171–173.

7. Утьосов Я.А. Формування соціальних компетентностей у підлітків з інтелектуальними порушеннями на базі освітніх і реабілітаційних установ. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. — Кам'янець-Подільський, 2020. Вип. 34. С. 216–224. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2020_34_23

8. Утьосов Я.А., Утьосова О.І. Методичні рекомендації для педагогів щодо формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями на уроках та в позакласній роботі. *Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (Умань, 25 бер. 2021 р.)*. Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2021. С. 178–181.

9. Утьосов Я.А. Спеціальна методика корекційної роботи з формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-подільського національного університету імені Івана Огієнка : матеріали XII наукової конференції молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*

(*Кам'янець-Подільський, 3-4 листопада 2020 р.*) — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2021. Вип. 12. С. 62–63.

10. Утьосов Я.А., Утьосова О.І., Вержиховська О.М. Результати впровадження спеціальної методики формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2022. Вип. 43. С. 64–76.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2022.43.07>

<https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/207>

https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/39049/Utosov_64-76.pdf

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне та емпіричне дослідження взаємозв'язку уроку і позакласної роботи як чинника формування соціальної компетентності підлітків з ІІ дає підстави зробити такі висновки:

1. За даними теоретичного аналізу, визначено, що соціальна компетентність – це складова міжособистісної взаємодії, яка обумовлює її успішність. Під соціальною компетентністю в нашому дисертаційному дослідженні розуміємо інтегративну характеристику особистості, яка включає рівневі та змістові аспекти соціальної поведінки та мобільності, необхідні для успішної соціалізації. Процес формування соціальної компетентності у підлітків з ІІ відрізняється низкою особливостей, оскільки ця категорія дітей виступає однією з найбільш вразливих соціальних груп із точки зору їхньої інтеграції в суспільство. На їхню соціальну поведінку впливають стійкі пізнавальні та емоційно-вольові порушення, які перешкоджають раціонально будувати власні дії, суб'єктивно сприймати дійсність, інтегруватись у суспільство та регулювати соціальні взаємини. Становлення соціальної компетентності в них зумовлено проблемами соціальної адаптації, що викликає нездатність самостійно орієнтуватися в сучасних реаліях життя, невміння встановлювати комунікативні стосунки, нездатність до співпраці з однолітками та дорослими, труднощі у встановленні соціальних зв'язків, неспроможність налагоджувати комунікативні взаємини, невміння вирішувати конфліктні ситуації, труднощі перенесення навичок соціальної взаємодії у нові умови, несформованість професійно-трудова соціалізації особистості. Усі перераховані якості є ознаками соціальної дезадаптації та потребують поглибленого подальшого дослідження і вивчення.

Здійснений аналіз наукових праць із проблеми доводить, що особистісні якості, знання, уміння та навички, необхідні для розвитку соціальної компетентності у підлітків з ІІ, формуються у взаємозв'язку уроків і позакласної роботи. У нашому дослідженні розглядаємо урок як форму організації навчального заняття в процесі спільної діяльності вчителя та учнів,

зміст якого полягає в отриманні й обговоренні знань, формуванні вмінь і навичок, необхідних для вирішення конкретних навчальних завдань. Позакласну роботу розглядаємо як спеціально організовані позаурочні заняття, які сприяють поглибленню й закріпленню знань, розвитку вмінь, навичок, інтересів і здібностей; становленню в них особистісних і соціальних якостей. Аналіз соціальних освітніх компетентностей у контексті уроку та позакласної роботи дає змогу з'ясувати, що їхня реалізація відбувається під час навчальних, корекційно-розвивальних і виховних занять. За типовими навчальними програмами спеціальних ЗЗСО та нормативно-правовими документами з виховної роботи для дітей з ІІ виявлено, що різні види соціальних компетентностей найбільше формуються під час уроків «Українська мова», «Трудове навчання». У позакласній роботі формування соціальних компетентностей більше передбачено в програмах корекційно-розвивальної роботи з «Соціально-побутового орієнтування», «Корекції мовлення», а також різними напрямками виховної роботи (громадянське, національне, морально-правове, родинно-сімейне, трудове виховання тощо). Теоретичний аналіз змісту соціальної компетентності, що представлений у навчальних і корекційно-розвивальних програмах, інших нормативно-правових документах, дав змогу виокремити основні види і засоби діяльності (комунікативні, професійно-орієнтовані), у межах яких формується ця компетентність. Розвиток соціальної компетентності підлітків з ІІ охоплює всі ці форми освітньої діяльності, взаємозв'язок яких проявляється у реалізації їх структурних компонентів, мети, завдань, змістових ліній. На нашу думку, він є основним чинником формування соціальної компетентності підлітків з ІІ.

2. Для розроблення методики вивчення та формування соціальної компетентності у підлітків з ІІ було визначено *компоненти* соціальної компетентності: а) *операційно-змістовий* (показники: «Здатність до аналізу соціальних ситуацій», «Прогнозування, планування та досягнення результату», «Соціальна обізнаність»); б) *особистісно-регуляторний* (показники: «Сформованість соціальної рефлексії», «Уміння оцінювати та регулювати

власну поведінку»); в) *мотиваційно-емоційний* (показники: «Сформованість соціально спрямованої мотивації», «Сформованість емпатійних тенденцій у поведінці»); г) *поведінковий* (показники: «Застосування набутих компетенцій у поведінці», «Володіння здатністю працювати в команді»).

Методика вивчення соціальної компетентності у підлітків має два напрями: 1) дослідження стану сформованості соціальної компетентності у підлітків із нормотиповим розвитком та ІП; 2) емпіричний аналіз взаємозв'язку уроку та позакласної роботи як чинника формування соціальної компетентності у підлітків з ІП.

За першим напрямом емпіричне вивчення рівнів сформованості соціальної компетентності підлітків з ІП показало, що *операційно-змістовий* компонент має мінімальний рівень у 52,77% підлітків з ІП та 0,00% у підлітків з нормотиповим розвитком, відповідно середній рівень – у 35,62% і 9,13%, достатній – 11,61% і 43,32%, високий – 0,00% і 17,55%. Дослідження *особистісно-регуляторного* компонента продемонструвало, що мінімальний рівень виявлено у 65,85% підлітків з ІП та 0,00% у підлітків із нормотиповим розвитком, середній рівень – у 31,70% і 41,69%, достатній – 2,45% і 48,40%, високий – 0,00% і 9,92%. Аналіз рівнів сформованості *мотиваційно-емоційного* компонента дає змогу стверджувати, що мінімальний рівень виявлено у 51,40% підлітків з ІП та 0,00% у підлітків із нормотиповим розвитком, середній рівень – у 37,26% і 39,25%, достатній – 11,34% і 44,15%, високий – 0,00% і 16,61%. Дослідження *поведінкового* компонента продемонструвало, що мінімальний рівень умінь застосовувати набуті компетенції в поведінці виявлено в 52,38% підлітків з ІП та 0,00% у підлітків з нормотиповим розвитком, середній рівень – у 39,68% і 37,46%; достатній – 7,93% і 48,74%, високий – 0,00% і 13,76%. Узагальнений порівняльний аналіз рівнів сформованості соціальної компетентності підлітків з ІП та нормотиповим розвитком засвідчив, що мінімальний рівень умінь застосовувати набуті компетенції в поведінці проявляється у 56,52% підлітків з ІП та 0,00% у підлітків із нормотиповим

розвитком, відповідно середній рівень – у 35,96% і 39,29%, достатній – у 7,53% і 46,47%, високий – у 0,00% і 14,24%.

За другим напрямом констатувального дослідження було проаналізовано взаємозв'язок уроку та позакласної роботи як чинник формування соціальної компетентності в підлітків з ІІІ, зокрема за результатами бесіди з педагогічними працівниками щодо вивчення взаємозв'язку уроку та позакласної роботи й аналізу змістового наповнення нормативно-правової документації з проблеми формування соціальної компетентності у взаємозв'язку уроку та позакласної роботи з'ясовано, що виокремлення вищеописаних компонентів соціальної компетентності є достатньо суттєвим і значущим для досліджуваної проблеми.

3. На формувальному етапі дослідження було розроблено, обґрунтовано й апробовано спеціальну методику формування соціальної компетентності в підлітків з ІІІ, яку реалізовано на основі взаємозв'язку уроків та позакласної роботи. В її основу покладено аналіз системоутворювальних елементів, серед яких психолого-педагогічні умови формувального експерименту, фактори, принципи, методи та методичні прийоми, які дали нам змогу організувати на провести формувальний експеримент. Для її реалізації створено єдине корекційне середовище: «урок – позакласна робота (корекційно-розвивальні та виховні заняття)».

За результатами впровадження спеціальної методики визначено, що найбільш висока динаміка спостерігається за *поведінковим, мотиваційно-емоційним* та *особистісно-регуляторним* компонентами (показники: застосування набутих компетенцій у поведінці, уміння оцінювати та регулювати власну поведінку, сформованість соціальної рефлексії, сформованість емпатійних тенденцій у поведінці. Найнижча динаміка характерна для *операційно-змістового* компонента (показники: соціальна обізнаність; прогнозування, планування та досягнення результату; здатність до аналізу соціальних ситуацій), що пов'язано з особливостями пізнавальної діяльності цієї нозології дітей. Водночас ці результати є достатніми для

формування у них соціальної компетентності. Це вказує на дієвість розробленої нами спеціальної методики.

Під час апробації методики доведено ефективність використання психолого-педагогічного забезпечення, що підтверджено кількісними та якісними показниками, зокрема: збільшилася кількість підлітків, які мали середній рівень соціальної компетентності (від 35,96% до 51,37%); значно підвищився показник підлітків із достатнім рівнем соціальної компетентності (з 7,53% на початку експерименту до 19,79%); зменшилася кількість підлітків з ІІ, які мали мінімальний рівень (із 56,52% до 28,45%).

У контрольній групі підлітків з ІІ значущих змін у показниках сформованості соціальної компетентності після формувального етапу не виявлено. Саме це дає підстави стверджувати, що взаємозв'язок уроку та позакласної роботи є основним чинником формування соціальної компетентності підлітків з ІІ.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань, пов'язаних із формуванням соціальної компетентності підлітків у взаємозв'язку уроку та позакласної роботи. У перспективі подальше вивчення цієї проблеми можливе за такими напрямками:

– розроблення методичних рекомендацій для формування соціальної компетентності різних вікових категорій дітей із ІІ в умовах інклюзивного/інтегрованого або індивідуального навчання;

– розроблення спеціальних кейсів-реальних ситуацій у поєднанні з іншими методами для формування комунікативних і професійно спрямованих компетенцій випускників спеціальних ЗЗСО.

Також подальшого розвитку потребують питання організації вивчення окремих компонентів соціальної компетентності, пов'язаних із формуванням соціального досвіду підлітків з ІІ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О.О. Соціалізація особистості як соціально-педагогічна проблема. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Хмельницький : Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького, 2013. Вип. 5. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_3 (дата звернення: 03.09.2019)
2. Айзенбарт М.М. Формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників крізь призму ігрової діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2013. Вип. 29. С. 417-422. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_29_68 (дата звернення: 15.02.2020)
3. Алексеєнко Т.Ф., Басюк Т.П., Безпалько О.В. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за ред. І.Д. Зверєвої. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
4. Алексеєнко Т.Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики : навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2007. 152 с.
5. Архитко О.В., Бистрова Ю.О. Дослідно-експериментальна робота з формування природничо-математичних компетентностей учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2018. Вип. 36. С.11–17.
6. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини і її діагностика. Донецьк : Вид-во ДНУ, 2006. 336 с.
7. Бабяк О.О. Формування когнітивного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в шкільній групі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. Вип. 5. С.167–175.
8. Бахмат Н., Вержиховська О. Формування професійно-трудової компетентності школярів з інтелектуальними порушеннями засобами професійної орієнтації. *Педагогічний дискурс*. 2020. Вип. 29. С. 24–28.

9. Березовська І.В. Основні тенденції дослідження проблеми волі. *Наука і освіта : науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України*. 2005. №3–4. С. 4–6.
10. Бех І.Д. Особистісно-зорінтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 2006. 204 с.
11. Бех І.Д. Проблеми аномальної дитини : *науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України*. 1995. № 2. С. 127–133.
12. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід в освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 47–52.
13. Бігунов Д.О. Психологічні механізми виходу із конфліктних комунікативних ситуацій. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*. Одеса, 2018. Т. 23. Вип. 2. С. 33–40.
14. Бистров А.Є. Порухення поведінки розумово відсталих підлітків і методи їх корекції. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2014. № 4 (38). С. 413–421.
15. Бистрова Ю.О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 332 с.
16. Бистрова Ю.О., Синьов В.М. Діагностика індивідуально-психологічних рис особистості як початковий етап процесу професійно-трудової соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. *Nowoczesna edukacja: filozofa, innowacja, doświadczenie*. Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2015. Nr1. P. 120–129.
17. Блеч Г.В. Врахування особистісно орієнтованого підходу при формуванні природничих знань у дітей з порушеннями розумового розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. Київ, 2006. С. 230–235.

18. Божучарова О.І. Емоційна компетентність та психологічне благополуччя особистості викладача-початківця. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie*. 2017. № 2(6). Р. 90–97.
19. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2013. № 10. С. 25–31.
20. Бондар В.І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади : за і проти. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 2–5.
21. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. Київ : Радянська школа, 1987. 128 с.
22. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. Київ : Наш час, 2005. 176 с.
23. Борбич Н.В. Проблема соціальної компетентності в науковій літературі. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки*. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. С. 115–120.
24. Борбич Н.В. Соціальна компетентність як психолого-педагогічний феномен. *Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень* : матеріали міжн. наук.-практ. конференції (Луцьк, 10-11 трав. 2011 р.). Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. С. 187–188.
25. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. 340 с.
26. Бутенко О.Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підруч. Київ : КНЕУ, 2006. 384 с.
27. Варецька О.В. Змістові лінії у визначенні сутності поняття «соціальна компетентність особистості». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : Класич. приват. ун-т. 2014. Вип. 38. С. 110-118. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_38_16 (дата звернення: 10.02.2019)

28. Вержиховська О.М., Рудзевич І.Л. Теорія і методика виховання дітей в спеціальній школі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 292 с.
29. Вержиховська О.М. Формування моральних якостей у молодших школярів з обмеженими розумовими можливостями у позакласній виховній роботі : моногр. Кам'янець-Подільський : Видавець Звойленко Д.Г, 2012. 228 с.
30. Висоцька А.М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5-10 класи) : метод. реком. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2012. 106 с.
31. Все про соціальну роботу : навч. енциклопедичний словник-довідник / за ред. В.М. Пічі. Львів : Новий світ – 2000, 2013. 616 с.
32. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
33. Галян І. Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності. *Філософія, соціологія, психологія* : зб. наук. праць. 2015. Вип. 20 (1). С.154–161.
34. Гаяш О.В. Основні аспекти діяльності вчителя-олігофренопедагога в сучасних умовах. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія : педагогічні науки*. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 12. С. 64–72.
35. Гельбак А.М. Становлення підлітка в динамічно змінному суспільстві : наук.-метод. посіб. Кіровоград : КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2014. 68 с.
36. Геращенко С.І. Розвиток комунікативних умінь у розумово відсталих учнів 5–6 класів. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23 (1). С. 161–168. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2013_23\(1\)__21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2013_23(1)__21) (дата звернення: 13.08.2019)
37. Гладченко І.В. Методичні аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю. *Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі*

корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу : навч.-метод. посіб. / О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, А.В. Міненко та ін.; за наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. Київ : ІСП НАПН України, 2016. С. 10–16.

38. Глоба О.П. Концепція створення в Україні національної системи корекційно-реабілітаційних послуг. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія : педагогічні науки / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова : вип. 5 в 2-х т. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. Т 2. С. 64–77.*

39. Говорун Р., Дроздова Н. Формування соціально зрілої особистості. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2012. № 5. С. 31–38.*

40. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Вид. 2-ге, допов. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

41. Гончарук Н.М. Теоретичні та методичні засади психологічного регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелекту : монографія. Київ : Наша друкарня, 2021. 340 с.

42. Гончарук Н.М. Формування колективістських взаємостосунків молодших підлітків в умовах шкільної групи: соціально-психологічний тренінг: навч.-метод. посібн. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський держ. ун-т, редакційно-видавничий відділ, 2007. 104 с.

43. Гончарук Н.М. Психологія регулювання комунікації у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2013. 523 с.

44. Горбатюк М.М. Міжособистісні стосунки як чинник соціального становлення особистості. *Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я : матеріали всеукраїнської конференції ДНУ імені Василя Стуса (Донецьк, 2019). Донецьк, 2019. С. 60–64.*

45. Гудима О.В. Особливості особистісно-орієнтованого навчання у спеціальній школі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського*

національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. Вип. 10. С. 61–64.

46. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 22–24.

47. Данільченко Є.В. Теоретичні аспекти розгляду шляхів розвитку мовлення учнів з вадами інтелекту. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 23 (1). С. 184–190.

48. Державний стандарт базової середньої освіти : постанова КМУ від 30 вер. 2020 р. №898. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p/stru#Stru>.

49. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : метод. посіб. / уклад.: Л.О. Прядко, О.О. Фурман. Суми : РВВ СОІППО, 2015. 115 с.

50. Дмитрієва І.В. Змістовно-процесуальні компоненти системи естетичного виховання розумово відсталих учнів 6-9-х класів засобами мистецтва. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. Луганськ, 2008. № 22(161). С. 55–64.

51. Дмитрієва І.В. Комплексний підхід до процесу реабілітації дітей з особливими освітніми потребами у сучасному навчальному закладі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2017. Вип. 34. С. 10–15.

52. Дмитрієва І.В., Одинченко Л.К. Розвиток самостійності учнів спеціальної школи як фактору їхньої соціалізації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2015. Вип. 30. С. 54–59.

53. Дмитрієва І.В. Основні функції естетичного виховання учнів допоміжної школи. *Науковий часопис Національного педагогічного*

університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2006. Вип. 5. С. 116–123.

54. Докторович М.О. Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій. *Наука та освіта – 2006 : у 2 т. Т. 2 : Педагогічні науки*. Дніпропетровськ, 2006. С. 81–89.

55. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2007. 208 с.

56. Докучина Т.О. Ставлення до навчання розумово відсталих учнів як запорука їхньої успішності. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекц. педагогіка та спец. психологія*. Київ, 2014. Вип. 26. С. 95–99. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_26_21 (дата звернення: 24.11.2019) (дата звернення: 03.09.2019)

57. Долженко А.І. Вплив особливостей мовлення й пізнавальних процесів розумово відсталих дітей на їх соціально-трудова адаптацію. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Київ, 2012. Вип. 21. С. 72–76.

58. Духневич В.М. Соціальний діалог з позиції когнітивного спілкування. *Вісник ЧНПУ. Психологічні науки*. 2013. Вип.114. С. 80–84.

59. Енциклопедія освіти. Академія педагогічних наук України; головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

60. Євдокимова Н.О., Тимців М.М. Вплив тривожності старшокласників на оцінку ними якості їх життя. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Вип. 38. С. 189–199.

61. Єрмакова З.І. Місце комунікативного потенціалу індивіда в розвитку моральних норм і відносин між людьми. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. Запоріжжя, 2012. №2(18). С. 58–61.

62. Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / ред. кол. Н.Софій, І. Єрмаков та ін. Київ : Кон-текст, 2000. С. 58–72.*

63. Заболотний О.В., Заболотний В.В. Українська мова. 8 клас. Київ : Генеза, 2021. 192 с.

64. Закон України «Про освіту» : редакція від 05.09. 2017 р. №2145-VIII. Відомості Верховної Ради. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 12.02.2020).

65. Засенко В.В. Спеціальна освіта: кроки до змін. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. №1(81). С. 7–12.

66. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музика. Київ : Вища школа, 2010. 130 с.

67. Іваненко А.С. Формування уявлень про майбутню сім'ю у розумово відсталих підлітків : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.

68. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. Київ : АПН, 2002. 136 с.

69. Ісаєва О.В. Комунікативна компетентність та засоби корекції процесу спілкування підлітків. *Актуальні питання сучасної психології*. 2014. С. 71–75.

70. Калініна Т.С. Теоретичні аспекти особливостей розвитку особистості та поведінки молодших підлітків із затримкою психічного розвитку. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 21. С. 186–195.

71. Клак І.Є. Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна*. Остріг, 2017. Вип. 64(1). С. 165–168. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2017_64\(1\)__60](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2017_64(1)__60) (дата звернення: 19.11.2021)

72. Кляцька Л.В. Особливості освітнього процесу в спеціальній школі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Корекційна та інклюзивна*

освіта очима молодих науковців : зб. наук. праць. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2021. Вип. 9. С. 225–232.

73. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні : постанова КМУ від 3 жовт. 2018 р. № 710-р URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-p/conv#n34> (дата звернення: 23.02.2021)

74. Кобильченко В.В. Взаємодія зовнішніх і внутрішніх чинників у розвитку особистості. *Дефектологія.* 2000. № 2. С. 23–26.

75. Кобильченко В.В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору. Полтава : Техсервіс, 2017. 367 с.

76. Коваленко В.Є., Бистрова Ю.О. Характер емоційного зв'язку з розумово відсталою дитиною підліткового віку: зб. наук. пр. *Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту* / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В.С., 2008. Вип. 8. С. 317–322.

77. Коваленко В.Є. Освітнє середовище як чинник емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; наук. кер. В.М. Синьов ; М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 20 с.

78. Ковальова О.А. Модель соціально-комунікативної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2014. № 11. С. 27–33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2014_11_7 (дата звернення: 09.09.2021).

79. Ковтун Л.М. Формування та розвиток компетентностей в здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках соціально-побутового орієнтування шляхом застосування інтерактивних технологій. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наук. праць.* Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2021. Вип. 9. С. 232–238.

80. Колодна Н.А., Бистрова Ю.А. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного

центру. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. Луганськ, 2010. Ч. I. № 10 (197). С. 80–91.

81. Колодна Н.А. Корекційна робота з формування життєвих планів у дітей з порушеннями зору в умовах НРЦ «Кришталік». *Науковий часопис*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Вип. 37. С. 57–62.

82. Колодна Н.А., Примак О.М. Психологічний супровід навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта на Луганщині*. 2010. №2 (33). С. 133–135.

83. Конограй І.В. Особливості використання індивідуального підходу в процесі організації корекційно-розвивальної роботи. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наук. праць*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. Вип. 9. С. 78–85.

84. Конопльова Л.В. Теоретичні аспекти вивчення життєвого цілепокладання у підлітків із розумовою відсталістю. *Nowoczesna edukacja: filozofa, innowacja, doświadczenie*. 2016. № 1(5). Р. 97–106.

85. Константи́нів О.В. Педагогічні умови становлення трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія : педагогічні науки*. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 3. С. 110–119. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2012_3_16 (дата звернення: 04.09.2019)

86. Концепція «Нова українська школа»: концептуальні засади реформування середньої школи : рішення колегії МОН від 27.10.2016 року. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 18.04.2020).

87. Кремень В.Г. Енциклопедія освіти / ред. В.Г. Кремень. Київ : Акад. пед. наук України, 2008. 1040 с.

88. Кузнецова М.С. Організація роботи з корекції уяви дітей із порушенням інтелектуального розвитку на уроках географії. *Дефектологія*. 2012. № 2. С. 39–43.

89. Кузнецова О.О. Специфіка застосування інноваційних технологій у спеціальній освіті. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наук. праць*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. Вип. 9. С. 85–91.

90. Кузнецова Т.Г. Профорієнтаційна робота як засіб збереження професійного інтересу розумово відсталих учнів. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекц. педагогіка та спец. психологія*. Київ, 2014. Вип. 26. С. 136–139. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_26_30 (дата звернення: 01.09.2020)

91. Кузьменко В.У., Міськова Г.А. Теоретичний аналіз проблеми розвитку комунікативних здібностей підлітків. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2012. Вип. 10. С. 95–120.

92. Курило В.С., Коротяєв Б.І. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя : монографія. Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2009. 308 с.

93. Лаврикова О. Активізація пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів на уроках природознавства. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 19 (2). С. 120–128. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_19\(2\)_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_19(2)_16) (дата звернення: 03.09.2019)

94. Левицький В.Е. До питання організації професійно-орієнтаційної роботи з учнями старших класів з порушеним інтелектом. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 21 (2). С. 148–154. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_21\(2\)_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_21(2)_22) (дата звернення: 17.07.2019)

95. Лейко С.В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 128–135.

96. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії. *Вища освіта України*. 2004. № 3. С. 5–8.

97. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. Донецк : Лебидь, 2002. 327 с.
98. Ляшко В.В. Індивідуальний стиль діяльності в контексті компенсаторних можливостей розумово відсталих дітей. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія : педагогічні науки*. 2016. Вип. 7(2). С. 196–205.
99. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості : підруч. Київ : КММ, 2007. 296 с.
100. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія : навч. посібник. Київ : МАУП, 2000. 256 с.
101. Максименко С.Д. Прогнозування психологічного розвитку особистості у генетичній психології. *Актуальні проблеми психології. Т. 7 : Екологічна психологія*. №38. 2015. С.13–23.
102. Маркова Т.В. Використання компетентнісно-орієнтованих завдань у процесі вивчення природи учнями молодших класів спеціальної (корекційної) школи VIII виду. *Молодий вчений*. 2014. № 4 (63). С. 1027–1029.
103. Марущак О.М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка*. 2016. № 11. С. 97–108.
104. Матвєєва М.П., Миронова С.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку : навч. посіб. Кам'янець-Подільський, 2005. 164 с.
105. Методичні засади формування соціальної компетентності в учнів початкової школи. URL: https://umanstudy.at.ua/publ/metodichnij_poradnik/metodichnij_poradnik/metodichni_zasadi_formuvannja_socialnoji_kompetentnosti_v_uchniv_pochatkovoji_shkoli/55-1-0-410 (дата звернення: 03.09.2018)
106. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/2019/08/07/rekomendatsii_organizatsiya-navchannyaoop.pdf (дата звернення: 03.12.2019)
107. Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвєєва М.П. Основы коррекционной

педагогіки : навч. посіб. / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

108. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.

109. Мільчевська Г.С. Соціально-психологічні особливості старшого підліткового віку. *Теоретичні та практичні наукові інновації : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Краков, 29-31 січня 2013 р.)*. Краків : б/в, 2013. Ч. 3. С. 31–33.

110. Мовчан Л.Л., Рябчій Т.Н., Чеховська Т.В. Соціальна реабілітація дітей з помірною розумовою відсталістю. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 6. С. 5.

111. Мухіна А.Ю., Загороднюк Я.І. Вплив захисних механізмів на регуляцію і дезорганізацію особистості розумово відсталих підлітків. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекц. педагогіка та спец. психологія*. Київ, 2013. Вип. 23. С. 356–359. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_23_107 (дата звернення: 04.08.2019)

112. Мухіна А.Ю., Загороднюк Я.І. Особливості захисних механізмів та копінг-стратегій розумово відсталих підлітків: диференціація понять. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекц. педагогіка та спец. психологія*. Київ, 2013. Вип. 24. С. 326–330. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_24_71 (дата звернення: 08.02.2019)

113. Навчальні програми для 5-9 (10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Трудове навчання: Професійно-трудове самовизначення «Крок до мети» (варіативний модуль) / уклад. А.Б. Молодід. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2016. 10 с.

114. Навчальні програми для 5-9 (10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями

інтелектуального розвитку (8-9 класи). Трудове навчання (офісно-палітурна справа) / уклад. І.О. Біленко Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2016. 27 с.

115. Навчальні програми для 5-9 (10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (8-9 класи). Трудове навчання (взуттєва справа) / уклад. О.О. Синиця, М.М. Коваленко. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2016. 32 с.

116. Навчальні програми з української мови для 5-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями / уклад. Н.П. Кравець, Н.О. Утвенко. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2019. 72 с. URL : https://corr.ks.ua/progr_int.htm (дата звернення: 03.01.2022)

117. Омельченко І.М. Технологія формування спілкування дітей із порушеннями психічного розвитку : навч. посіб. Полтава : Техсервіс, 2017. 133 с.

118. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів : наказ МОНМСУ від 31.10.2011 №1243. URL : <https://sites.google.com/site/openeuroland/vr/main-2011> (дата звернення: 12.11.2021)

119. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. / С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвєєва ; за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

120. Островська К.О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2013. 464 с. URL : https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/09/%D0%94%D0%98%D0%A1%D0%95%D0%A0%D0%A2_%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%9E%D0%92%D0%A1%D0%AC%D0%9A%D0%90_1.pdf (дата звернення: 19.04.2019)

121. Павлюк М.М., Дармограй О.О. Соціальна компетентність підлітків як розгортання життєвого потенціалу особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Серія : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*. Київ, 2020. Вип. 21. Т. XI. С. 309–327.

122. Пахомова Н.Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ : монографія. Полтава : ПНПУ імені ВГ Короленка, 2013. 356 с.

123. Піроженко Т.О., Ладивір С.О., Біла І.М., Карасьова К.В. Дитина у сучасному соціопросторі : навч. посіб. / за ред. Т.О. Піроженко. Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 272 с.

124. Положення про навчально-реабілітаційний центр. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0034-98> (дата звернення: 26.04.2018).

125. Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93> (дата звернення: 15.01.2018).

126. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–20.

127. Попович І.С. Психологія соціальних очікувань особистості: методологія, теорія і практика : навч.-метод. посіб. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2019. 158 с.

128. Прашко О.В. Особливості розвитку соціальної компетентності у підлітків. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 11. С. 23–27.

129. Прикладна корекційна психопедагогіка: олігофренопедагогіка : навч. посіб. / за ред. О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Друк-Сервіс, 2017. 600 с.

130. Програми з корекційно-розвиткової роботи «Соціально-побутове орієнтування» (варіативний модуль «Подорож у життя») для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями / уклад. Міненко А.В., Грикун А.С. Київ : б/в, 2016. 39 с.

131. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями і тяжкими порушеннями мовлення / уклад. Трофименко Л. І., Ільяна В.М., Пригода З.С., Грибань Г.В., Аркадьєва О.О. Київ : б/в, 2016. 73 с.
132. Пропенко І.Ф. Педагогіка : підручн. Харків : Фоліо, 2017. 572 с.
133. Прохоренко Л.І. Дитина із труднощами у навчанні. Харків : Ранок, Кенгуру, 2018. 48 с.
134. Психологія розумово відсталої дитини : підруч. / авт. кол.: Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Київ : Знання, 2008. 359 с.
135. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та затримкою психічного розвитку : посібник / за ред. Л.С. Вавіної. Київ : АТОПОЛ, 2011. 178 с.
136. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : Когито-Центр, 2002. С. 83-92.
137. Рахмана І.М. Формування соціокультурної компетенції. *Англійська мова в початковій школі*. 2008. № 4. С. 28–30.
138. Рева М.М. Соціально-психологічні детермінанти життєвого цілепокладання. *Психологія і особистість*. 2016. №1 (9). С. 207–216.
139. Розов В.І. Методики оцінки і самооцінки адаптивних індивідуально-психологічних властивостей особистості. *Практ. психологія та соц. робота*. 2007. № 6. С. 30–48.
140. Романенко О.В., Степанчук Д.М. Вплив стилів лідерства на соціально-психологічний клімат у групі серед підлітків. *Юридична психологія*. 2018. № 1(22). С. 43–51.
141. Романовська Д.О. Тренінгові опанування учнями проблемно-вирішальної поведінки. *Психолог*. 2003. № 37 (85). С. 5–13.
142. Рототаєва Н.А., Марсанов Г.И. Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте. Москва : Когито-Центр, 2003. 172 с

143. Рябуха І.М. Управління розвитком соціальної компетентності учнів: зміст, структура, модель : навч. посіб. Херсон : Грінь Д.С., 2011. 96 с.
144. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. С. 7–30.
145. Сак Т.В., Марчук Т.Ф., Прохоренко Л.І. Дитина із затримкою психічного розвитку. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами. Київ : Літопис –ХХ, 2010. 39 с.
146. Семенюк О.А. Основи теорії мовної комунікації : навч. посібник. Київ : Академія, 2010. 240 с.
147. Сергєєнкова О.П., Столярук О.А., Коханова О.П. Вікова психологія : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
148. Сєднєва В.О. Основи корекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку : метод. реком. Миколаїв : ОІППО, 2011. 36 с.
149. Серомаха Н.Є. Корекція поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації : дис.... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2012. 253 с.
150. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини : підруч. Київ : Знання, 2008. 359 с.
151. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. : у 2-х ч. Ч.1. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. 238 с.
152. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. : у 2-х ч. Ч. 2: Навчання і виховання дітей. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 224 с.
153. Синьов В.М. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2017. №7 (51). С. 390–396.
154. Синьов В.М. Розумова відсталість як педагогічна проблема : навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. 118 с.

155. Саловник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. Київ : б. в., 2000. 260 с.
156. Соціальне пізнання : монографія / В.М. Бабаєв, О.С. Пономарьов, С.М. Пазиніч, С.О. Заветний ; за заг. ред. О.С. Пономарьова ; Харк. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків : ХНУМГ, 2014. 320 с.
157. Софій Н., Сварник М., Троханіс П. Права дітей з особливими освітніми потребами та рівний доступ до якісної освіти. Київ : Міжнародний фонд «Відродження», 2006. 64 с.
158. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі : курс лекцій / уклад. : О.В. Гаврилов, О.М. Ляшенко. Кам'янець-Подільський : ПП Пантюк С.Д., 2004. 272 с.
159. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі : курс лекцій / уклад. : О.В. Гаврилов, О.М. Ляшенко, Н.І. Королько. Кам'янець-Подільський : Мошинський В.С., 2006. 432 с.
160. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. / уклад. О.В. Мартинчук, І.М. Маруненко, К.В. Луцько та ін. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с.
161. Спеціальна педагогіка : понят.-термінол. слов. / за ред. В.І. Бондаря. Луганськ : Альма-матер, 2003. 436 с.
162. Спеціальна психологія : тексти : навч. посіб. : у 2 ч. Ч.1 / за ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : КПДПУ, 1999. 158 с.
163. Спеціальна психологія : тексти : навч. посіб. : у 2 ч. / за ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : КПДПУ, 2001. Ч.2 140 с.
164. Співак Л.А. Особливості уявлень про природу в учнів з інтелектуальними вадами. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 23(1).

С. 341–348. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2013_23\(1\)__45](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2013_23(1)__45) (дата звернення: 03.01.2022)

165. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, 2002. 200 с.

166. Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психології та педагогіки : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 528 с.

167. Стойко Л.А. Працюємо зі старшими школярами з легкою розумовою відсталістю: теорія та практика проведення позакласної роботи з української мови та літератури. *Дитина з особливими потребами*. 2017. № 3. С. 10–11.

168. Супрун М.О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина ХІХ-перша половина ХХ ст.) : моногр. Київ : Вид. Паливода А.В., 2005. 350 с.

169. Супрун М.О. Педагогіка : підруч. Київ : КДА, 2018. 400 с.

170. Супрун М.О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2008. 32 с.

171. Сучасні виміри особистісної відповідальності / за ред. Н.Ю. Максимової, А.М. Грись, О.В. Максим. Київ : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. 95 с.

172. Тарасенко Н.В., Данільченко Є.В. Формування комунікативних здібностей як засобу соціальної адаптації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на матеріалі уроків рідної мови. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 21 (2). С. 226–232. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_21\(2\)__34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_21(2)__34) (дата звернення: 25.01.2019)

173. Тарасова В.В. Навчання та виховання дітей із порушенням інтелекту : навч.-метод. посіб. Харків : б/в, 2017. 125 с.

174. Тарасун В.В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 1999. 346 с.

175. Татьянчикова І.В. Вивчення особливостей соціалізації учнів з обмеженими інтелектуальними можливостями на стадії індивідуалізації. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: Корекц. педагогіка та спец. психологія. Київ, 2012. Вип. 21. С. 264–269. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2012_21_69 (дата звернення: 13.05.2020)

176. Татьянчикова І.В. Основні чинники соціалізації дитини з інтелектуальними вадами. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. Серія соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 19(2). С. 196–204. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_19\(2\)_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_19(2)_26) (дата звернення: 11.05.2021)

177. Татьянчикова І.В. Особливості формування життєвих орієнтацій в учнів допоміжної школи : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 1999. 20 с.

178. Татьянчикова І.В. Соціалізація дітей з інтелектуальними вадами як педагогічна проблема. *Актуальні питання корекційної освіти*. Серія : педагогічні науки. 2012. Вип. 3. С. 227–236. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/arpo_2012_3_30 (дата звернення: 19.06.2020)

179. Телефанко В.Я. Соціальна, соціально-психологічна і професійна компетентність: співвідношення між поняттями. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Львів : Львів. держ. ун-т внутр. справ, 2008. Вип. 2. С. 105-117.

180. Тихенко Л., Пустовіт Г. Позашкільна освіта і виховання 4 у 2-ох кл. Кн. 2 : Дидактичні основи методів навчально-виховної роботи. Суми : Університетська книга, 2015. 272 с.

181. Токарева Н.М., Шамне А.В., Макаренко Н.М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія. Кривий Ріг, 2014. 312 с.

182. Трикоз С. В. Формування природничих понять в учнів з порушеннями розумового розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 8. С. 150–159. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ооор_2015_8_21 (дата звернення: 13.05.2020)
183. Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А. Психологія : підруч. Київ : Либідь, 2001. 560 с.
184. Тюльпа Т.М. Обґрунтування критеріїв і показників сформованості соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. *Молодий вчений. Серія : Педагогічні науки*. 2020. № 2 (78). С. 142–145.
185. Філіпчева Г.О., Сундукова О.О. Деструктивні складові емоційної сфери особистості розумово відсталих підлітків як передумова соціальної дезадаптації. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Педагогіка і психологія*. 2009. Вип. 15. С.109–115.
186. Фіцула М.М. Педагогіка. Київ : Академвидав, 2009. 560 с.
187. Флярковська О. Формування соціальної компетентності у підлітковому віці. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2021. № 2(18). С. 81–87. <https://doi.org/10.51707/2618-0529-2020-18-08>
188. Фомічова Л.І. Теоретичні підходи до навчання дітей у спеціальних школах. *Актуальні проблеми теорії і практики спеціальної педагогіки та психології*. Київ, 2002. Вип. 9. С. 199–207.
189. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. Тернопіль : Економічна думка, 2013. 64 с.
190. Хлівнюк Т.П., Петрусенко А.В. Особливості формування соціальної компетентності у підлітків. «Фінансові аспекти розвитку держави, регіонів та суб'єктів господарювання: сучасний стан та перспективи : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 16-17 трав. 2017 р.)». Одеса : Бондаренко М.О., 2017 . С. 290–294.
191. Хомчук О.П. Автономність як особистісна детермінанта впевненості у собі в підлітків. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : зб. наук. праць / уклад. Г.І. Волинка,*

О.В. Уваркіна, О.П. Ємельянова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. С. 195–196.

192. Хохліна О.П. Педагогічні та розвивальні ефекти освіти. *Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка*. Луганськ, 2005. №13(93). С. 203–209.

193. Хохліна О.П. Проблема корекційної спрямованості трудового навчання дітей з інтелектуальними вадами. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія : педагогічні науки*. 2014. Вип. 4. С. 412–422. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/arpo_2014_4_48 (дата звернення: 13.05.2020)

194. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ : Педагогічна думка, 2018. 242 с.

195. Хохліна О.П. Теоретичні засади удосконалення змісту освіти школярів із порушеннями інтелекту на перетині століть. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2. С. 28–37. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_2_5 (дата звернення: 29.11.2021)

196. Хруль О.С. Організація і зміст роботи з формування допоміжної поведінки у старшокласників з інтелектуальною недостатністю : *зб. наук. праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 20 (2). С. 205–213. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_20\(2\)_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_20(2)_27) (дата звернення: 17.08.2020)

197. Цикурова А.В. До проблеми морально-естетичного виховання розумово відсталих учнів : *зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 19 (2). С. 214–221. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_19\(2\)_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_19(2)_28) (дата звернення: 23.05.2020)

198. Чайко В. Навчання дітей з інтелектуальними вадами: виклики за запобігання негативним тенденціям. *Психолог*. 2016. № 17/18. С. 62–69.

199. Черезова І.О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. Херсон, 2014. Вип. 1(1). С.103–107.

200. Чорноус Л.В. Дитина з порушеннями інтелекту в сучасній школі: реалізація індивідуального підходу. Поради вчителю української мови та літератури. *Вивчаємо укр. мову та літ.* 2014. № 34/36. С. 9–13.
201. Шабдінов М.Л. Формування професійного самовизначення старшокласників у процесі технологічної підготовки. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2010. 307 с.
202. Швалб Ю.М., Вернік О.Л., Гарнець О.М. та ін. Еколого-психологічні чинники сучасного способу життя : кол. моногр. Київ : Педагогічна думка, 2007. 276 с.
203. Шевцов А.Г. Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я : моногр. Київ : Соцінформ, 2004. 200 с.
204. Шеремет М.К. Актуальні проблеми спеціальної освіти. *Науковий часопис.* Київ : НПУ імені МП Драгоманова, 2007. № 7. С. 79–81.
205. Шеремет М.К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Логопедія.* 2011. № 1. С. 3–5.
206. Шеремет М.К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. *Корекційна педагогіка.* 2007. № 1. С. 14–16.
207. Шибецька В.В., Кравець Н.П. Формування та корекція емоційної сфери розумово відсталих учнів молодшого шкільного віку. *Молодий вчений.* 2015. №5 (20). Ч. 4. С.15–18.
208. Шишменцев І.М. Виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 21 с.
209. Шкурупій К.І. Особливості впровадження гурткової роботи для учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального освітнього закладу. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наук. праць.* Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. Вип. 9. С. 338-343. URL : <https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/11101/1/Shkurupii.pdf> (дата звернення: 11.07.2020)

210. Штепа О.С. Особливості загальної компетентності та її діагностика. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 10. С. 39-49.
211. Юрченко О.В. Структура соціальної компетентності молодшого школяра. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 7 (61). С. 234–244.
212. Яблонська Т.М. Діти групи ризику: психологічні, соціальні та правові аспекти. Київ : КМДА, 2001. 192 с.
213. Яковлева С.Д. Психологічний супровід дітей з порушенням психофізичного розвитку (нейрофізіологічний підхід). *Актуальні питання корекційної освіти. Серія : педагогічні науки*. 2019. Вип. 13. С. 78–92.
214. Якуба А.М. Аналіз особливостей комунікативної діяльності підлітків з розумовою відсталістю. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 20(2). С. 229–237. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_20\(2\)_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_20(2)_30) (дата звернення: 19.02.2020)
215. Янковський С.В. Моделі соціальних комунікацій. *Вісник Маріупольського державного університету. Філософія, культурологія, соціологія*. Маріуполь, 2011. Вип.1. С.12–19.
216. Bystrova Yu.O. Behaviour Peculiarities of Adolescents with Intellectual Disabilities in Conflict Situations. *Modern Research of the Representatives of Psychological Sciences : collective monograph*. Lviv-Toruń : Liha-Pres. 2019. P. 18-23. URL : <https://doi.org/10.36059/978-966-397-118-6/18-37> (дата звернення: 30.05.2021)
217. Bystrova Yu.O, Drozd L.V. Features of communication of adolescents with. *The psychological dimensions of society*. 2020. Vol. 9. С.123–133.
218. Carmel M. R.W.White, 96: Put Focus on Personality. New York : New York Times, 2001.
219. Chen S., Chen K., Shaw L. Self-verification motives at the collective level of self-definition. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004. №86 (1). P.77–94.

220. Delor Dg. Grundbegriffe der individualpsychologie. Stuttgart : Klett-Cotta, 1997. P. 127–149.
221. Harris J.C. Intellectual disability: understanding its development, causes, classification, evaluation and treatment. New York : Oxford University Press, 2006. 429 p.
222. Harris J.R. Socialization, personality development, and the child's environments. *Developmental Psychology*. 2000. Vol. 36. P. 699–710.
223. Hockenbury S.E., Nolan S.A. & Hockenbury D.H. Discovering Psychology. New York, NY : Worth Publishers, 2018. 800 p.
224. Information and Communication Technology for Inclusion. Developments and Opportunities for European Countries / A. Watkins. 2013. 42 p.
225. Katz L.G. & McClellan D.E. Fostering children's social competence: The teacher's role. Association for the Education of Young Children. Washington, DC : National, 1997. URL : <https://eric.ed.gov/?id=ED413073> (дата звернення: 17.03.2021)
226. Kehr H.M. Implicit Explicit Motive Discrepancies and Volitional Depletion Among Managers. Motives and volition. *Personality and social psychology bulletin*. 2003. P. 315–327.
227. Laughlin J.A., Lewis R.B. Assessing Students with Special Needs. New York : Prentice-Hall, 2001. 646 p.
228. Ndaji F., Tymms P. The P scales: Assessing the Progress of Children with Special Educational Needs. Chichester : Wiley-Blackwell, 2010. 198 p.
229. Obi S. Curriculum-Based Assessment: The Most Effective Way To Assess Students With Disabilities. *Current Issues and Trends in Special Education: Identification, Assessment and Instruction* / ed. by F.E. Obiakor, J.P. Bakken, A.F. Rotatori. Wagon Lane : Emerald, 2010. P. 87– 97.
230. Pierangelo R., Giuliani G. Teaching in a Special Education Classroom : A Step-by-Step Guide for Educators. Thousand Oaks : Corwin Press, 2008. 102 p.

231. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. Unionville, New York : Royal Fireworks Press, 1997. 396 с.

232. Secondary education in the United States. URL : http://www.en.wikipedia.org/.../Secondary_education_in_the_United_States (дата звернення: 13.05.2020)

233. Sokolova M.S. Social competence as a factor in the effectiveness of management: socialization approach. *Entrepreneur's Guide*. 2015. №26. P. 259–272.

234. Webb L. Foundations of American education. NY : Macmillan publishing Co., 1992. 604 p.

235. Westwood P. Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs. Strategies for the Regular Classroom. London : Routledge, 2003. 245 p.

236. Włodarczyk K. Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w aktywizacji osób niepełnosprawnych. Warszawa : Fundacja Aktywizacja, 2013. 64 s.

237. Yakovleva S. Individualization and differentiation at teaching of pupils with cognitive development. *Insight: the psychological dimensions of society*. 2019. № 1. P. 110–116.

ДОДАТКИ

Додаток А

Адаптована методика розуміння соціальних ситуацій

(за Н. Москаленко)

Методика складається з набору спеціально підібраних проєктивних стимулюючих ситуацій:

- 1) ситуації із сьогодення, останні події;
- 2) конфліктні ситуації;
- 3) ситуації фрустрації або неприємні ситуації.

У матеріалі методики в спеціально підібраних прикладах ситуацій представлено сучасні події, які найкраще відображають загальний життєвий сценарій підлітків з ІІІ та впливають на рівень їхньої успішності серед оточуючих:

- 1) турбота про власне здоров'я;
- 2) придбання власної квартири;
- 3) інтимно-особистісні стосунки;
- 4) вибір професії;
- 5) побудова власної сім'ї;
- 6) окреме проживання, вільність;
- 7) добробут;
- 8) отримання джерела фінансів.

В адаптації методики Н. Москаленко ми обрали теми для створення реальних життєвих прикладів та зрозумілі для підлітків з ІІІ соціальні ролі, пов'язані з їхнім практичним досвідом. Список тем погоджено на основі опитування батьків, учителів і вихователів підлітків з ІІІ. У стимульному матеріалі було представлено варіанти можливих подій – позитивний і негативний:

1. Житло (людина придбала квартиру, прибирає, робить самостійно або за допомогою бригади ремонт – людина не має житла, бродяжить).

2. Дитина (народження дитини у шлюбі – народження жінкою дитини та залишення її в пологовому будинку).
3. Подружжя (весілля – незасвідчене проживання пари).
4. Людина має добробут або жебракує.
5. Здоровий спосіб життя (фізичні вправи, відпочинок, режим – шкідливі звички).

Матеріали для проведення методики надавалися підліткам у вигляді світлин і відеофільмів, ігор-драматизацій, фрагментів художніх фільмів, тлумачення основних понять.

Дослідження проводилося спочатку індивідуально, потім у процесі засвоєння реальних прикладів і набуття компетенцій. На етапі формувального експерименту використовувався груповий метод роботи при безпосередньому спілкуванні та роз'ясненні кожному підлітку завдань. Опрацювання результатів здійснювалося за якісними показниками виявлення закономірності оцінки, порівняння та пояснення ситуації підлітками.

Методика дослідження уявлень про дорослішання Н. Москаленко

Мета використання методики – виявити сформованість прогностичних здібностей і соціальних очікувань, проаналізувати структуру уявлень підлітків про проблеми майбутнього дорослого життя після закінчення ЗЗСО.

Комплекс завдань методики має три блоки:

- 1) перелік ознак наведених експериментатором понять;
- 2) роз'яснення підлітками понять необізнаним умовним співрозмовником;
- 3) формулювання проблеми та пошук шляхів її вирішення.

Процедура проведення методики:

У першому блоці підліткам потрібно було назвати всі ознаки, властивості, які відповідають наведеному поняттю, наприклад, «дорослішання». Надавали інструкцію з додатковими питаннями роз'яснення сутності завдання. Для аналізу та розуміння підлітками соціально-часових уявлень були запропоновані різні види допомоги: від пояснення до показу виконання завдання.

Запитання-помічники:

- «Скільки тобі років?»»,
- «Якого віку ти будеш через п'ять років?»»,
- «Чи знаєш вік своїх батьків?»»,
- «Чи знаєш ти, як називається твій вік?»»,
- «А який вік людини наприкінці життя?»».

У другому блоці методики підліткам давали завдання пояснити надане експериментатором соціально-часове поняття умовному співрозмовнику. Завдання виконували у вигляді діалогу, воно потребувало від них пояснень розгорнутою завершеною розповіддю замість короткої відповіді окремими словами. До цього їх спонукала надана експериментатором інструкція-гра: «Тобі зараз потрібно пояснити друзям слово «дорослішати», наприклад, вони ніколи не чули, що це. Як ти їм будеш це пояснювати? Ти можеш їм говорити все, що завгодно, але так, щоб вони точно зрозуміли, що це». Підліткам із порушеннями інтелекту, у яких спостерігався загальний недорозвиток

мовлення і було складно будувати поширені речення, надавалася допомога та стимуляція цікавим діалогом. Час пояснень не обмежувався, підлітки мали самі закінчити розмову, якщо вважали, що всім зрозуміло, що вони хотіли розповісти. Далі підліткам було надано такі запитання:

1. Доросла людина – це яка?
2. Які якості характеру в дорослої людини?
3. Змінюється характер людини, коли вона дорослішає?
4. Скільки років дорослій людині?
5. Яка поведінка дорослої людини?
6. Що має робити доросла людина?
7. Ти зараз доросла людина чи ні?
8. Визнач відмінності дорослої людини від дитини.
9. Які особисті якості є у дорослої людини?
10. У дорослої людини змінюється спосіб життя?
11. Що потрібно робити, щоб стати дорослим?
12. Що таке стати успішним, коли подорослішаєш?
13. Що потрібно робити, щоб дорослий був успішним?

Експериментатор має фіксувати якість відповідей на питання, глибину розуміння поняття, логічність суджень та міркувань підлітків.

У третьому блоці методики, спрямованому на формулювання проблем і пошук шляхів їх вирішення, підліткам пропонували сформулювати основні проблеми дорослого життя, які виникають у людини після закінчення школи; проблеми, які виникають, коли людина стає дорослою; проблеми старіння.

Підліткам пропонували поміркувати над тим, що вони скоро самі закінчать школу та яким вони бачить власне життя у подальшому.

Методика включає такі запитання:

1. Які проблеми можуть бути у випускника школи?
2. Які проблеми можуть бути в людини, яка подорослішала?
3. Які проблеми можуть бути в людини, яка вирішила створити власну сім'ю?

4. Які проблеми можуть бути в дорослої людини, яка почала старіти?

Додаткові питання для надання допомоги під час відповідей:

1. Які труднощі або проблеми бувають у дорослих?

2. Які проблеми можуть бути в дорослої людини під час міжособистісних взаємин?

3. Які труднощі виявляються у професійній діяльності?

4. Які проблеми турбують дорослу людину?

5. Як можна ці проблеми вирішити?

6. Які відчуття можуть бути в людини, якщо вона має проблеми?

Якщо підлітки не розуміли поняття «проблема», їм надавали додаткове пояснення цього терміну.

Кількісний аналіз результатів методики проводився за технікою визначення окремих категорій, які експериментатор виділяв у відповідях підлітків («закінчення школи», «дорослішання», «старіння»). Категорії з кожного блоку зіставлялися між собою й на основі змісту та смислової схожості поєднувалися у більші групи. Надалі експериментатор підраховував відсоток правильних відповідей. Статистична значущість відмінностей між групами визначалася за допомогою критерія кутового перетворення Р. Фішера.

Якісний аналіз результатів методики проводився за допомогою прикладів мовленнєвих висловлювань підлітків, які доказово ілюстрували категоріальну належність до зазначеної категорії та групи відповідей.

Ця методика дала змогу визначити критерії сформованості *показника «Прогнозування, планування та досягнення результату»*, а саме:

- рівень відповідальності за власне майбутнє;
- уміння прогнозувати власні дії у майбутньому;
- уміння порівнювати початкові навички й необхідність та шляхи їх розвитку для досягнення прогнозованого майбутнього;
- уміння бачити й корегувати помилки у прогнозі та досягненні результату тощо.

**Шкала соціальної компетентності Е. Долла
в опрацюванні А. Прихожан**

Шкала призначена для підлітків 11-16 років. Вона дає змогу виявити в них рівень сформованості соціальної компетентності.

Таблиця В.1

**Бланк для опрацювання результатів шкали соціальної компетентності
Е. Долла в опрацюванні А.М. Прихожан**

№ з/п	Шифр субшкали	Пункт шкали	Оцінка 1, 2, 3	Примітка
1	В	Має почуття власної гідності		
2	Са	Вміє самостійно виявляти та виправляти свої помилки		
3	Д	Вміє приймати рішення та виконувати їх		
4	Сп	Має друзів однолітків		
5	І	Цікавиться тим, що відбувається в країні та світі		
6	О	Відповідально ставиться до шкільних обов'язків		
7	І	Любить читати		
8	С	Самостійно правильно оцінює якість своєї роботи		
9	Д	Виконує намічену справу до кінця		
10	О	Доглядає свій одяг, взуття, може повністю самообслуговувати себе		
11	И	Читає газети, журнали		
12	Сп	Вміє прийти на допомогу іншій людині		
13	В	Виявляє вимогливість до себе		
14	Д	Володіє засобами досягнення мети		
15	Сп	Може самостійно познайомитися з незнайомими однолітками		
16	Са	Самостійно робить покупки, при цьому правильно розподіляє гроші		
17	Д	Може скласти план виконання завдання та дотримуватися його		
18	І	Дивиться новини по телевізору, слухає їх по радіо		
19	В	Правильно реагує на власні невдачі		
20	Са	Виявляє самостійність у виборі друзів, занять під час дозвілля		
21	І	Може використовувати комп'ютер для занять, отримання нової інформації		
22	В	Правильно ставиться до власних успіхів		
23	Сп	Можна повністю довіритися, покластися		

Продовження таблиці В.1:

№	Шифр	Пункт шкали	Оцінка	Примітка
---	------	-------------	--------	----------

з/п	субшкали		1,2,3	
24	О	Усвідомлює свої труднощі, проблеми, може проаналізувати їх причини		
25	І	Вміє знаходити потрібну інформацію (у книгах, інтернеті)		
26	О	Бере участь у справах класу, школи		
27	В	Прагне розібратися у собі, зрозуміти свої можливості, здібності		
28	О	Виконує повсякденну роботу по дому		
29	П	Може працювати зосереджено, не відволікаючись		
30	Сп	Отримує задоволення від спілкування з однолітками		
31	Са	Самостійно розподіляє свій час		
32	Д	Розуміє необхідність правил (поведінки, виконання завдань тощо) і вміє підпорядковуватись їм		
33	В	Виявляє впевненість у своїй здатності досягти успіху в дорослому житті		
34	Сп	Вміє узгоджувати свої потреби, бажання з потребами оточуючих		
35	О	Без нагадування виконує домашні завдання		
36	Са	Може самостійно впоратися зі своїми проблемами, труднощами		

Порядок проведення. Методика проводиться індивідуально, усно, у вигляді бесіди. Письмове заповнення шкали не передбачено. Розмова може проводитися із самим підлітком, а також з людьми, які добре його знають (батьками, родичами, педагогами, психологами та ін.). Педагог зачитує послідовно кожний пункт та оцінює відповідь, записуючи її до відповідної граfi бланка. У разі, якщо розмова проводиться з самим підлітком, пункти читають від другої особи. Для оцінки використовують трибальну шкалу:

1 бал – підліток повністю обізнаний за даним критерієм, володіє вказаними в ньому навичками та відповідною формою соціально схвальної поведінки:

2 бали – підліток частково обізнаний у цьому питанні, проявляє відповідну поведінку час від часу, не регулярно, тільки у знайомих ситуаціях;

3 бали – не розуміє та не володіє.

У графі «Примітки» педагог може записати відповідь, вказати інші необхідні йому відомості (латентний час, емоційну реакцію респондента тощо). Заповнення шкали триває від 20 до 40 хвилин.

Опрацювання результатів. Шляхом додавання балів за всіма пунктами підраховують загальний бал соціальної компетентності. Отриманий результат зіставляють з показниками соціального віку відповідно до статі підлітка.

Таблиця В.2

Обчислення загального балу соціальної компетентності за методикою Е. Долла в опрацюванні А.М. Прихожан

Група	Кількість балів	Соціальний вік
Дівчатка	102-108	9
	96-101	10
	89-95	11
	82-88	12
	75-81	13
	70-76	14
	63-69	15
	56-62	16
	49-36	17
Хлопчики	95-108	9
	88-94	10
	81-87	11
	74-80	12
	67-73	13
	62-66	14
	57-61	15
	50-56	16
	36-49	17

Далі обчислюють коефіцієнт соціальної обізнаності та компетентності за формулою В.1:

$$CO = (CB - BV) \times 0,1 \text{ (Б.1), де:}$$

CO – коефіцієнт соціальної обізнаності у відповідній галузі знань;

CB – соціальний вік підлітка (визначають за шкалою);

BV – біологічний вік підлітка.

Відповідно до ключа обчислюють бал за кожною субшкалою. Отримані дані зіставляють із показниками соціального віку за кожною шкалою відповідно до статі школяра. У тому випадку, якщо дані за віком збігаються, для обчислення беруть вік, найближчий до біологічного віку підлітка.

Обчислення коефіцієнту соціальної обізнаності та компетентності

№ з/п	Субшкала	Шифр субшкали	Пункти
1.	Самостійність	Са	2, 8, 16, 20, 31, 36
2.	Впевненість у собі	В	1, 13, 19, 22, 27, 33
3.	Ставлення до своїх обов'язків	О	6, 10, 24, 26, 28, 35
4.	Розвиток спілкування	Сп	4, 12, 15, 23, 30, 34
5.	Організованість, розвиток довільності	Д	3, 9, 14, 17, 29, 32
6.	Інтерес до соціального життя, наявність захоплень, володіння сучасними технологіями	І	5, 7, 11, 18, 21, 25

Далі обчислюють коефіцієнт соціальної обізнаності та компетентності за формулою В.2: $CO = (CB - BB) \times 0,1$ (В.2), де:

CO – коефіцієнт соціальної обізнаності у відповідній галузі знань;

CB – соціальний вік підлітка (визначають за шкалою);

BB – біологічний вік підлітка.

Інтерпретація результатів. Якщо бесіда проводиться з самим підлітком, то дані оцінюють з точки зору самооцінки соціальної компетентності; якщо з людьми, які добре знають підлітка – як експертна оцінка соціальної компетентності.

Коефіцієнт соціальної компетентності (за шкалою загалом та за окремими субшкалами) може бути в інтервалі від -1 до $+1$ та інтерпретують так:

$0-0,5$ – соціальна компетентність підлітка загалом відповідає його віку (соціально-психологічна норма);

$0,6-0,75$ – підліток за рівнем соціальної компетентності дещо випереджає своїх однолітків;

$0,76-1$ – підліток значно випереджає своїх однолітків за рівнем соціальної компетентності, що може свідчити про надмірно швидке дорослішання та несприятливу тенденцію розвитку;

$0-(-0,5)$ – соціальна компетентність підлітка загалом відповідає його віку (соціально-психологічна норма);

$(-0,6)-(-0,75)$ – відставання у розвитку соціальної компетентності;

(-0,76)-(-1) – суттєве відставання у розвитку соціальної компетентності.

Таблиця В.4

**Інтерпретація результатів методики соціальної компетентності
Е. Долла в опрацюванні А.М. Прихожан**

Субшкала	Дівчатка		Хлопчики	
	Бали	Соціальний вік	Бали	Соціальний вік
Самостійність	15-18	9-11	17-18	9-10
	13-18	12-13	15-16	11-12
	10-12	14	12-14	13-14
	7-9	15-16	9-11	15
	6	17	6-8	16-17
Впевненість у собі	16-18	9-11	15-18	9-10
	12-15	12	12-14	11
	11	13	10-11	12
	8-10	14-15	7-9	13-14
	6-7	16-17	6	15-17
Ставлення до своїх обов'язків	10-18	9-12	15-18	9-11
	8-9	13-15	12-14	12-14
	6-7	16-17	8-11	15-16
	-	-	6-7	17
Розвиток спілкування	17-18	9	13-18	9-10
	15-16	10-11	10-12	11-12
	12-14	12-13	7-9	13-15
	9-11	14-16	6	16-17
	6-8	17	-	-
Організованість, розвиток довільності	1	9-11	-	9-10
	10-12	12-13	-	11-12
	7-9	14-15	-	13-14
	6	16-17	-	15-17
Інтерес до соціального життя	17-18	9-10	14-18	9-11
	15-16	11	9-13	12-14
	10-14	12-13	6-8	15-17
	8-9	14-15	-	-
	6-7	16-17	-	-

Дані за окремими субшкалами дозволяють якісно проаналізувати сфери «випередження» та «відставання» у рівні сформованості соціальної компетентності та скласти відповідну психолого-педагогічну програму.

**Методика ціннісних орієнтацій М. Рокича
в опрацюванні О. Примака, Н. Колодної**

В основі взаємовідносин підлітків з довкіллям і соціальним середовищем, умінь передбачати результати цієї взаємодії та самостійно прогнозувати їх лежить система ціннісних орієнтирів та очікувань особистості. Методика М. Рокича в опрацюванні О. Примака і Н. Колодної є ранговою шкалою цінностей за кількома критеріями: цінності-цілі – те, до чого підліток прагне, та цінності-засоби – те, за допомогою чого найчастіше він прагне досягти мети (його способи дій, особистісні якості, інструментарій).

У проведенні методики школярам надається 24 картки із зображеннями та підписами, на яких відображається дві категорії цінностей. Спочатку надається перша серія карток (12) із зображенням цінностей-цілей. Інструкція до виконання: «Зараз я дам тобі картки. Впорядкуй їх на столі за порядком від найважливішої до найменш важливої для тебе». Потім підліткам надається друга серія карток (12) із написами – цінності-засоби.

Картки-цілі: цікава праця; здоров'я; любов до близьких; матеріальні цінності (забезпечене життя); вірні друзі; повага оточуючих, визнання досягнень; продовження навчання після школи; розваги, легке та веселе життя без обов'язків; щастя з власною сім'єю; щастя та достаток усіх людей, усього народу; впевненість у собі та власних діях.

Картки-засоби досягнення мети: вихованість, старанність, охайність, освіченість, відповідальність, стриманість, чесність, людяність, повага. Усі якості, написані на картках, пояснюються підліткам індивідуально за необхідністю. З'ясовується розуміння підлітком цих якостей, результат розуміння теж фіксується.

Опрацювання результатів методики має здебільшого якісний характер. Враховується порядок вибору цінностей, їх групування за змістом, уточнюється розуміння цілей. Виділяються цілі конкретні та практично неусвідомлені підлітком. Цілі-засоби доцільно згрупувати в аналізі у такі блоки: спілкування,

етичність, діяльність; індивідуалізм або конформізм; цінність самоствердження та визнання іншими; гуманні, толерантні цінності. В опрацюванні результатів важливо зробити якісний аналіз закономірності виборів кожного з підлітків. Якщо не можливо виділити будь-яку закономірність виборів, то найімовірніше, можна констатувати несформованість цінностей взагалі.

Опитувальник МАС (мотивація, азартність, соціальний престиж)

М. Кубишкіної

Мета: виявлення мотивації досягнення мети, прагнення до суперництва (азартності) та соціального престижу.

Опитувальник містить 36 пунктів, які утворюють 3 (три) шкали: «прагнення до соціального престижу», «прагнення до суперництва», «прагнення до досягнення мети».

Інструкція. Прочитайте уважно кожна з наведених нижче пропозицій і закресліть відповідну цифру справа, якщо ви згодні з висловлюванням.

Таблиця Д.1

Текст опитувальника МАС М. Кубишкіної

№ з/п	Твердження	Ніколи	Часто	Дуже часто
1.	Мені подобається бути в центрі уваги	1	2	3
2.	Коли я щось роблю, це виглядає так, ніби я всім ризикую	1	2	3
3.	Мені важливо, щоб мої результати були кращими, ніж в інших	1	2	3
4.	Я прагну належати до обраного товариства	1	2	3
5.	У ставленні до себе я більш суворий, ніж у ставленні до інших	1	2	3
6.	Я порівнюю свої результати й успіхи з результатами інших	1	2	3
7.	Я ціную визнання оточуючих	1	2	3
8.	Невдачі стимулюють мене сильніше, ніж успіхи	1	2	3
9.	Азарт змагання для мене не прийнятний	1	2	3
10.	Мені подобається виступати перед публікою	1	2	3
11.	Я витрачаю більше часу на читання навчальних книг, ніж	1	2	3
12.	Я готовий працювати на межі своїх сил, щоб випередити інших	1	2	3
13.	Моє гідність допомагає моїм досягненням	1	2	3
14.	Я не роблю вчасно те, що необхідно робити	1	2	3
15.	Я люблю дивитися спортивні змагання і брати участь у них	1	2	3
16.	Похвала і визнання оточуючих окриляють мене	1	2	3
17.	Труднощі і перешкоди мене стимулюють і примушують діяти	1	2	3
18.	Я задоволений собою, коли мені вдається продемонструвати іншим	1	2	3
19.	Я задоволений тим положенням, яке займаю, і не прагну більшого	1	2	3
20.	Мене приваблює можливість багато й інтенсивно працювати	1	2	3
21.	Мені подобаються складні завдання (ситуації), коли необхідно	1	2	3
22.	Для мене важливо «вбитися в люди»	1	2	3
23.	Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені ніяково	1	2	3

Продовження таблиці Д.1:

№ з/п	Твердження	Ніколи	Часто	Дуже часто
24.	Я зроблю все, щоб інші не могли мене випередити	1	2	3
25.	Я не маю бажання мати високий соціальний статус	1	2	3
26.	Мої друзі вважають мене ледачим	1	2	3
27.	Мене дивують люди, які витрачають всі сили на те, щоб обійти	1	2	3
28.	Траплялося, що я заздрив успіху або популярності інших людей	1	2	3
29.	Я звертаю мало уваги на свої досягнення	1	2	3
30.	В атмосфері боротьби і конкуренції я відчуваю себе чудово	1	2	3
31.	Мені хотілося би стати відомою людиною	1	2	3
32.	Багато, за що я беруся, я не довожу до кінця	1	2	3
33.	Я завжди прагну випередити інших, досягти кращих результатів	1	2	3
34.	Я зроблю все, щоб домогтися пошани значущих для мене людей	1	2	3
35.	Я заздрю людям, які не завантажені роботою	1	2	3
36.	Успіх інших мене активізує і мотивує краще за все	1	2	3

Опрацювання результатів. Для одержання кількісних показників кожне твердження опитувальника оцінюється за 3-бальною шкалою залежно від частоти його прояву в ситуаціях спілкування: 1 бал – ніколи; 2 бали – часто; 3 бали – дуже часто. За кожною шкалою підраховується сума балів з урахуванням знаків:

– шкала «прагнення до соціального престижу»: враховуються бали зі знаком «+» при позитивних відповідях за позиціями 1, 4, 7, 10, 13, 16, 22, 28, 31, 34 і зі знаком «←» при позитивних відповідях за позиціями 19 і 25;

– шкала «прагнення до суперництва»: враховуються бали зі знаком «+» при позитивних відповідях за позиціями 2, 5, 8, 11, 17, 20, 23 і зі знаком «←» при позитивних відповідях за позиціями 14, 26, 29, 32, 35;

– шкала «прагнення до досягнення суспільної мети»: враховуються бали із знаком «+» при позитивних відповідях за позиціями 3, 6, 12, 15, 18, 21, 24, 30, 33, 36 і зі знаком «←» при позитивних відповідях за позиціями 9 і 27.

Аналіз результатів. Визначають, за якою шкалою у досліджуваного отримано найбільше балів. Чим більша сума балів за тією або іншою шкалою, то більше в досліджуваного виражено відповідне прагнення.

**Шкала емоційних емпатійних тенденцій
(emotional empathic tendency scale)**

А. Меграбяна, Н. Епштейна

Опитувальник застосовують для визначення емоційної чуйності до переживань. Для людей важливою є здатність емоційно реагувати на те, що відбувається з іншими. Визначення рівня розвитку цієї здатності дає змогу визначити в себе емоційно значущі якості. Результати опитувальника характеризують загальну емпатійну установку, а не конкретну емоційну чуйність.

Інструкція. Опитувальник містить 33 твердження. Прочитайте їх і пригадайте, як ви реагуєте і поведетесь в описаних ситуаціях. Якщо частіше так, як у твердженні, то поставте позначку «+», якщо «ні» – позначку «-».

Текст опитувальника

1. Мене засмучує, коли я бачу, що хтось незнайомий відчуває себе серед людей самотньо.
2. Люди перебільшують сприйнятливість тварин і їхню здатність відчувати.
3. Мені неприємно, коли люди відкрито проявляють свої почуття.
4. Мене дратує у людях те, що вони завжди себе жаліють.
5. Я починаю нервуватися, коли хтось поряд зі мною починає нервуватися.
6. Я вважаю, що плакати від щастя – це безглуздо.
7. Я приймаю близько до серця проблеми моїх друзів.
8. Іноді пісні про любов зачіпають мене.
9. Я дуже хвилююся, коли маю повідомити людям про неприємну звістку.
10. На мій настрій надто впливають оточуючі люди.
11. Більшість іноземців, яких я зустрів, здавалися мені холодними та неемоційними.
12. Я б віддав перевагу професії, пов'язаній зі спілкуванням з людьми.

13. Я не дуже турбуюся, якщо мій друг діє необдуманно.
14. Я люблю спостерігати, як люди отримують подарунки.
15. Самотні люди часто недобррозичливі.
16. Я турбуюся, коли бачу людину, яка плаче.
17. Слухаючи деякі пісні, я відчуваю себе щасливим.
18. Коли я читаю будь-яку книгу, то я так переживаю, начебто це все відбувається насправді.
19. Я гніваюсь, коли бачу, що до когось погано звертаються.
20. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
21. Якщо мій друг починає обговорювати зі мною свої проблеми, я прагну перевести розмову на іншу тему.
22. Коли я буваю в кіно, мене дивує, що чимало людей навколо плачуть.
23. Чужий сміх не заражає мене.
24. Коли я приймаю рішення, почуття інших людей на нього, як правило, не впливають.
25. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимсь пригноблені.
26. Мені важко бачити, як люди легко засмучуються через дурниці.
27. Я дуже турбуюся, коли бачу страждання тварин.
28. Трохи безглуздо переживати те, що відбувається у кіно або книзі.
29. Я дуже турбуюся, коли бачу безпорадних старих людей.
30. Чужі сльози викликають у мене швидше роздратування, ніж співчуття.
31. Я дуже переживаю, коли дивлюся фільми.
32. Я часто помічаю, що можу залишатися байдужим до хвилювання інших.
33. Маленькі діти іноді плачуть без видимих причин.

Опрацювання даних. Індекс емпатійності визначають шляхом підрахунку кількості відповідей, що збігаються з ключем:

«так» (+) – 1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31;

«ні» (–) – 2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33.

Підсумовують кількість збігів за ключем («так» і «ні»). Розглядають відношення, у якому X – це загальна кількість збігів (сума збігів «так» і «ні»). Отримане число вказує на індекс емпатійності: чим він ближчий до 1, тим вищий.

Методика визначення копінг-стратегій N. Ryan-Wegner

(адаптована Н. Сиротою, В. Ялтонським)

Методика, створена N. Ryan-Wegner і адаптована Н. Сиротою, В. Ялтонським, спрямована на визначення найбільш уживаного набору копінг-стратегій подолання фрустрації під час зіткнення з проблемними ситуаціями. Дітям пропонують з переліку обрати варіанти поведінки, які їм притаманні (див. таблицю Ж.1).

Таблиця Ж.1

Фіксація дій підлітків за результатами спостереження та опитування батьків

№ з/п	Зміст	Позначення
1.	Залишаюся наодинці	K1
2.	Обкушую нігті	K2
3.	Обіймаю або притискаю до себе улюблену річ або домашню тварину	K3
4.	Плачу або сумую	K4
5.	Мрію, як мені потім буде добре	K5
6.	Роблю щось, що може виправити, розв'язати ситуацію	K6
7.	Проголююся біля дому або на вулиці	K7
8.	Малюю, пишу або читаю щось	K8
9.	Їм або п'ю	K9
10.	Б'юся	K10
11.	Божеволію та починаю дратуватися	K11
12.	Б'ю, ламаю та шпурляю речі	K12
13.	Ображаю та лаюся на когось	K13
14.	Граюся в ігри на комп'ютері	K14
15.	Бігаю або ходжу пішки	K15
16.	Прошу вибачення	K16
17.	Говорю правду	K17
18.	Сплю	K18
19.	Говорю сам із собою	K19
20.	Говорю з іншими	K20
21.	Міркую про це	K21
22.	Намагаюся забути	K22
23.	Намагаюся розслабитися, залишатися спокійним	K23
24.	Гуляю, катаюся на велосипеді	K24
25.	Дивлюся телевизор, слухаю музику	K25
26.	Волаю та кричу	K26
27.	Йду до мами	K27
28.	Йду до тата	K28

Стратегії впорядковуються за значимістю:

1. Від 0 до 3 – відповіді на запитання: «Як часто ти це робиш?».

2. Від 4 до 7 – «Наскільки це допомагає?».

Підлітки з ІІІ на когнітивному рівні дуже складно диференціюють свій стан, тому в спостереженні за ними була використана тільки перша половина методики, а саме: у протоколі фіксувалися відповіді на запитання «Як часто ви це робите?». Окрім того, методика була модифікована таким способом: введено ще дві стратегії – «йду до мами» (К27), «йду до тата» (К28), оскільки ці два способи поведінки вкрай значущі та часто використовуються підлітками з ІІІ під час виникнення проблем, які потрібно самостійно вирішувати.

**ПРОГРАМА
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

I. Операційно-змістовий компонент

Комунікативний напрям формування соціальної компетентності за показником «Здатність до аналізу соціальних ситуацій» (див. табл. И.1; И.2; И.3)

Таблиця И.1

Розвиток уміння структурувати комунікативні ситуації відповідно до їх модальності та спрямованості

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p style="text-align: center;"><i>Тема: Види речень за метою висловлювання</i></p> <p><i>Мета:</i> освітньо-розвивальна – навчити розрізняти речення, різні за метою висловлювання, при цьому формуючи здатність до аналізу комунікативних ситуацій; виховна – виховувати аналітичний аспект комунікативної поведінки; корекційна – розвивати вміння використовувати набуті знання.</p> <p style="text-align: center;"><i>Перебіг уроку</i></p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Види речень». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Пригадай речення».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети Актуалізація опорних знань. Тематична бесіда «Види речень за метою висловлювання» аналізу</p>	<p style="text-align: center;"><i>Тема: Корекція доречного вживання лексики у комунікативних ситуаціях</i></p> <p><i>Мета:</i> корекційна – коригувати лексичне мовлення під час комунікації; освітньо-розвивальна – закріплювати вміння аналізувати комунікативні ситуації в текстах різних стилів; виховна – виховувати культуру мовлення.</p> <p style="text-align: center;"><i>Перебіг корекційно-розвивального заняття</i></p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Як правильно розмовляти?» Нервово-психологічна підготовка. Практична вправа «Аналіз комунікативних ситуацій».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Дидактична вправа «Сформуль текст за взірцем». Практичне завдання «Розв’яжи ситуацію». Гра «Давай поговоримо»</p>	<p style="text-align: center;"><i>Тема: Вчимося правильно говорити</i></p> <p><i>Мета:</i> виховна – виховувати ввічливість у спілкуванні; освітньо-розвивальна – диференціювати комунікативні ситуації відповідно до їх модальності та спрямованості; корекційна – коригувати навички соціальної комунікації.</p> <p style="text-align: center;"><i>Перебіг виховного заняття</i></p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Вчимося говорити» . Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагменту відеофільму «Мовленнєвий етикет».</p> <p>II. Основна частина Етична бесіда. Читання оповідання на тему «Спілкування з однолітками». Аналіз оповідання за</p>

<p>соціальних ситуацій. Вправа «Речення з соціальним змістом». Вправа «Конструктивні мовленнєві висловлювання у різних комунікативних ситуаціях».</p> <p>III. Заключна частина Практичне завдання «Знайти у ситуаціях види речень за метою висловлювання». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>III. Заключна частина Рольова гра «Знайди слово у відповідних ситуаціях». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>змістом. Практичне завдання. «Пригадай подібні ситуації спілкування». Аналіз ситуацій дітьми.</p> <p>III. Заключна частина Гра «Ввічливість у спілкуванні». Виведення морального правила.</p>
--	---	--

Таблиця II.2

Вироблення здатності визначати мотиви взаємних ставлень

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Інтонація різних за метою висловлювання речень</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – навчити розрізняти речення різні за інтонацією речення, при цьому формуючи здатність визначати мотиви взаємних ставлень; виховна – виховувати мотиви соціальної поведінки; корекційна – стимулювати активність і самостійність у роботі.</p> <p>Перебіг уроку I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Інтонація у реченні». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Інтонація у реченнях з різною мотивацією».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети Актуалізація опорних знань. Ділова гра на тему</p>	<p>Тема: Види речень і висловлювань</p> <p>Мета: корекційна – коригувати навички складання речень; освітньо-розвивальна – закріплювати навички формування речень і побудови усних висловлювань; виховна – виховувати інтерес до спілкування.</p> <p>Перебіг корекційно-розвивального заняття I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Дискусія на тему «Які бувають висловлювання?» . Нервово-психологічна підготовка. Психорелаксаційна хвилинка «Мої думки».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Поведінкова вправа «Склади речення за картинками». Рольова гра. «Думки і висловлювання». Практичне завдання на тему</p>	<p>Тема: Спілкуємось разом</p> <p>Мета: виховна – виховувати зацікавленість до спілкування з однолітками; освітньо-розвивальна – розвивати ініціативність у спілкуванні; корекційна – коригувати комунікативні навички.</p> <p>Перебіг виховного заняття I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Психогімнастична вправа «Моє мовлення». Нервово-психологічна підготовка. Психоетюд «Ініціативність у спілкуванні».</p> <p>II. Основна частина Дискусія на тему «Чому ми спілкуємось?» Практична вправа «Починаємо говорити». Психологічне малювання «Я у спілкуванні».</p> <p>III. Заключна частина Сюжетно-рольова гра «Говоримо разом».</p>

<p>«Інтонація різних за мотивацією речень».</p> <p>аналізу соціальних ситуацій</p> <p>Практична вправа «Диференціювання речень з соціальним змістом».</p> <p>Дидактична гра «Відгадай мотив за інтонацією».</p> <p>III. Заключна частина</p> <p>Моделювання життєвих ситуацій «Взаємні ставлення».</p> <p>Рефлексія та оцінювання роботи.</p> <p>Домашнє завдання.</p>	<p>«Розподіли речення за їх видами».</p> <p>Практичне завдання на тему «Розподіли висловлювання за їх видами».</p> <p>III. Заключна частина</p> <p>Гра-змагання «Хто швидше?».</p> <p>Релаксаційна хвилинка.</p>	
--	--	--

Таблиця И.3

Усвідомлення змістових і процесуальних характеристик соціальної поведінки

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: <i>Складання речень на задану тему</i></p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – навчати складати різні за спрямованістю речення із соціальним змістом; виховна - виховувати соціальні вміння та навички; корекційна – коригувати соціальну спрямованість мовлення.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Вплив висловлювань на поведінку». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Заверши речення».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Бесіда на тему «Як скласти речення на задану тему».</p>	<p>Тема: <i>Культура діалогічного мовлення</i></p> <p>Мета: корекційна – коригувати діалогічне мовлення; освітньо-розвивальна – закріплювати вміння і навички діалогічного мовлення; виховна – виховувати культуру діалогу.</p> <p>Перебіг корекційно-розвивального заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Культура нашого мовлення». Нервово-психологічна підготовка. Релаксаційна вправа «Діалог».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Аналіз комп'ютерних відеороликів із проблем соціальної поведінки.</p>	<p>Тема: <i>Культура мовлення</i></p> <p>Мета: виховна – виховувати навички культури мовлення серед однолітків; освітньо-розвивальна – засвоювати культуру мовлення спілкування; корекційна – практично використовувати навички культури мовлення у соціальній поведінці.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Культура мовлення». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагмента відеофільму «Чемна розмова».</p> <p>II. Основна частина Групова дискусія на тему «Правила мовленнєвої поведінки». Практична вправа «Я говорю»</p>

<p>Вправа «Речення з соціальним змістом».</p> <p>Вправа «Висловлювання у різних соціальних ситуаціях».</p> <p>III. Заключна частина</p> <p>Гра-драматизація «Говоримо разом».</p> <p>Рефлексія та оцінювання роботи.</p> <p>Домашнє завдання.</p>	<p>Гра на тему «Соціальний діалог».</p> <p>Практичне завдання «Спілкуємось правильно».</p> <p>Моделювання ситуацій спілкування.</p> <p>III. Заключна частина</p> <p>Вербальна артотерапевтична вправа «Написання листа другу».</p> <p>Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>у класі».</p> <p>Гра за правилами «Підбери правильне слово».</p> <p>III. Заключна частина</p> <p>Гра за малюнками «Ввічливі слова».</p> <p>Виведення правил культури спілкування.</p>
---	--	--

Професійно-орієнтований напрям формування соціальної компетентності за показником «Здатність до аналізу соціальних ситуацій» (див. табл. II.4; II.5; II.6)

Таблиця II.4

Опрацювання схем аналізу соціальних ситуацій, які виникають у процесі різних видів діяльності

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Подорож у світ професій</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – розширити уявлення учнів про різні види професійної діяльності; виховна – виховувати навички соціальної поведінки у трудовій діяльності; корекційна – розвивати навички аналізу соціальних ситуацій, які виникають у процесі різних видів діяльності.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Види речень».</p> <p>Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Пригадай речення».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети.</p>	<p>Тема: Професії у нашій сім'ї</p> <p>Мета: корекційна – коригувати навички соціальної поведінки; освітньо-розвивальна – закріплювати вміння аналізувати соціальну поведінку в процесі різних видів діяльності; виховна – виховувати повагу до праці в родині.</p> <p>Перебіг корекційно-розвивального заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Поняття дружби та праці в сім'ї».</p> <p>Нервово-психологічна підготовка. Аналіз малюнків та фото із соціальними ситуаціями на тему «Професії у нашій сім'ї».</p>	<p>Тема: Моя сім'я у світі професій</p> <p>Мета: виховна – виховувати навички працелюбності в сім'ї; освітньо-розвивальна – аналізувати та усвідомлювати розподіл трудових обов'язків членів сім'ї; корекційна – коригувати соціальну поведінку в різних видах діяльності.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Професії в сім'ї».</p> <p>Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагмента відеофільму «Трудова поведінка в сім'ї».</p> <p>II. Основна частина Етична бесіда.</p>

<p>Актуалізація опорних знань. Тематична бесіда «Види речень за метою висловлювання». Вправа «Речення із соціальним змістом». Вправа «Конструктивні мовленнєві висловлювання у різних соціальних ситуаціях».</p> <p>III. Заключна частина Практичне завдання «Знайти в соціальних ситуаціях види речень за метою висловлювання». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Гра на тему «Трудова діяльність у родині». Практичне завдання «Знайди вихід з ситуації». Гра «Улюблене фото».</p> <p>III. Заклучна частина Гра-драматизація. «Вирішення соціальних ситуацій під час сімейної праці». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>Читання оповідання на тему «Праця у нашому житті». Аналіз оповідання за змістом Практичне завдання «Розподіл прав і обов'язків у сім'ї». Аналіз аналогічних соціально-побутових ситуацій з дітьми.</p> <p>III. Заклучна частина Гра «Я у сімейному колі». Виведення морального правила.</p>
--	--	--

Таблиця II.5

Вироблення практичних навичок аналізу ситуацій у процесі різних видів діяльності

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Правила ділового етикету</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – навчити аналізувати ситуації ділового етикету; виховна – виховувати культуру мовлення у трудовій діяльності; корекційна – стимулювати активність і самостійність у роботі.</p> <p>Перебіг уроку I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Діловий етикет». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Правила ділового спілкування».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети Актуалізація опорних знань.</p>	<p>Тема: Правила етикету під час спільної праці</p> <p>Мета: корекційна – коригувати правила поведінки у процесі різних видів діяльності; освітньо-розвивальна – закріплювати вміння аналізувати аналізувати ситуації ділового етикету; виховна – виховувати працелюбність.</p> <p>Перебіг корекційно-розвивального заняття I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Дискусія на тему «Етикет в трудовій діяльності». Нервово-психологічна підготовка. Психорелаксаційна хвилинка «Власна поведінка»</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань.</p>	<p>Тема: Наша діяльність і поведінка</p> <p>Мета: виховна – виховувати особистісно-вольові якості; освітньо-розвивальна – диференціювати практичні навички аналізу ситуацій у процесі різних видів діяльності; корекційна – коригувати навички ділового етикету.</p> <p>Перебіг виховного заняття I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Психогімнастична вправа «Я і моя поведінка» . Нервово-психологічна підготовка. Психоеюд «Етикет».</p> <p>II. Основна частина Дискусія. Аналіз оповідань з теми «Основні правила поведінки»</p>

<p>Практична вправа «Ситуації ділового етикету».</p> <p>Гра за правилами «Правильний етикет».</p> <p>Дидактична гра за картинками «Працюй за правилами».</p> <p>III. Заключна частина</p> <p>Моделювання життєвих ситуацій «Взаємні ставлення у трудовій діяльності».</p> <p>Рефлексія та оцінювання роботи.</p> <p>Домашнє завдання.</p>	<p>Поведінкова вправа «Правила поведінки під час праці».</p> <p>Рольова гра «Спільна праця».</p> <p>Практичне завдання на тему «Аналіз ситуацій у процесі різних видів діяльності».</p> <p>III. Заклучна частина</p> <p>Гра-змагання «Підбери картинку правильної поведінки».</p> <p>Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>під час спільної діяльності».</p> <p>Аналіз оповідань за змістом.</p> <p>Практична вправа «Розв'яжи практичну ситуацію».</p> <p>Аналіз ситуацій дітьми.</p> <p>III. Заклучна частина</p> <p>Гра-драматизація «Мотиви взаємних ставлень у процесі діяльності».</p> <p>Виведення правил трудової поведінки.</p>
---	---	--

Таблиця II.6

Розвиток навичок ділового спілкування у контексті професійно-орієнтованої освіти

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Я у світі професій</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – розширити уявлення учнів про власні здібності в контексті професійно-орієнтованої освіти; виховна – виховувати комунікативно-професійні якості; корекційна – розвивати навички ділового спілкування у контексті професійно-орієнтованої освіти.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Світ професій». Нервово-психологічна підготовка. Ділова гра «Спілкування».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Мінілекція на тему «Моя</p>	<p>Тема: Відмінності поведінки у різних видах діяльності</p> <p>Мета: корекційна – коригувати навички ділового спілкування у соціумі; освітньо-розвивальна – закріплювати уявлення про власні здібності в контексті професійно-орієнтованої освіти; виховна – виховувати поведінку в різних видах діяльності.</p> <p>Перебіг корекційно-розвивального заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Моя поведінка у діяльності». Нервово-психологічна підготовка. Практична вправа «Обери вид діяльності».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань.</p>	<p>Тема: Свято ремесел</p> <p>Мета: виховна – виховувати навички міжособистісного спілкування; освітньо-розвивальна – усвідомлювати та диференціювати знання про власні здібності в контексті професійно-орієнтованої освіти; корекційна – коригувати навички ділового спілкування у процесі спільної діяльності.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Професії і ремесла». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагменту відеофільму «Світ ремесел».</p> <p>II. Основна частина Декламування віршів про</p>

<p>майбутня професія».</p> <p>Дидактична гра «Різні професії».</p> <p>Брейн-штормінг «Ідеї щодо різних професій».</p> <p>III. Заключна частина</p> <p>Практична вправа «Дія-професія».</p> <p>Рефлексія та оцінювання роботи.</p> <p>Домашнє завдання.</p>	<p>Дидактична гра на тему «Ділове спілкування».</p> <p>Практичне завдання «Професійна орієнтація».</p> <p>Моделювання життєвих ситуацій із розвитку навичок ділового спілкування у контексті професійно-орієнтованої освіти.</p> <p>III. Заключна частина</p> <p>Практична вправа «Вирішення соціальних ситуацій у різних видах діяльності».</p> <p>Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>різні ремесла.</p> <p>Гра-драматизація «Різні ремесла».</p> <p>Практичні завдання у групах «Виконай практичну дію заданого ремесла».</p> <p>Сюжетно-рольова гра «Спілкування у професійному колі».</p> <p>III. Заключна частина</p> <p>Кейс-метод «Обери професію».</p>
--	--	--

Показник «Прогнозування, планування та досягнення результату»

Комунікативний напрям формування соціальної компетентності за показником «Прогнозування, планування та досягнення результату» (див. табл. И.7; И.8; И.9)

Таблиця И.7

Оволодіння прогностичними здібностями, навичками планування та реалізації завдань міжособистісного характеру

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Види мовленнєвої діяльності</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – формувати уявлення про види мовленнєвої діяльності; виховна – виховувати прогностичні вміння; корекційна – коригувати навички розуміння усного і писемного мовлення.</p> <p>Перебіг уроку I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Види мовленнєвої діяльності» . Нервово-психологічна</p>	<p>Тема: Формування монологічного мовлення</p> <p>Мета: корекційна – коригувати монологічне мовлення; освітньо-розвивальна – закріплювати поняття про види мовленнєвої діяльності; виховна – виховувати навички планування власного мовлення.</p> <p>Перебіг корекційно-розвивального заняття I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Монологічне мовлення» . Нервово-психологічна</p>	<p>Тема: Вчимося розповідати про себе</p> <p>Мета: виховна – виховувати культуру монологічного мовлення; освітньо-розвивальна – диференціювати види мовленнєвої діяльності; корекційна – практично використовувати навички прогнозування та планування у процесі міжособистісної комунікації та взаємодії.</p> <p>Перебіг виховного заняття I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Культура</p>

<p>підготовка. Діалог «Наше мовлення». II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Практична вправа «Планування та реалізація мовленнєвих завдань міжособистісного характеру». Гра «Знайди речення» Вправа «Монолог і діалог». III. Заключна частина Практична вправа «Планування мовлення». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>підготовка. Релаксаційна вправа «Монолог». II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Аналіз комп'ютерних відеороликів з планування та прогнозування мовленнєвої діяльності. Гра на тему «Монолог-опис». Практичне завдання «Монолог-розповідь». Моделювання ситуацій монологічного спілкування. III. Заключна частина Вербальна артотерапевтична вправа «Я у майбутньому» Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>розповіді» . Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагмента відеофільму «Розповідь про себе». II. Основна частина Групова дискусія на тему «Правила монологу». Практична вправа «Розповідь за картинками». Гра за правилами «Слова про себе». III. Заключна частина Гра за малюнками «Короткі розповіді». Виведення правил культури монологу.</p>
---	---	---

Таблиця И.8

Опанування здатністю передбачувати соціальні явища їх розвитку

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Різновиди мовленнєвого спілкування (усне)</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – навчити розрізняти усні форми мовлення (*з допомогою вчителя); виховна – виховувати культуру усного мовлення; корекційна – розвивати зв'язне мовлення.</p> <p>Перебіг уроку I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Різновиди мовленнєвого спілкування». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Мовленнєве спілкування». II. Основна частина</p>	<p>Тема: Розвиток навичок усного мовлення</p> <p>Мета: корекційна – коригувати навички усного зв'язного мовлення; освітньо-розвивальна – закріплювати навички усного мовлення; виховна – виховувати інтерес до спілкування.</p> <p>Перебіг корекційно-розвивального заняття I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Дискусія на тему «Як будувати усне мовлення». Нервово-психологічна підготовка. Артикуляційна гімнастика. II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Поведінкова вправа «Усна</p>	<p>Тема: Я – громадянин</p> <p>Мета: виховна – виховувати здатність передбачувати соціальні явища в їх розвитку; освітньо-розвивальна – атоматизувати навички усного мовлення; корекційна – коригувати комунікативні навички.</p> <p>Перебіг виховного заняття I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Я – громадянин». Психогімнастична вправа «Ефективне спілкування в суспільстві» . Нервово-психологічна підготовка. Психодрама «Перспектива у спілкуванні».</p>

<p>Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Ділова гра на тему «Характеристика соціальних явищ у мовленні». Практична вправа «Прогнозування соціальних явищ засобами усного мовлення». Дидактична гра «Усне мовлення»</p> <p>III. Заключна частина Моделювання життєвих ситуацій «Ми розмовляємо». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>розповідь за картинками». Рольова гра «Усна перспектива». Практичне завдання на тему «Склади розповідь за планом».</p> <p>III. Заклучна частина Гра «Скоромовки». Релаксаційна хвилинка</p>	<p>II. Основна частина Дискусія на тему «Моя громадянська позиція». Практична вправа «Комунікація в суспільстві» Психологічне малювання «Я громадянин України».</p> <p>III. Заклучна частина Кейс-метод «Помріємо про майбутнє».</p>
--	--	--

Таблиця II.9

Формування вмінь оцінювати інформацію про якісні та кількісні характеристики соціальних явищ у перспективі й у процесі досягнення результату

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p align="center">Тема: Різновиди мовленнєвого спілкування (писемне)</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – навчити розрізняти писемні форми мовлення (*з допомогою вчителя); виховна – виховувати культуру писемного мовлення; корекційна – розвивати вміння аналізувати соціальні явища у перспективі й у процесі досягнення результату.</p> <p align="center">Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Різновиди мовленнєвого спілкування». Нервово-психологічна підготовка.</p>	<p align="center">Тема: Розвиток навичок писемного мовлення</p> <p>Мета: корекційна – коригувати навички писемного зв'язного мовлення; освітньо-розвивальна – закріплювати навички писемного мовлення; виховна – виховувати інтерес до писемної комунікації.</p> <p align="center">Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Писемне мовлення» . Нервово-психологічна підготовка. Практична вправа «Графологічний аналіз».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Дидактична вправа</p>	<p align="center">Тема: Моя країна</p> <p>Мета: виховна – виховувати здатність передбачувати соціальні явища у їх розвитку; освітньо-розвивальна – атоматизувати навички писемного мовлення; корекційна – коригувати здатність до сприймання національних традицій у перспективі.</p> <p align="center">Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Я і національність». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагмента відеофільму «Різні етноси та народи».</p> <p>II. Основна частина</p>

<p>Гра на тему «Письмо ланцюжком».</p> <p>II. Основна частина</p> <p>Повідомлення теми та мети</p> <p>Актуалізація опорних знань.</p> <p>Тематична бесіда «Письмо і мовленнєве спілкування».</p> <p>Вправа «Соціальні явища у перспективі».</p> <p>Вправа «Мовлення і досягнення результату».</p> <p>III. Заключна частина</p> <p>Практичне завдання «Оціни своє мовлення».</p> <p>Рефлексія та оцінювання роботи.</p> <p>Домашнє завдання.</p>	<p>«Підготуй текст за взірцем».</p> <p>Практичне завдання «Планування свого дня».</p> <p>Гра «Допиши речення».</p> <p>III. Заключна частина</p> <p>Рольова гра «Виконання писемних вправ за планом».</p> <p>Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>Етична бесіда.</p> <p>Читання оповідання на тему «Усі ми рівні».</p> <p>Аналіз оповідання за змістом</p> <p>Рольова гра «Перспективи розвитку нашої нації».</p> <p>Аналіз ситуацій дітьми.</p> <p>III. Заключна частина</p> <p>Кейс-метод «Національна гідність».</p>
---	--	--

Професійно-орієнтований напрям формування соціальної компетентності за показником «Прогнозування, планування та досягнення результату» (див. табл. И.10; И.11; И.12)

Таблиця И.10

Оволодіння навичками планування і реалізації завдань ділового спілкування та міжособистісної взаємодії у процесі різних видів діяльності

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Мої життєві і професійні плани</p> <p>Мета:</p> <p>освітньо-розвивальна – оцінити адекватність професійних планів школярів, а також надати рекомендації щодо здійснення цих планів; виховна – виховувати любов до праці; корекційна – розвивати навички ділового спілкування, які реалізуються у процесі різних видів діяльності.</p> <p>Перебіг уроку</p>	<p>Тема: Культура поведінки</p> <p>Мета:</p> <p>корекційна – коригувати навички культури поведінки; освітньо-розвивальна – формувати правила культури поведінки; виховна – виховувати культуру міжособистісної взаємодії.</p> <p>Перебіг корекційно-розвивального заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап</p> <p>Організаційний момент.</p> <p>Вступна бесіда на тему «Моя поведінка».</p> <p>Нервово-психологічна</p>	<p>Тема: Моя професія</p> <p>Мета:</p> <p>виховна – виховувати працелюбність; освітньо-розвивальна – закріплювати знання дітей про професії; корекційна – коригувати спілкування та міжособистісну взаємодію у різних видах діяльності.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап</p> <p>Організаційний момент.</p> <p>Гра на тему «Я у світі професій» .</p>

<p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Мої життєві плани». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Світ професій» II. Основна частина. Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Тематична бесіда «Мої професійні плани». Практична вправа «Планування трудової діяльності». Практична вправа «Розподіл обов'язків під час виконання трудових завдань». Виконання практичних завдань відповідно до професійної спрямованості. III. Заключна частина Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання</p>	<p>підготовка. Аналіз малюнків та фото з соціальними ситуаціями на тему «Культура поведінки в соціумі». II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Практичне завдання «Планування у процесі різних видів діяльності». Гра на тему «Спілкуємось разом». Рольова гра «Культура поведінки». III. Заключна частина Гра-драматизація «Поводь себе правильно». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагмента відеофільмів про різні професії. II. Основна частина Диспут. Доповіді на тему «Моя майбутня професія». Аналіз доповідей, відповіді на запитання. Сюжетно-рольова гра «Міжособистісна взаємодія у процесі різних видів діяльності». Аналіз завдань ділового спілкування. III. Заключна частина Психологічне малювання з музичним супроводом «Моя професія».</p>
---	--	---

Таблиця И.11

Опанування здатністю передбачувати позитивні та негативні наслідки соціальних ситуацій, які виникають у процесі різних видів діяльності та прогнозувати їх вирішення

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Основні професії, які нас оточують Мета: освітньо-розвивальна – намагатись користуватися новими технологіями і вміти шукати інформацію про професії; виховна – виховувати взаємоповагу в трудовій діяльності; корекційна – розвивати здатність передбачувати позитивні та негативні наслідки соціальних ситуацій, які</p>	<p>Тема: Історії та традиції різних професій Мета: корекційна – коригувати здатність прогнозувати власну діяльність; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про історії та традиції різних професій; виховна – виховувати позитивне ставлення до історії та традиції різних професій. Перебіг корекційно-</p>	<p>Тема: Мандрівка у світ професій Мета: виховна – виховувати особистісно-вольові якості; освітньо-розвивальна – диференціювати різні види професій; корекційна – коригувати навички вирішення соціальних ситуацій у процесі трудової діяльності. Перебіг виховного</p>

<p>виникають у процесі різних видів діяльності та прогнозувати їх вирішення.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Основні професії, які нас оточують». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Професії».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Практична вправа «Види професій». Моделювання життєвих ситуацій «Прогнозування діяльності з поданої професії». Практичне завдання «Вирішення соціальних ситуацій у відповідній професії».</p> <p>III. Заключна частина Дидактична гра за картинками «Передбачення позитивних та негативних наслідків». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Дискусія на тему «Історії та традиції різних професій» . Нервово-психологічна підготовка. Психорелаксаційна хвилинка «Моє майбутнє».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Поведінкова вправа «Історії різних професій». Рольова гра «Традиції різних професій». Практичне завдання на тему «Соціальні ситуації у процесі різних видів діяльності».</p> <p>III. Заклучна частина Гра-змагання «Вирішення конфліктних ситуацій у процесі різних видів діяльності». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Психоеюд «Мандрівка у світ професій» . Нервово-психологічна підготовка.</p> <p>II. Основна частина Станція 1. «Знайди професію». Станція 2. «Розв'яжи практичну ситуацію». Станція 3. «Намалюй ескіз професійної дії». Станція 4. «Розкажи про професію». Станція 5. «Обери власну професію».</p> <p>III. Заклучна частина Гра-драматизація «Моя професія».</p>
---	---	--

Таблиця И.12

Формування вмінь оцінювати інформацію соціального характеру в перспективі щодо результативності трудової діяльності

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Професії, пов'язані з використанням ручної праці</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – включитися в проектну діяльність, намагатись використовувати свої знання та вміння і витримувати трудове навантаження; виховна – виховувати старанність у процесі</p>	<p>Тема: Безпека у трудовій діяльності</p> <p>Мета: корекційна – розвивати навички безпечного поведіння у трудовій діяльності; освітньо-розвивальна – закріплювати вміння організувати свою роботу та дотримуватися правил безпеки трудової діяльності;</p>	<p>Тема: Допоможи ближньому</p> <p>Мета: виховна – виховувати позитивне ставлення до товариша; освітньо-розвивальна – сформувані установку на взаємну допомогу для підвищення результативності трудової діяльності; корекційна – коригувати</p>

<p>виконання завдань ручної праці; корекційна – розвивати навички ручної праці. Перебіг уроку I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Види професій, пов'язані з використанням ручної праці». Нервово-психологічна підготовка. Ділова гра «Ручна праця». II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Міні-лекція на тему «Види ручної праці». Дидактична гра «Завдання за вибором». Практичне завдання «Зроби сам». III. Заключна частина Практична вправа «Підбери дію». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>виховна – виховувати відповідальність. Перебіг корекційно-розвиткового заняття I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Безпека у трудовій діяльності». Нервово-психологічна підготовка. Практична вправа «Обери правило». II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Дидактична гра на тему «Основні правила безпеки праці». Практичне завдання «Оціни безпеку власної діяльності». Моделювання життєвих ситуацій із розвитку вмінь оцінювати інформацію соціального характеру щодо безпеки діяльності в перспективі. III. Заключна частина Практична вправа «Безпека і результативність трудової діяльності». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>навички ділової співпраці. Перебіг виховного заняття I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Допоможи ближньому». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагмента відеофільму «Взаємодопомога у діяльності». II. Основна частина Гра-драматизація «Допомога сусіду». Практичні завдання у групах «Правила взаємодопомоги». Сюжетно-рольова гра «Допомагаємо усім». III. Заключна частина Гра «Формування вмінь оцінювати інформацію щодо перспектив взаємодопомоги». Творча діяльність «Вирішення соціальних ситуацій у трудовій діяльності».</p>
---	---	---

Комунікативний напрям формування соціальної компетентності за показником «Соціальна обізнаність» (див. табл. И.13; И.14; И.15).

Таблиця И.13

Розвиток усвідомлення необхідності набуття нових соціальних знань

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Мета спілкування й адресат мовлення Мета: освітньо-розвивальна – дати дітям уявлення про висловлювання залежно від мети спілкування та адресата мовлення; виховна – виховувати повагу до співрозмовника;</p>	<p>Тема: Спрямованість уваги на граматичне оформлення мовлення Мета: корекційна – коригувати здатність до граматичного оформлення мовлення; освітньо-розвивальна – навчати змінювати граматичні форми слів</p>	<p>Тема: Соціальна обізнаність Мета: виховна – виховувати допитливість; освітньо-розвивальна – систематизувати знання щодо соціальної обізнаності; корекційна – коригувати</p>

<p>корекційна – розвивати усвідомлення необхідності набуття нових соціальних знань.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Адресат мовлення» . Нервово-психологічна підготовка. Діалог «Мета спілкування».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Практична вправа «Побудуй висловлювання залежно від мети спілкування». Практична вправа «Побудуй висловлювання залежно від адресата мовлення». Формулювання соціальних понять за допомогою висловлювань. Вправа «Підбери речення».</p> <p>III. Заключна частина Практична вправа «Соціальна обізнаність». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>залежно від роду, числа, відмінка, часу дії; виховна – виховувати культуру мовлення.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Грамматичне оформлення мовлення». Нервово-психологічна підготовка. Релаксаційна вправа «Моє мовлення».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Корекція слухових процесів на матеріалі зверненого мовлення. Гра на тему «Сприйняття мовлення». Практичне засвоєння граматичної та морфологічної системи словозміни. Практичне завдання «Словозміна».</p> <p>III. Заключна частина Розвиток уваги до зміни граматичних форм слів. Вербальна арт-терапевтична вправа «Соціальні поняття». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>навички набуття нових соціальних знань.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Соціум і я». Нервово-психологічна підготовка.</p> <p>II. Основна частина Аналіз малюнків про правила соціальної поведінки. Групова дискусія за результатами аналізу. Практична вправа «Що потрібно знати?». Гра за правилами «Нові соціальні знання».</p> <p>III. Заключна частина Кейс-метод «Соціум навколо мене». Виведення правил поведінки в соціумі.</p>
---	--	---

Таблиця II.14

Формування здатності розуміти суспільні норми

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Основні правила спілкування</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – навчити під контролем учителя орієнтуватися в ситуації спілкування, дотримуватися основних правил спілкування; виховна – виховувати ввічливість; корекційна – коригувати</p>	<p>Тема: Цілісне сприймання почутого повідомлення</p> <p>Мета: корекційна – коригувати слухове сприймання; освітньо-розвивальна – формувати навички цілісного сприймання почутого повідомлення, його зміст та мету; виховна – виховувати привітність.</p>	<p>Тема: Права та обов'язки громадянина</p> <p>Мета: виховна – розвивати громадянську вихованість; освітньо-розвивальна – закріплювати здатність розуміти суспільні норми; корекційна – коригувати суспільно-нормативну поведінку.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p>

<p>міжособистісне спілкування.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Правила спілкування». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Суспільні норми».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Ділова гра на тему «Опис у мовленні соціальних явищ». Практична вправа «Ситуації спілкування». Дидактична гра «Правила і норми».</p> <p>III. Заключна частина Моделювання життєвих ситуацій «Ввічливість у спілкуванні». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Аналіз повідомлень». Нервово-психологічна підготовка. Артикуляційна гімнастика.</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Поведінкова вправа «Аналіз повідомлень про суспільні норми». Рольова гра «Слухаємо повідомлення». Практичне завдання на тему «Розроблення повідомлень із суспільним змістом».</p> <p>III. Заключна частина Гра «Цілісність повідомлення». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Права та обов'язки громадянина». Нервово-психологічна підготовка. Психоетюд «Соціальна компетентність».</p> <p>II. Основна частина Кейс-метод «Наші права» . Кейс-метод «Наші обов'язки». Дискусія на тему «Громадянська поведінка». Практична вправа «Нормативна поведінка в суспільстві». Психологічне малювання «Моя країна».</p> <p>III. Заключна частина Кейс-метод «Живемо за правилами».</p>
---	--	--

Таблиця И.15

Осмислення характеру і способів міжособистісних стосунків

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Слухання-розуміння текстів різного типу</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – навчити уважно слухати та розуміти мовлення і читання вчителя; виховна – виховувати міжособистісні стосунки; корекційна – розвивати слухове сприймання засобами міжособистісного спілкування.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему</p>	<p>Тема: Аудіювання (слухання-розуміння)</p> <p>Мета: корекційна – вдосконалення слухового сприймання та розуміння; освітньо-розвивальна – закріплювати навички аудіювання; виховна – виховувати інтерес до співпраці.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Аудіювання».</p>	<p>Тема: Міжособистісні стосунки</p> <p>Мета: виховна – виховувати взаєморозуміння та взаємоповагу; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про міжособистісні стосунки; корекційна – коригувати навички міжособистісної взаємодії.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Я у колі</p>

<p>«Слухання у нашому житті». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Правила слухання». II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Тематична бесіда «Розуміння текстів різного типу». Вправа «Слухання текстів різного типу». Осмислення характеру міжособистісних стосунків у процесі аудіювання текстів різного типу. Вправа «Мої стосунки». III. Заключна частина Практичне завдання «Слухання і розуміння». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>Нервово-психологічна підготовка. Практична вправа «Слухання-розуміння». II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Дидактична вправа «Аудіювання за взірцем». Практичне завдання «Розуміння характеру і способів міжособистісних стосунків». Сюжетно-рольова гра «Міжособистісні взаємини». III. Заключна частина Рольова гра «Способи аудіювання». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>однолітків». Нервово-психологічна підготовка. Психологічне малювання «Моє коло спілкування». II. Основна частина Етична бесіда. Читання оповідання на тему «Міжособистісні стосунки в класі». Аналіз оповідання за змістом Рольова гра «Наші взаємини». Аналіз ситуацій міжособистісного спілкування у класі. III. Заключна частина Кейс-метод «Міжособистісні взаємини».</p>
---	---	--

Професійно-орієнтований напрям формування соціальної компетентності за показником «Соціальна обізнаність» (див. табл. И.16; И.17; И.18)

Таблиця И.16

Розвиток усвідомлення необхідності набуття нових соціальних знань для подальшої професійно-трудової діяльності

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Професія моїх батьків Мета: освітньо-розвивальна – актуалізувати знання про професії батьків; виховна – виховувати повагу до праці інших; корекційна – розвивати навички набуття соціальних знань про професії батьків для подальшої професійно-трудової діяльності.</p>	<p>Тема: Професії та позиції для роботи вдома Мета: корекційна – коригувати соціальні уявлення щодо подальшої професійно-трудової діяльності; освітньо-розвивальна – формувати уявлення про професії для віддаленої роботи вдома; виховна – виховувати</p>	<p>Тема: Вплив професії на спосіб життя Мета: виховна – виховувати зацікавленість і працелюбність; освітньо-розвивальна – диференціювати знання дітей про вплив професії на спосіб життя; корекційна – коригувати уявлення про вплив тих чи</p>

<p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Професія моїх батьків». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Відгадай професію моїх батьків за описом».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Тематична бесіда «Родинні заняття». Практична вправа «Виконати дії, які характеризують професійно-трудова діяльність батьків». Практична вправа щодо виконання відповідного виду діяльності дітьми «Що я може зробити власноруч». Виконання практичних завдань відповідно до професійної спрямованості батьків «Наслідуюмо батьків».</p> <p>III. Заключна частина Рефлексія та оцінювання роботи. Артотерапевтична вправа «Золоті руки». Домашнє завдання.</p>	<p>дисциплінованість і самоорганізованість.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Професії для роботи вдома». Нервово-психологічна підготовка. Аналіз малюнків та фото з соціальними ситуаціями на тему «Відгадай професію».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Практичне завдання «Робота за вашими можливостями». Гра на тему «Обери домашнє хобі». Рольова гра «Обери професію для подальшої професійно-трудової діяльності».</p> <p>III. Заключна частина Гра-драматизація «Моя домашня робота». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>інших професій на спосіб життя людини.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Професія – спосіб життя». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагменту відеофільмів про вплив професій на спосіб життя.</p> <p>II. Основна частина Диспут на тему «Професійно-трудова діяльність і життя людини». Доповідь на тему «Мій спосіб життя». Аналіз доповіді, відповіді на запитання. Кейс-метод «Розвиток усвідомлення необхідності набуття нових соціальних знань для подальшої професійно-трудової діяльності». Аналіз завдань ділового спілкування.</p> <p>III. Заключна частина Психологічне малювання з музичним супроводом «Що я роблю вдома».</p>
--	--	--

Таблиця И.17

Формування здатності розуміти суспільні норми щодо спільної роботи в трудовому колективі

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Небезпечні професії Мета: освітньо-розвивальна – розширити уявлення учнів про небезпечні види професійної діяльності; виховна – виховувати обережність у процесі</p>	<p>Тема: Види послуг або діяльності організації Мета: корекційна – коригувати уміння співвідносити суспільні норми в спільній діяльності; освітньо-розвивальна –</p>	<p>Тема: Вимоги професії до людини Мета: виховна – виховувати творчість і відповідальність; освітньо-розвивальна – диференціювати суспільні норми щодо вимог</p>

<p>виконання практичної діяльності; корекційна – розвивати моторні навички; суспільні вміння щодо безпеки трудової діяльності.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Небезпечні професії» . Нервово-психологічна підготовка. Гра-драматизація на тему «Рятувальник».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Практична вправа «Будівельник і небезпечні умови праці». Моделювання життєвих ситуацій «Охоронець супермаркету». Практичне завдання «Кур'єрська доставка».</p> <p>III. Заключна частина Дидактична гра «Суспільні норми щодо запобігання небезпечним ситуаціям праці». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>закріплювати знання про види послуг або діяльності організації; виховна – виховувати суспільно-нормативну поведінку.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Дискусія на тему «Види послуг» . Нервово-психологічна підготовка. Психорелаксаційна хвилинка «Відпочинок і праця».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Поведінкова вправа «Види діяльності». Рольова гра «Різні послуги» Практичне завдання на тему «Виконання різних послуг за взірцем».</p> <p>III. Заключна частина Гра-змагання «Суспільні ролі при виконанні різних послуг». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>професії; корекційна – коригувати здатність розуміти суспільні норми щодо спільної роботи в трудовому колективі.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Психоеюд «Творчість і відповідальність». Нервово-психологічна підготовка.</p> <p>II. Основна частина Групова дискусія «Вимоги професії до людини». Кейс-метод «Вимоги професії будівельника». Кейс-метод «Вимоги професії охоронця». Кейс-метод «Вимоги професії кур'єра».</p> <p>III. Заключна частина Гра-драматизація «Формування здатності розуміти суспільні норми щодо спільної роботи в трудовому колективі».</p>
---	--	---

Таблиця И.18

Осмислення характеру і способів міжособистісних стосунків у процесі різних видів діяльності

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Самі необхідні професії</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – сформулювати уявлення про необхідні професії; виховна – виховувати любов</p>	<p>Тема: Робітничі спеціальності</p> <p>Мета: корекційна – розвивати навички спільної діяльності; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про</p>	<p>Тема: Популярні професії</p> <p>Мета: виховна – виховувати естетичні почуття; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про популярні професії;</p>

<p>до праці; корекційна – коригувати міжособистісні стосунки у трудовій діяльності.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Необхідні професії». Нервово-психологічна підготовка. Ділова гра «Обери необхідну професію».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Мінілекція на тему «Професія водія». Дидактична гра «Професія слюсара». Практична вправа «Професія автомеханіка». Практична вправа «Професія будівельника». Практична вправа «Професія швачки».</p> <p>III. Заключна частина Осмилення характеру і способів міжособистісних стосунків у процесі реалізації необхідних професій. Практична вправа «Мої професійні обов'язки». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>робітничі спеціальності; виховна – виховувати взаємодопомогу.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Робітничі спеціальності» . Нервово-психологічна підготовка. Робота з картинками «Відшукай робітничі спеціальності».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Дидактична гра на тему «Моя майбутня робота». Практичне завдання «Обери цікаву спеціальність». Моделювання життєвих ситуацій з розвитку вмінь осмислювати характер і способи міжособистісних стосунків у процесі різних видів діяльності.</p> <p>III. Заключна частина Пантомімічна вправа «Покажи професію». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>корекційна – коригувати навички міжособистісної взаємодії.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Популярні професії». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагменту відеофільму про популярні професії.</p> <p>II. Основна частина Кейс-метод «Професія водія». Кейс-метод «Професія слюсара». Кейс-метод «Професія автомеханіка». Кейс-метод «Професія будівельника». Кейс-метод «Професія швачки».</p> <p>III. Заключна частина Сюжетно-рольова гра «Міжособистісні стосунки у процесі виконання різних професій».</p>
--	--	--

2. Особистісно-регуляторний компонент

Комунікативний напрям формування соціальної компетентності за показником «Сформованість соціальної рефлексії» (див. табл. И.19; И.20; И.21).

Таблиця И.19

Оволодіння вміннями самоаналізу, здатністю оцінювати себе об'єктивно

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
Тема: Говоріння. Переказ тексту	Тема: Усні перекази Мета:	Тема: Я і рідна мова Мета:

<p>Мета: освітньо-розвивальна – дати поняття про послідовність переказу текстів різного типу; виховна – виховувати самооцінку; корекційна – коригувати здатністю оцінювати себе об'єктивно.</p> <p>Перебіг уроку I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Переказ тексту». Нервово-психологічна підготовка. Діалог «Говоримо правильно».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Практична вправа «Слухаємо і розповідаємо». Гра «Почуй себе збоку». Вправа «Оціни свою мову».</p> <p>III. Заключна частина Практична вправа «Переказ ланцюжком». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>корекційна – коригувати монологічне мовлення; освітньо-розвивальна – закріплювати поняття про усні (говоріння) перекази; виховна – виховувати соціальну рефлексію у мовленні.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Усні перекази». Нервово-психологічна підготовка. Релаксаційна вправа «Розкажи».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Аналіз комп'ютерних відеороликів із побудови монологу. Гра на тему «Монолог». Практичне завдання «Заверши переказ». Моделювання ситуацій монологічного спілкування.</p> <p>III. Заключна частина Вербальна артотерапевтична вправа «Оціни себе». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>виховна – виховувати культуру монологічного мовлення; освітньо-розвивальна – диференціювати види мовленнєвої діяльності; корекційна – практично використовувати навички самоаналізу, здатність оцінювати себе об'єктивно.</p> <p>Перебіг виховного заняття I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «З кожного по реченню». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагменту відеофільму «Мова моя солов'їна».</p> <p>II. Основна частина Групово дискусія на тему «Рідна мова». Практична вправа «Розповідь за картинками». Гра за правилами «Оціни мову іншого».</p> <p>III. Заключна частина Гра за малюнками «Про що говорять діти?» Виведення правил культури монологу.</p>
---	---	--

Таблиця И.20

**Розвиток уміння бачити власні помилки,
аналізувати й виправляти їх**

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Переказ тексту за поданим планом</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – переказує тексти різного типу за поданим планом; (*переказує короткі тексти за планом з допомогою вчителя); виховна – виховувати</p>	<p>Тема: Письмові перекази</p> <p>Мета: корекційна – коригувати навички писемного зв'язного мовлення; освітньо-розвивальна – закріплювати навички переказувати текст в письмовій формі; виховна – виховувати</p>	<p>Тема: Вчимося правильно говорити</p> <p>Мета: виховна – виховувати грамотність мовлення; освітньо-розвивальна – атоматизувати навички усного та писемного мовлення; корекційна – коригувати</p>

<p>культуру усного мовлення; корекційна – розвивати вміння бачити власні помилки, аналізувати й виправляти їх у мовленні.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Переказуємо текст за планом». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Перекажи за малюнками».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Ділова гра на тему «Склади план переказу». Практична вправа «Знайди помилки при переказі». Дидактична гра «Проаналізуй помилки інших».</p> <p>III. Заключна частина Моделювання життєвих ситуацій «Історії мого життя». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>інтерес до письма.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Дискусія на тему «Як будувати письмові перекази». Нервово-психологічна підготовка. Артикуляційна гімнастика.</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Поведінкова вправа «Письмова розповідь за картинками». Рольова гра «Поміняємось і перевіримо». Практичне завдання на тему «Спільний переказ».</p> <p>III. Заключна частина Гра «З кожного по реченню». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>вміння бачити власні помилки, аналізувати й виправляти їх.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Я говорю» Психогімнастична вправа «Моя мова» . Нервово-психологічна підготовка. Психоеюд «Спілкуємось».</p> <p>II. Основна частина Дискусія на тему «Вчимося переказувати». Практична вправа «Виправ помилки». Гра-змагання «Хто краще говорить?»</p> <p>III. Заключна частина Кейс-метод «Вчимося правильно говорити, бачити та аналізувати».</p>
---	--	---

Таблиця И.21

Формування навичок міжособистісних стосунків

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Вибірковий переказ Мета: освітньо-розвивальна – навчити за завданням учителя самостійно переказувати вказані епізоди прочитаного (прослуханого) тексту; виховна – виховувати культуру міжособистісних стосунків;</p>	<p>Тема: Лінгвістичні норми мовлення, переказ Мета: корекційна – коригувати навички зв'язного мовлення; освітньо-розвивальна – закріплювати лінгвістичні норми мовлення під час переказу; виховна – виховувати інтерес до мовлення.</p>	<p>Тема: Спілкуємось разом Мета: виховна – виховувати міжособистісні стосунки; освітньо-розвивальна – атоматизувати навички мовленнєвого спілкування у процесі міжособистісної взаємодії; корекційна – коригувати комунікативний компонент</p>

<p>корекційна – коригувати мовлення під час міжособистісних стосунків.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Чому потрібний переказ?». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Переказ ланцюжком».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Тематична бесіда «Вибірковий переказ». Вправа «Переказ на задану тему». Вправа «Перекажи один одному».</p> <p>III. Заключна частина Практичне завдання «Доповни переказ друга». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Лінгвістичні норми». Нервово-психологічна підготовка. Практична вправа «Норми мовлення і переказ».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Дидактична вправа «Підготуй переказ за взірцем». Практичне завдання «Підбери матеріал для переказу». Гра «Виправ помилки».</p> <p>III. Заключна частина Рольова гра «Переказ у колі однолітків». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>мовлення.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Спілкуємось разом». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагменту відеофільму «Спілкування у класі».</p> <p>II. Основна частина Етична бесіда. Читання оповідання на тему «Василько, який не вмів правильно говорити». Аналіз оповідання за змістом. Рольова гра «Групова комунікація». Аналіз ситуацій дітьми.</p> <p>III. Заключна частина Кейс-метод «Спілкуємось у колективі».</p>
---	--	---

Професійно-орієнтований напрям формування соціальної компетентності за показником «Сформованість соціальної рефлексії» (див. табл. И.22; И.23; И.24)

Таблиця И.22

Оволодіння здатністю оцінювати себе об'єктивно в різних видах діяльності

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Мої фізичні можливості</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – частково дослідити й ознайомити учнів з їхніми характерними особливостями, інтересами, можливостями, станом</p>	<p>Тема: Чим я відрізняюсь від інших?</p> <p>Мета: корекційна – коригувати навички оцінки власних трудових можливостей; освітньо-розвивальна – формувати розуміння того, що всі люди різні, але вони</p>	<p>Тема: Дізнайся про себе більше</p> <p>Мета: виховна – виховувати соціальну рефлексію; освітньо-розвивальна – закріплювати знання дітей про їхні інтереси та можливості трудової</p>

<p>здоров'я; виховна – виховувати працездатність; корекційна – розвивати навички оцінки власних трудових здібностей.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Роль здоров'я і медичні протипоказання при виборі професії». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Хто швидше?».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети Актуалізація опорних знань. Тематична бесіда «Праця і фізичні можливості». Практична вправа «Зроби це». Практична вправа «Оціни себе у відповідному виді діяльності». Виконання практичних завдань відповідно до професійної спрямованості.</p> <p>III. Заключна частина Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>рівні, незважаючи на певні вади; виховна – виховувати соціальну рефлексію.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Чим я відрізняюсь від інших?» . Нервово-психологічна підготовка. Аналіз малюнків та фото з соціальними ситуаціями на тему «Всі люди різні»</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Практичне завдання «Знайди відмінності». Рольова гра «Моє призначення». Гра на тему «Повтори за мною».</p> <p>III. Заключна частина Гра-драматизація «Знайди себе». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>діяльності; корекційна – коригувати здатність оцінювати себе об'єктивно у різних видах діяльності.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Наш світ». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагменту відеофільмів про вибір професії за інтересами.</p> <p>II. Основна частина Диспут на тему «Мій внутрішній світ». Аналіз доповідей, відповіді на запитання. Сюжетно-рольова гра «Оцінювати себе». Аналіз завдань оцінювати себе об'єктивно в різних видах діяльності.</p> <p>III. Заключна частина Психологічне малювання з музичним супроводом «Як я бачу себе у світі професій».</p>
--	---	---

Таблиця И.23

**Розвиток вміння бачити власні помилки,
аналізувати й виправляти їх**

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Професійна готовність</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – сформулювати уявлення про професійну зрілість; виховна – виховувати соціальну рефлексію у різних видах діяльності;</p>	<p>Тема: Професійні інтереси і можливості</p> <p>Мета: корекційна – коригувати здатність враховувати власні можливості при виборі професії; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про</p>	<p>Тема: На порозі дорослого життя</p> <p>Мета: виховна – виховувати особистісно-соціальні якості; освітньо-розвивальна – диференціювати знання про доросле життя;</p>

<p>корекційна – розвивати вміння бачити власні помилки, аналізувати й виправляти їх.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Професійна зрілість». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Рух уперед».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Ділова гра «Практична готовність». Моделювання життєвих ситуацій «Емоційна готовність». Практичне завдання «Виріши професійну ситуацію».</p> <p>III. Заключна частина Дидактична гра за картинками «Чи можемо ми це зробити?». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>професійні інтереси і можливості; виховна – виховувати соціальну рефлексію власних здібностей.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Дискусія на тему «Професійні інтереси». Нервово-психологічна підготовка. Психорелаксаційна хвилинка «Власні можливості».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Поведінкова вправа «Що ти вмієш?». Рольова гра «Виконай відповідні дії». Практичне завдання на тему «Обери професію за інтересом».</p> <p>III. Заключна частина Гра-змагання «Проаналізуй недоліки професії». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>корекційна – сформувати знання про життєві труднощі та коригувати вміння вберегтися від життєвих помилок.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Психоеюд «Я у дорослому житті». Нервово-психологічна підготовка.</p> <p>II. Основна частина Кейс-метод «Професійне самовизначення». Кейс-метод «Особистісне самовизначення». Кейс-метод «Сімейне самовизначення».</p> <p>III. Заключна частина Гра-драматизація «Самовизначення».</p>
--	---	---

Таблиця И.24

Формування навичок міжособистісних стосунків у трудовому колективі

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: «Хочу – можу – треба»</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – включатись у проектну діяльність, намагатись використовувати свої знання та вміння і витримувати трудове навантаження; виховна – виховувати старанність у процесі виконання завдань ручної</p>	<p>Тема: Підтримка друзів</p> <p>Мета: корекційна – коригувати навички міжособистісних стосунків під час трудової діяльності; освітньо-розвивальна – закріплювати уявлення про допомогу у колективі; виховна – виховувати взаємоповагу.</p> <p>Перебіг корекційно-</p>	<p>Тема: Дружба</p> <p>Мета: виховна – виховувати особистісно-моральну якість «дружба»; освітньо-розвивальна – систематизувати знання щодо поняття «дружба»; корекційна – коригувати навички міжособистісних стосунків у трудовому колективі.</p>

<p>праці; корекційна – розвивати навички ручної праці. Перебіг уроку I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Формула професійного успіху». Нервово-психологічна підготовка. Ділова гра «Хочу – можу – треба». II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Мінілекція на тему «Як знайти роботу мрії». Диспут «Чи є різниця між мрією і бажанням?». Дидактична гра «Завдання за вибором». III. Заключна частина Практична вправа «Потреби суспільства у професіях». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>розвиткового заняття I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Підтримка у житті». Нервово-психологічна підготовка. Практична вправа «Правила дружніх стосунків». II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Дидактична гра на тему «Знайди друга». Практичне завдання «Виконай спільну дію». Моделювання життєвих ситуацій із формування навичок міжособистісних стосунків у трудовому колективі. III. Заключна частина Кейс-метод «Підтримка друзів». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>Перебіг виховного заняття I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Що таке дружба?». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагмента відеофільму «Взаємодопомога у діяльності». II. Основна частина Гра-драматизація «Допоможи другу». Практичні завдання у групах «Правила взаємодопомоги». Кейс-метод «Допомагаємо всім». III. Заключна частина Гра «Дружні стосунки у трудовому колективі». Творча гра «Емоційна атмосфера у класі». Виведення морального правила щодо поняття дружби.</p>
--	--	--

Комунікативний напрям формування соціальної компетентності за показником «Уміння оцінювати та регулювати власну поведінку» (див. табл. И.25; И.26; И.27).

Таблиця И.25

Оволодіння вміннями оцінювати та регулювати власну поведінку під час соціальної взаємодії

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Говоріння. Опис Мета: освітньо-розвивальна – навчати розрізняти тексти описового характеру (з допомогою вчителя); виховна – виховувати повагу до співрозмовника; корекційна – розвивати вміння регулювати власну</p>	<p>Тема: Описове мовлення Мета: корекційна – коригувати здатність до оформлення текстів описового характеру; освітньо-розвивальна – навчати використовувати тексти описового характеру у мовленні; виховна – виховувати</p>	<p>Тема: Наша поведінка Мета: виховна – виховувати самоцінне ставлення до себе та інших; освітньо-розвивальна – систематизувати знання щодо поведінкової компетентності під час соціальної взаємодії;</p>

<p>мовленнєву поведінку. Перебіг уроку I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Що таке опис?» Нервово-психологічна підготовка. Діалог «Як ми говоримо». II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Практична вправа «Побудуй опис на задану тему». Практична вправа «Побудуй опис за малюнком». Формулювання вміння давати описову оцінку власної поведінки. Вправа «Заверши опис». III. Заключна частина Практична вправа «Правила говоріння під час соціальної взаємодії». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>культуру мовлення. Перебіг корекційно-розвиткового заняття I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Описове мовлення». Нервово-психологічна підготовка. Релаксаційна вправа «Моє мовлення». II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Корекція здатості до оформлення текстів описового характеру. Гра на тему «Опис ланцюжком». Практичне засвоєння правил описового мовлення. Практичне завдання «Опис і говоріння». III. Заключна частина Розвиток здатності до оформлення текстів описового характеру. Вербальна артотерапевтична вправа «Опис моєї поведінки». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>корекційна – коригувати навички оцінювати та регулювати власну поведінку. Перебіг виховного заняття I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Вмій себе поводити» Нервово-психологічна підготовка. II. Основна частина Аналіз малюнків про правила соціальної поведінки. Групова дискусія за результатами аналізу. Практична вправа «Опиши правила поведінки». Гра за правилами «Оцінка поведінки». III. Заключна частина Кейс-метод «Прийоми регулювання власної поведінки під час соціальної взаємодії». Виведення правил поведінки соціальної взаємодії.</p>
--	---	--

Таблиця И.26

**Виховання здатності бачити власні помилки,
вміння виправляти їх самостійно**

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Опис і речення Мета: освітньо-розвивальна – навчити з допомогою вчителя і самостійно добирати лексику для речень і творів описового характеру; виховна – виховувати уважність; корекційна – коригувати здатність бачити і виправляти власні помилки. Перебіг уроку</p>	<p>Тема: Описові висловлювання Мета: корекційна – коригувати вміння бачити і виправляти власні помилки у мовленні; освітньо-розвивальна – формувати здатність будувати описові висловлювання; виховна – виховувати уважність і самостійність. Перебіг корекційно-</p>	<p>Тема: Власні помилки Мета: виховна – розвивати комунікативну грамотність; освітньо-розвивальна – закріплювати здатність оцінювати та регулювати власну поведінку; корекційна – коригувати здатність бачити і виправляти власні помилки. Перебіг виховного заняття I. Загально-корекційний</p>

<p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Опис і речення». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Доповни речення».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Ділова гра на тему «Сформуль речення». Практична вправа «Знайди помилки в реченні». Дидактична гра «Виправ помилки».</p> <p>III. Заключна частина Моделювання життєвих ситуацій «Самостійна поведінка». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Описові висловлювання». Нервово-психологічна підготовка. Артикуляційна гімнастика.</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Поведінкова вправа «Аналіз висловлювань». Рольова гра «Підбери висловлювання». Практичне завдання на тему «Помилки в описових висловлюваннях».</p> <p>III. Заключна частина Гра «Мовленнєві помилки». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>етап</p> <p>Організаційний момент. Вступна бесіда «Моя поведінка» Нервово-психологічна підготовка. Психоеюд «Соціальна поведінка».</p> <p>II. Основна частина Кейс-метод «Уміння оцінювати власну поведінку». Кейс-метод «Уміння регулювати власну поведінку». Дискусія на тему «Правила поведінки». Практична вправа «Нормативна поведінка та її порушення». Психологічне малювання «Я і відповідальність».</p> <p>III. Заключна частина Кейс-метод «Живемо за правилами».</p>
--	--	--

Таблиця II.27

Формування навичок регулювати свою поведінку в напружених ситуаціях

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Поширення речень під час говоріння</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – дати уявлення про поширені речення і їх конструкції. виховна – виховувати вміння працювати разом; корекційна – розвивати навички регулювати свою поведінку засобами говоріння.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Поширені речення». Нервово-психологічна</p>	<p>Тема: Твір-опис</p> <p>Мета: корекційна – вдосконалення навичок написання творів описового характеру; освітньо-розвивальна – закріплювати навички використовувати другорядні члени у реченнях (за допомогою запитань). виховна – виховувати соціальну компетентність.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Твори описового характеру»</p>	<p>Тема: Конфлікти у спілкуванні</p> <p>Мета: виховна – виховувати взаємоповагу у спілкуванні; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про конфлікти у спілкуванні; корекційна – коригувати навички регулювати власну поведінку.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Спілкування». Нервово-психологічна підготовка.</p>

<p>підготовка. Гра на тему «Доповни речення».</p> <p>II. Основна частина</p> <p>Повідомлення теми та мети Актуалізація опорних знань. Тематична бесіда «Поширення речень під час говоріння».</p> <p>Вправа «Однорідні члени речення».</p> <p>Осмислення здатності регулювати свою поведінку у напружених ситуаціях.</p> <p>Вправа «Конфліктна поведінка».</p> <p>III. Заключна частина</p> <p>Практичне завдання «Контролюй власну поведінку».</p> <p>Рефлексія та оцінювання роботи.</p> <p>Домашнє завдання.</p>	<p>Нервово-психологічна підготовка.</p> <p>Практична вправа «Другорядні члени речення».</p> <p>II. Основна частина</p> <p>Актуалізація опорних знань. Дидактична вправа «Поширення речень».</p> <p>Практичне завдання «Формування навичок регулювати свою поведінку за допомогою мовлення».</p> <p>Сюжетно-рольова гра «Конфліктогени і синтони».</p> <p>III. Заключна частина</p> <p>Рольова гра «Розв'язи конфлікт».</p> <p>Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>Психологічне малювання «Мое коло спілкування».</p> <p>II. Основна частина</p> <p>Етична бесіда. Читання оповідання на тему «Конфлікти у спілкуванні».</p> <p>Аналіз оповідання за змістом.</p> <p>Рольова гра «Наші взаємини».</p> <p>Аналіз власної поведінки у напружених ситуаціях.</p> <p>III. Заключна частина</p> <p>Кейс-метод «Конфлікти у спілкуванні».</p>
--	--	---

Професійно-орієнтований напрям формування соціальної компетентності за показником «Уміння оцінювати та регулювати власну поведінку» (див. табл. И.28; И.29; И.30)

Таблиця И.28

Оволодіння вміннями оцінювати та регулювати власну поведінку під час різних видів діяльності

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Професії і професійна діяльність</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – актуалізувати знання про професії і професійну діяльність; виховна – виховувати працелюбність; корекційна – розвивати вміння оцінювати та регулювати власну поведінку.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент.</p>	<p>Тема: Помилки при виборі професії</p> <p>Мета: корекційна – оволодіння навичками оцінювати власну поведінку під час різних видів діяльності; освітньо-розвивальна – формувати уявлення про особливості та труднощі у виборі професії; виховна – виховувати дисциплінованість і самоконтроль.</p>	<p>Тема: Трудова поведінка</p> <p>Мета: виховна – виховувати самооцінку у трудовій діяльності; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про правила трудової поведінки; корекційна – коригувати навички регулювання власної поведінки.</p>

<p>Вступна бесіда на тему «Різні професії».</p> <p>Нервово-психологічна підготовка.</p> <p>Гра на тему «Професійна діяльність».</p> <p>II. Основна частина</p> <p>Повідомлення теми та мети.</p> <p>Актуалізація опорних знань.</p> <p>Тематична бесіда «Професії і професійна діяльність».</p> <p>Практична вправа «Поведінка у діяльності».</p> <p>Виконання практичних завдань відповідно до оволодіння вміннями оцінювати власну поведінку під час різних видів діяльності «Оціни себе».</p> <p>Практична вправа щодо виконання відповідного виду діяльності дітьми «Контроль за діями».</p> <p>III. Заключна частина</p> <p>Рефлексія та оцінювання роботи.</p> <p>Артотерапевтична вправа «Професії».</p>	<p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап</p> <p>Організаційний момент.</p> <p>Вступна бесіда на тему «Ми і професії».</p> <p>Нервово-психологічна підготовка.</p> <p>Аналіз малюнків та фото із соціальними ситуаціями на тему «Що не так?».</p> <p>II. Основна частина</p> <p>Актуалізація опорних знань.</p> <p>Практичне завдання «Правильна поведінка».</p> <p>Гра на тему «Проаналізуй помилки».</p> <p>Рольова гра «Оціни та свою поведінку»</p> <p>III. Заключна частина</p> <p>Гра-драматизація «Знайди помилки в оцінці професійних дій».</p> <p>Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап</p> <p>Організаційний момент.</p> <p>Гра на тему «Правила поведінки».</p> <p>Нервово-психологічна підготовка.</p> <p>Перегляд фрагмента відеофільмів про норми трудового поведінки.</p> <p>II. Основна частина</p> <p>Диспут на тему «Трудова поведінка».</p> <p>Доповідь на тему «Як регулювати власну поведінку».</p> <p>Аналіз доповіді, відповіді на запитання.</p> <p>Кейс-метод «Оціни та спрямуй поведінку інших при виконанні діяльності».</p> <p>III. Заключна частина</p> <p>Психологічне малювання з музичним супроводом «Власна поведінка».</p>
---	---	---

Таблиця И.29

Виховання здатності аналізувати власні навички ділового спілкування у процесі трудової діяльності

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Вимоги професії до людини</p> <p>Мета:</p> <p>освітньо-розвивальна – розширити уявлення про умови роботи, вік, творчість тощо;</p> <p>виховна – виховувати трудову відповідальність;</p> <p>корекційна – розвивати здатність аналізувати власні навички ділового спілкування у процесі</p>	<p>Тема: Професійні здібності</p> <p>Мета:</p> <p>корекційна – коригувати вміння аналізувати власні навички ділового спілкування;</p> <p>освітньо-розвивальна – формувати уявлення про професійні здібності;</p> <p>виховна – виховувати навички ділового спілкування.</p> <p>Перебіг корекційно-</p>	<p>Тема: Ділове спілкування</p> <p>Мета:</p> <p>виховна – виховувати комунікабельність;</p> <p>освітньо-розвивальна – закріплювати знання про норми і правила ділового спілкування;</p> <p>корекційна – коригувати навички мовленнєвої комунікації у процесі трудової діяльності.</p>

<p>трудової діяльності.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Вимоги професії» . Нервово-психологічна підготовка.</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети Актуалізація опорних знань. Гра-драматизація на тему «Вимоги до професії рятувальника». Практична вправа «Вимоги до професії будівельника». Моделювання життєвих ситуацій «Вимоги до професії охоронця супермаркету». Практичне завдання «Вимоги до професії кур'єра».</p> <p>III. Заключна частина Дидактична гра «Ділове спілкування у процесі трудової діяльності» Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Дискусія на тему «Професійні здібності». Нервово-психологічна підготовка. Психорелаксаційна хвилинка «Відпочинок і праця».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Поведінкова вправа «Види професійної діяльності». Рольова гра «Здібності у професіях». Практичне завдання на тему «Професійні здібності і навички ділового спілкування».</p> <p>III. Заключна частина Гра-змагання «Виконай відповідну дію». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Психоеюд «Ділова комунікація». Нервово-психологічна підготовка.</p> <p>II. Основна частина Групова дискусія «Спілкування». Кейс-метод «Навички ділового спілкування». Кейс-метод «Спілкування у процесі трудової діяльності». Кейс-метод «Аналіз навичок ділового спілкування».</p> <p>III. Заключна частина Гра-драматизація «Спілкуємось у трудовому колективі».</p>
--	---	---

Таблиця И.30

Формування спроможності регулювати свою поведінку та обирати шляхи вирішення конфліктних ситуацій у різних видах трудової діяльності

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Вплив професії на спосіб життя</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – сформулювати уявлення про вплив професії на спосіб життя; виховна – виховувати любов до праці; корекційна – коригувати спроможності регулювати свою поведінку.</p>	<p>Тема: Робочі конфлікти</p> <p>Мета: корекційна – розвивати спроможність обирати шляхи вирішення конфліктних ситуацій у різних видах трудової діяльності; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про шляхи вирішення робочих конфліктів;</p>	<p>Тема: Вирішення професійно-ділових ситуацій</p> <p>Мета: виховна – виховувати виваженість у професійній діяльності; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про засоби вирішення професійно-ділових ситуацій; корекційна – коригувати</p>

<p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Вплив професії на спосіб життя». Нервово-психологічна підготовка. Ділова гра «Професія і спосіб життя».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Мінілекція на тему «Взаємозалежність професії і способу життя». Дидактична гра «Професії у житті». Практична вправа «Розв’язи ділову ситуацію». Практична вправа «Регулюй поведінку». Практична вправа «Обери шляхи вирішення конфліктних ситуацій у різних видах трудової діяльності».</p> <p>III. Заключна частина Практична вправа «Регулюй дії у різних видах трудової діяльності». Рефлексія та оцінювання роботи.</p>	<p>виховна – виховувати врівноваженість у професійній діяльності.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Конфлікти у житті». Нервово-психологічна підготовка. Робота з картинками «Робочі конфлікти».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Дидактична гра на тему «Виріши конфлікт». Практичне завдання «Обери правильну відповідь». Моделювання життєвих ситуацій із розвитку здатності регулювати свою поведінку та обирати шляхи вирішення конфліктних ситуацій у різних видах трудової діяльності.</p> <p>III. Заключна частина Пантомімічна вправа «Дружній колектив». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>навички вирішення професійно-ділових конфліктів.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Професійно-ділові ситуації». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагменту відеофільму про вирішення професійно-ділових ситуацій.</p> <p>II. Основна частина Кейс-метод «Професія водія: позитивні і негативні сторони». Кейс-метод «Професія слюсара: позитивні і негативні сторони». Кейс-метод «Професія автомеханіка: позитивні і негативні сторони». Кейс-метод «Професія будівельника: позитивні і негативні сторони». Кейс-метод «Професія швачки: позитивні і негативні сторони».</p> <p>III. Заключна частина Сюжетно-рольова гра «Регулювання поведінки».</p>
--	---	--

3. Мотиваційно-емоційний компонент

Комунікативний напрям формування соціальної компетентності за показником «Сформованість соціально спрямованої мотивації» (див. табл. И.31; И.32; И.33).

Таблиця И.31

Навчання виявляти позитивне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
Тема: Говоріння. Розповідь	Тема: Розповідь у процесі міжособистісної взаємодії	Тема: Позитивна розмова
Мета:	Мета:	виховна – виховувати

<p>освітньо-розвивальна – дати поняття про розповідь як різновид говоріння; виховна – виховувати позитивне ставлення до оточуючих; корекційна – коригувати навички міжособистісної взаємодії.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Мінілекція на тему «Говоріння. Розповідь». Нервово-психологічна підготовка. Діалог «Розповідаємо правильно».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети Актуалізація опорних знань. Практична вправа «Склади план розповіді». Гра «Розповідь за планом». Вправа «Розповідь про позитивне ставлення до інших».</p> <p>III. Заключна частина Практична вправа «Розповідь ланцюжком». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>корекційна – розвивати позитивне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії; освітньо-розвивальна – закріплювати поняття про розповідь; вчити відповідати на запитання щодо змісту прослуханого; виховна – виховувати позитивне світосприймання.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Усна розповідь». Нервово-психологічна підготовка. Релаксаційна вправа «Розкажи».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Аналіз комп'ютерних відеороликів з побудови розповіді. Гра на тему «Розповідь у процесі міжособистісної взаємодії». Практичне завдання «Ділимо текст на частини». Вправа «Підбери малюнки до тексту» Моделювання ситуацій міжособистісної взаємодії.</p> <p>III. Заключна частина Вербальна артотерапевтична вправа «Позитивне світосприймання».</p>	<p>позитивні якості особистості; освітньо-розвивальна – закріплювати навички соціально спрямованої мотивації; корекційна – практично використовувати навички позитивного ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «З кожного по реченню». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагмента відеофільму «Прийоми позитивного спілкування».</p> <p>II. Основна частина Групова дискусія на тему «Позитивний співрозмовник. Який він?». Практична вправа «Розповідь за картинками». Гра за правилами «Комплімент одноліткам».</p> <p>III. Заключна частина Гра за малюнками «Позитив». Виведення правил культури розповіді.</p>
---	--	--

Таблиця II.32

Розвиток здатності ініціювати соціальну активність у міжособистісній взаємодії

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Структура розповіді Мета: освітньо-розвивальна – дати поняття про структуру розповіді (зачин, основну</p>	<p>Тема: Ініціювання розповіді Мета: корекційна – коригувати навички ініціювання розповіді;</p>	<p>Тема: Розмова між друзями Мета: виховна – виховувати почуття дружби;</p>

<p>частину, кінцівку); виховна – виховувати ініціативність; корекційна – розвивати вміння ініціювати соціальну активність у міжособистісній взаємодії.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Структура розповіді». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Розповідь за малюнками».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Ділова гра на тему «Розповідь». Практична вправа «Знайди помилки у розповіді». Дидактична гра «Логічний ланцюжок».</p> <p>III. Заключна частина Моделювання життєвих ситуацій «Сюжети мого життя». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>освітньо-розвивальна – закріплювати навички формування логічної структури розповіді; виховна – виховувати інтерес до співрозмовника.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Дискусія на тему «Ініціювання розповіді». Нервово-психологічна підготовка. Артикуляційна гімнастика.</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Поведінкова вправа «Теми для розмов». Рольова гра «Соціальна активність». Практичне завдання на тему «Спільна розповідь».</p> <p>III. Заключна частина Гра «З кожного по реченню». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>освітньо-розвивальна – атоматизувати навички побудови розповіді у процесі спілкування; корекційна – коригувати вміння ініціювати дружні стосунки.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Я і друзі». Психогімнастична вправа «Спілкування між нами». Нервово-психологічна підготовка. Психоеюд «Спілкуємось».</p> <p>II. Основна частина Дискусія на тему «Вчимося спілкуватися». Практична вправа «Ініціатива в міжособистісній взаємодії». Гра-змагання «Діємо разом».</p> <p>III. Заключна частина Кейс-метод «Вчимося ініціювати міжособистісну взаємодію». Виведення правил спілкування з оточуючими.</p>
---	--	---

Таблиця И.33

Осмилення мотивів власної поведінки в суспільно спрямованих ситуаціях

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Використання граматичних конструкцій у розповіді</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – навчити використовувати граматичні конструкції у розповіді; виховна – виховувати суспільно спрямовану мотивацію;</p>	<p>Тема: Мотиваційні висловлювання</p> <p>Мета: корекційна – коригувати вміння усвідомлювати мотиви власної поведінки в суспільно спрямованих ситуаціях; освітньо-розвивальна – закріплювати здатність будувати структуру</p>	<p>Тема: Навчись правильно висловлюватись</p> <p>Мета: виховна – виховувати мовленнєву грамотність; освітньо-розвивальна – атоматизувати навички осмилення мотивів власної поведінки в суспільно спрямованих ситуаціях;</p>

<p>корекційна – коригувати неправильне використання граматичних конструкції у мовленні.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Використання граматичних конструкцій у розповіді». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Розповідь ланцюжком».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Тематична бесіда «Види речень за метою висловлювання: розповідні, питальні, окличні». Вправа «Інтонування речень». Вправа «Закінчи речення».</p> <p>III. Заключна частина Практичне завдання «Доповни речення іншого». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>мотиваційних висловлювань; виховна – виховувати навички мовленнєвої поведінки.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Мотиваційні висловлювання». Нервово-психологічна підготовка. Практична вправа «Норми побудови висловлювань».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Дидактична вправа «Конструктивні висловлювання у мовленні». Практичне завдання «Самозахисні висловлювання у мовленні». Гра «Перепонно-домінантні висловлювання у мовленні».</p> <p>III. Заключна частина Рольова гра «Мотиви поведінки». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>корекційна – коригувати осмислення мотивів власної поведінки.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Спілкуємось разом». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагмента відеофільму «Спілкування з друзями».</p> <p>II. Основна частина Етична бесіда. Читання оповідання на тему «Два друга». Аналіз оповідання за змістом. Рольова гра «Навчись правильно висловлюватися». Аналіз ситуацій дитми</p> <p>III. Заключна частина Кейс-метод «Мотивація комунікативної поведінки».</p>
--	--	---

Професійно-орієнтований напрям формування соціальної компетентності за показником «Сформованість соціально спрямованої мотивації» (див. табл. И.34; И.35; И.36)

Таблиця И.34

Формування уміння виявляти позитивне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії у процесі трудової діяльності

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Професія і позитивне ставлення</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – дати знання про різні види професій; виховна – виховувати</p>	<p>Тема: Як досягти успіху в професії?</p> <p>Мета: корекційна – розвивати прагнення досягти успіху в професії; освітньо-розвивальна – дати</p>	<p>Тема: Улюблена робота – запорука щасливого майбутнього</p> <p>Мета: виховна – виховувати працелюбність; освітньо-розвивальна –</p>

<p>позитивне ставлення до людей праці; корекційна – розвивати навички позитивного ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії у процесі трудової діяльності.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Професія і позитивне ставлення». Гра на тему «Позитивні аспекти різних видів діяльності».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Тематична бесіда «Позитивне ставлення до професій». Вправа «Зроби сам». Практична вправа «Позитивні емоції». Виконання практичних завдань відповідно до ситуацій міжособистісної взаємодії у процесі трудової діяльності».</p> <p>III. Заключна частина Рефлексія та оцінювання роботи.</p>	<p>уявлення про різні види ставлень до ситуацій міжособистісної взаємодії у процесі трудової діяльності; виховна – виховувати любов до професій.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Професійний успіх». Нервово-психологічна підготовка. Аналіз малюнків та фото з соціальними ситуаціями на тему «Різні професії».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Практичне завдання «Міжособистісна взаємодія у процесі трудової діяльності». Рольова гра «Як досягти успіху в професії?». Гра на тему «Трудова діяльність і результат».</p> <p>III. Заключна частина Гра-драматизація «Досягаємо цілей». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>закріплювати знання роль праці як основного фактора суспільного життя; корекційна – коригувати здатність виявляти позитивне ставлення до ситуацій міжособистісної взаємодії у процесі трудової діяльності.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Наше майбутнє». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагментів відеофільмів про вибір професій за інтересами.</p> <p>II. Основна частина Диспут на тему «Улюблена робота». Аналіз доповідей, відповіді на запитання. Сюжетно-рольова гра «Щасливе майбутнє». Кейс «Міжособистісна взаємодія у трудовій діяльності».</p> <p>III. Заключна частина Психологічне малювання з музичним супроводом «Моє професійне майбутнє».</p>
---	--	--

Таблиця И.35

**Розвиток здатності виявляти спонукання
до різних видів діяльності**

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: <i>Успіх в професії – успіх в житті</i></p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – сформулювати уявлення про професійний успіх; виховна – виховувати наполегливість;</p>	<p>Тема: <i>Майбутній фах і мотиви вибору професії</i></p> <p>Мета: корекційна – коригувати мотиви вибору професії; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про власний майбутній</p>	<p>Тема: <i>Як перетворити мої мрії в реальність?</i></p> <p>Мета: виховна – виховувати особистісно-професійні якості; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про</p>

<p>корекційна – розвивати вміння виявляти спонукання до різних видів діяльності.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Успіх в професії». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Рух уперед».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Ділова гра «Життєвий успіх і професія». Моделювання життєвих ситуацій «Моя професія». Практичне завдання «Виріши професійну ситуацію».</p> <p>III. Заключна частина Дидактична гра за картинками «Спонування до різних видів діяльності». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>професійний вибір; виховна – виховувати цілеспрямованість.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Дискусія на тему «Майбутній фах». Нервово-психологічна підготовка. Психорелаксаційна хвилинка «Власні можливості».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Поведінкова вправа «Мотиви вибору професії». Рольова гра «Виконай дії за наслідуванням». Практичне завдання на тему «Обери професію за інтересом».</p> <p>III. Заключна частина Гра-змагання «Мотиви вибору професії». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>професійне планування; корекційна – розвивати здатність виявляти спонування до різних видів діяльності.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Психоеюд «Мої мрії». Нервово-психологічна підготовка.</p> <p>II. Основна частина Кейс-метод «Професійне планування». Кейс-метод «Професійне і життєве самовизначення». Кейс-метод «Мотиви і професійні здібності».</p> <p>III. Заключна частина Гра-драматизація «Професійне самовизначення: мрії і реальність».</p>
--	--	--

Таблиця И.36

Осмислення мотивів власної поведінки в суспільно спрямованих ситуаціях під час трудової діяльності

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Мій внутрішній світ: ким я хочу бути?</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – дати знання про роль мотивації і здібностей у виборі професії; виховна – виховувати цілеспрямованість та особистісну відповідальність; корекційна – коригувати мотиви поведінки в суспільно спрямованих ситуаціях під час трудової діяльності.</p>	<p>Тема: Ситуації під час трудової діяльності</p> <p>Мета: корекційна – коригувати навички розв'язання професійно спрямованих ситуацій, які виникають під час трудової діяльності; освітньо-розвивальна – закріплювати уявлення про особливості поведінки в суспільно спрямованих ситуаціях; виховна – виховувати</p>	<p>Тема: Мотиви власної поведінки</p> <p>Мета: виховна – виховувати моральну вихованість; освітньо-розвивальна – систематизувати мотиви власної поведінки в суспільно спрямованих ситуаціях; корекційна – коригувати мотиви власної поведінки.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний</p>

<p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Ким я хочу бути?». Нервово-психологічна підготовка. Ділова гра «Мій внутрішній світ».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Мінілекція на тему «Мій вибір». Диспут «Мій внутрішній світ: ким я хочу бути?». Дидактична гра «Зроби свій вибір».</p> <p>III. Заключна частина Практична вправа «Мотиви власної поведінки». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>взаємоповагу.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Професійні ситуації». Нервово-психологічна підготовка. Практична вправа «Правила під час трудової діяльності».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Дидактична гра на тему «Ситуації». Практичне завдання «Виконай завдання за картинками». Моделювання життєвих ситуацій з осмислення мотивів власної поведінки під час трудової діяльності.</p> <p>III. Заключна частина Кейс-метод «Мотиви поведінки в суспільно спрямованих ситуаціях під час трудової діяльності». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>етап</p> <p>Організаційний момент. Вступна бесіда «Мотиви власної поведінки». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагмента відеофільму «Хочу і потрібно».</p> <p>II. Основна частина Гра-драматизація «Допоможи з вибором». Практичні завдання у групах «Мотиви власної поведінки». Кейс-метод «Допомагаємо усім».</p> <p>III. Заключна частина Гра «Професійна спрямованість». Творча гра «Суспільно спрямовані ситуації». Виведення морального правила щодо поняття поведінки.</p>
---	---	--

Комунікативний напрям формування соціальної компетентності за показником «Сформованість емпатійних тенденцій у поведінці» (див. табл. И.37; И.38; И.39).

Таблиця И.37

Оволодіння здатністю до співпереживання

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Говоріння. Міркування</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – дати уявлення про міркування; з допомогою вчителя навчити відрізнити міркування від інших типів текстів; виховна – виховувати здатність до емпатії та</p>	<p>Тема: Співпереживання у мовленнєвій комунікації</p> <p>Мета: корекційна – коригувати навички монологічного мовлення; освітньо-розвивальна – навчати логічно формулювати думку, робити відповідні висновки;</p>	<p>Тема: Що таке співпереживання?</p> <p>Мета: виховна – виховувати емпатію та співпереживання; освітньо-розвивальна – систематизувати знання щодо логічної побудови міркування як різновиду</p>

<p>співпереживання; корекційна – розвивати комунікативні навички.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Міркування як різновид говоріння». Нервово-психологічна підготовка.</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Практична вправа «Проаналізуй текст». Практична вправа «Побудуй текст за взірцем». Практична вправа «Побудуй міркування за планом». Формулювання міркувань за допомогою низки висловлювань. Міркування на тему «Співпереживання».</p> <p>III. Заключна частина Практична вправа «Співпереживання у мовленні». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>виховна – виховувати якості співпереживання.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Співпереживання у мовленнєвій комунікації». Нервово-психологічна підготовка. Релаксаційна вправа «Моє мовлення».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Корекція емпатійного боку мовлення на матеріалі побудови міркувань. Гра на тему «Співвідчуття». Практичне засвоєння навичок логічно формулювати думку, робити відповідні висновки. Практичне завдання «Моє мовлення».</p> <p>III. Заключна частина Розвиток емпатійних тенденцій у мовленні. Вербальна артотерапевтична вправа «Я міркую і говорю». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>монологічного мовлення; корекційна – коригувати навички культури мовлення.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Розуміння стосунків». Нервово-психологічна підготовка.</p> <p>II. Основна частина Аналіз малюнків про емоційні стани інших осіб. Групова дискусія за результатами аналізу. Практична вправа «Що потрібно знати про наші почуття?». Гра за правилами «Відгадай емоції».</p> <p>III. Заключна частина Кейс-метод «Співпереживання у нашому мовленні». Виведення правил емпатіної поведінки.</p>
---	---	---

Таблиця И.38

Виховання спроможності сприймати емоції оточуючих

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Побудова міркування Мета: освітньо-розвивальна – навчити під контролем учителя логічно будувати міркування, визначати його етапи та послідовність; виховна – виховувати особистісні якості; корекційна – коригувати спроможність сприймати емоції оточуючих.</p>	<p>Тема: Говоримо про позитивні емоції Мета: корекційна – коригувати здатність відтворювати власні емоції у мовленні; освітньо-розвивальна – формувати навички емоційного наповнення мовлення; виховна – виховувати емпатійність.</p>	<p>Тема: Емоції у нашому житті Мета: виховна – виховувати позитивні якості особистості; освітньо-розвивальна – закріплювати навички відтворювати власні емоції під час спілкування; корекційна – коригувати спроможність сприймати</p>

<p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Побудова міркування». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Мої міркування».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Ділова гра на тему «Міркуємо вголос». Практична вправа «Логічний ланцюжок». Дидактична гра «Причина і наслідок».</p> <p>III. Заключна частина Моделювання життєвих ситуацій «Сприймаємо емоції оточуючих». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Позитивні емоції у спілкуванні». Нервово-психологічна підготовка. Артикуляційна гімнастика.</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Поведінкова вправа «Говоримо про емоції». Рольова гра «Наші емоції». Практичне завдання на тему «Емоції і мовлення».</p> <p>III. Заключна частина Гра «Позитивні і негативні емоції». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>емоції оточуючих.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Емоції у нашому житті». Нервово-психологічна підготовка. Психодрама «Емоційний стан».</p> <p>II. Основна частина Кейс-метод «Вербальні емоції». Кейс-метод «Невербальні емоції». Дискусія на тему «Вияв почуттів». Практична вправа «Відгадай емоцію». Психологічне малювання «Намалюй емоцію».</p> <p>III. Заключна частина Кейс-метод «Виховання спроможності сприймати емоції оточуючих».</p>
---	--	--

Таблиця И.39

Розвиток практичних навичок надання допомоги в ситуаціях міжособистісної взаємодії

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Логічне структурування речень і текстів</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – навчити логічно структурувати речення і тексти; виховна – виховувати міжособистісні стосунки; корекційна – розвивати практичні навички надання допомоги в ситуаціях міжособистісної взаємодії.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап</p>	<p>Тема: Тексти із деформованою будовою</p> <p>Мета: корекційна – коригувати навички міжособистісної взаємодії; освітньо-розвивальна – закріплювати навички відновлення текстів із деформованою будовою; вчити диференціювати речення з правильним і неправильним порядком слів; виховна – виховувати гуманність.</p> <p>Перебіг корекційно-</p>	<p>Тема: Допомога словом</p> <p>Мета: виховна – виховувати взаєморозуміння; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про вербальну підтримку і допомогу іншим; корекційна – коригувати навички міжособистісної взаємодії.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Я допомагаю».</p>

<p>Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Речення і тексти». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Віднови текст за допомогою речень».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Тематична бесіда «Завершення тексту за планом».</p> <p>Вправа «Тексти з деформованою будовою». Вправа «Знайди речення з неправильним порядком слів».</p> <p>Практичне завдання «Побудуй речення з правильним порядком слів».</p> <p>III. Заключна частина Розвиток практичних навичок надання допомоги засобами вербального мовлення. Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Тексти із деформованою будовою».</p> <p>Нервово-психологічна підготовка. Практична вправа «Відновлення текстів».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Дидактична вправа «Знайди помилки в реченні».</p> <p>Практичне завдання «Склади текст про надання допомоги в ситуаціях міжособистісної взаємодії».</p> <p>Сюжетно-рольова гра «Взаємодія».</p> <p>III. Заключна частина Рольова гра «Обмін словами». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>Нервово-психологічна підготовка. Психологічне малювання «Моє оточення».</p> <p>II. Основна частина Етична бесіда. Читання оповідання на тему «Допоможи бабусі».</p> <p>Аналіз оповідання за змістом. Рольова гра «Наша допомога».</p> <p>Аналіз ситуацій міжособистісного спілкування у класі.</p> <p>III. Заключна частина Розвиток навичок надання допомоги в ситуаціях міжособистісної взаємодії. Кейс-метод «Правила допомоги».</p>
--	---	--

Професійно-орієнтований напрям формування соціальної компетентності за показником «Сформованість емпатійних тенденцій у поведінці» (див. табл. И.40; И.41; И.42)

Таблиця И.40

Оволодіння здатністю до розуміння професійних цінностей, мотивів, професійних очікувань учасників трудової діяльності

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Професійні інтереси і можливості</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – дати уявлення про професійні інтереси і можливості; виховна – виховувати цілеспрямованість і</p>	<p>Тема: Ринок освітніх послуг. Шляхи здобуття професії</p> <p>Мета: корекційна – коригувати мотиваційні тенденції та професійні очікування учасників трудової</p>	<p>Тема: Куди піти вчитися?</p> <p>Мета: виховна – виховувати професійний світогляд; освітньо-розвивальна – диференціювати знання про шляхи здобуття</p>

<p>цілепокладання; корекційна – розвивати навички розуміння професійних цінностей.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Професійні інтереси». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Мої професійні можливості».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Тематична бесіда «Професійні інтереси і можливості». Практична вправа «Професійна спрямованість». Практична вправа щодо оволодіння здатністю до розуміння професійних цінностей, мотивів, професійних очікувань учасників трудової діяльності. Виконання практичних завдань «Професійні цінності».</p> <p>III. Заключна частина Рефлексія та оцінювання роботи. Артотерапевтична вправа «Наші очікування». Домашнє завдання.</p>	<p>діяльності; освітньо-розвивальна – формувати уявлення про ринок освітніх послуг; виховна – виховувати цілеспрямованість.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Ринок освітніх послуг». Нервово-психологічна підготовка. Аналіз малюнків та фото «Професії».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Практичне завдання «Отримай професію». Гра на тему «Мої професійні очікування». Рольова гра «Власні мотиви трудової діяльності».</p> <p>III. Заключна частина Гра-драматизація «Моя професія». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>професії; корекційна – коригувати розуміння професійних цінностей і мотивів, учасників трудової діяльності.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Професія – спосіб життя». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагментів відеофільмів про професійні навчальні заклади регіону.</p> <p>II. Основна частина Диспут на тему «Трудова діяльність». Доповідь на тему «Де навчатися?». Аналіз доповіді, відповіді на запитання. Кейс-метод «Професійна спрямованість». Кейс-метод «Професійні послуги».</p> <p>III. Заключна частина Психологічне малювання з музичним супроводом «Мої професійні очікування».</p>
--	--	--

Таблиця II.41

Розвиток навичок розуміти почуття і психічні стани інших осіб у процесі різних видів діяльності

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Професії «Людина-людина»</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – розширити уявлення учнів про професії типу «Людина-людина»;</p>	<p>Тема: Емпатія у професії</p> <p>Мета: корекційна – коригувати вміння співвідносити почуття і психічні стани інших осіб у процесі різних видів діяльності;</p>	<p>Тема: Розуміння і співчуття</p> <p>Мета: виховна – виховувати співчуття; освітньо-розвивальна – систематизувати знання</p>

<p>виховна – виховувати співпереживання; корекційна – розвивати навички розуміти почуття і психічні стани інших осіб у процесі різних видів діяльності.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Типи професій». Нервово-психологічна підготовка. Гра-драматизація на тему «Я і професія».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Вступна бесіда «Професії «Людина-людина». Практичні вправи на розвиток навичок розуміти почуття і психічні стани інших осіб у процесі різних видів діяльності: «Професія будівельник», «Професія охоронець супермаркету», «Професія кур'єр». «Професія обслуговуючий персонал».</p> <p>III. Заключна частина Дидактична гра «Професія моєї мрії». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>освітньо-розвивальна – закріплювати знання про вміння будувати емпатійне спілкування у професійній діяльності; виховна – виховувати емпатійні тенденції.</p> <p>Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Дискусія на тему «Види послуг». Нервово-психологічна підготовка. Психорелаксаційна хвилинка «Відпочинок і праця».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Вступа бесіда «Емпатія у професії». Поведінкова вправа «Почуття». Рольова гра «Різні послуги». Розвиток навичок розуміти почуття і психічні стани інших осіб у процесі різних видів діяльності. Практичне завдання на тему «Виконання різних послуг за взірцем».</p> <p>III. Заключна частина Гра-змагання «Співпереживання при виконанні професії». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>про розуміння і співчуття у різних професіях; корекційна – коригувати емпатійну здатність у різних видах діяльності.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Психоеюд «Розуміння і співчуття». Нервово-психологічна підготовка.</p> <p>II. Основна частина Групова дискусія «Наші співчуття». Розвиток навичок розуміти почуття і психічні стани інших осіб у процесі різних видів діяльності за допомогою відповідних кейсів: кейс-метод «Будівельника», кейс-метод «Охоронець», кейс-метод «Кур'єр».</p> <p>III. Заключна частина Гра-драматизація «Спілкування з людьми».</p>
---	---	--

Таблиця И.42

Формування практичних навичок надання допомоги під час спільних трудових дій

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: <i>Взаємодія з людьми у спільній трудовій діяльності</i></p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – сформулювати уявлення про</p>	<p>Тема: <i>Навички надання допомоги</i></p> <p>Мета: корекційна – розвивати навички професійної комунікації;</p>	<p>Тема: <i>Допомога і трудова діяльність</i></p> <p>Мета: виховна – виховувати етичні почуття; освітньо-розвивальна –</p>

<p>правила взаємодії з людьми у спільній трудовій діяльності; виховна – виховувати повагу до інших; корекційна – коригувати міжособистісні стосунки у трудовій діяльності.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Взаємодія з людьми. Нервово-психологічна підготовка. Ділова гра «Надай допомогу».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Мінілекція на тему «Взаємодія з людьми у спільній трудовій діяльності». Дидактична гра «Професія водія». Дидактична гра «Професія слюсара». Практична вправа «Професія автомеханіка». Практична вправа «Професія будівельника». Практична вправа «Професія швачки».</p> <p>III. Заключна частина Формування практичних навичок надання допомоги під час спільних трудових дій. Практична вправа «Професійне спілкування». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>освітньо-розвивальна – закріплювати знання про надання допомоги допомоги під час спільних трудових дій; виховна – виховувати взаємодопомогу.</p> <p>Перебіг корекційно-розвивального заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Надання допомоги». Нервово-психологічна підготовка. Робота з картинками «Допоможи працівнику».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Дидактична гра на тему «Спілкування з клієнтом». Практичне завдання «Ввічливе спілкування». Моделювання життєвих ситуацій із розвитку вмінь надання допомоги під час спільних трудових дій.</p> <p>III. Заключна частина Пантомімічна вправа «Відгадай професію». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>систематизувати знання про способи надання допомоги в трудовій діяльності; корекційна – коригувати навички міжособистісної взаємодії.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Допомога і трудова діяльність». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагмента відеофільму про спілкування у різних профілях трудової діяльності.</p> <p>II. Основна частина Формування практичних навичок надання допомоги під час спільних трудових дій за допомогою таких кейсів: кейс-метод «Професія водія», кейс-метод «Професія слюсара», кейс-метод «Професія автомеханіка», Кейс-метод «Професія будівельника», кейс-метод «Професія швачки».</p> <p>III. Заключна частина Сюжетно-рольова гра «Міжособистісна взаємодія у процесі трудової діяльності».</p>
---	---	--

4. Поведінковий компонент

Комунікативний напрям формування соціальної компетентності за показником «Застосування набутих компетенцій у поведінці» (див. табл. И.43; И.44; И.45).

Виховання практичних умінь реалізовувати інтерес і позитивне ставлення до інших

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p align="center">Тема: Говоріння. Повідомлення</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – навчити будувати висловлювання (з допомогою вчителя) з використанням знайомого мовленнєвого матеріалу, в типових навчальних, ігрових, побутових ситуаціях; виховна – виховувати зацікавленість; корекційна – коригувати практичні вміння реалізовувати інтерес до інших.</p> <p align="center">Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Мінілекція на тему «Повідомлення». Нервово-психологічна підготовка. Діалог «Інформуємо інших».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети Актуалізація опорних знань. Практична вправа «Усне повідомлення». Гра «Зіпсований телефон». Вправа «Письмове повідомлення». Гра «Телеграф».</p> <p>III. Заключна частина Практична вправа «Повідомлення ланцюжком».</p>	<p align="center">Тема: Позитивні повідомлення</p> <p>Мета: корекційна – коригувати мовлення та позитивне ставлення до інших; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про сутність побудови повідомлень позитивного спрямування; виховна – виховувати позитивні емоції.</p> <p align="center">Перебіг корекційно-розвивального заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Позитивне спілкування». Релаксаційна вправа «Позитивне світосприймання».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Аналіз комп'ютерних відеороликів з побудови повідомлення. Гра на тему «Продавець і покупець». Практичне завдання «Сформулюй фразу». Моделювання ситуацій позитивного мовленнєвого спілкування.</p> <p>III. Заключна частина Вербальна артотерапевтична вправа «Вербальний комплімент».</p>	<p align="center">Тема: Інтерес до інших Мета: виховна – виховувати позитивне ставлення до інших; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про взаємодію з іншими людьми під час мовленнєвої діяльності; корекційна – коригувати комунікативні навички, практично використовувати вміння виявляти позитивне ставлення до інших.</p> <p align="center">Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Психоеюд «Посмішка». Гра на тему «З кожного комплімент». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагмента відеофільму про позитивне ставлення до інших.</p> <p>II. Основна частина Групова дискусія на тему «Міжособистісна взаємодія та мовлення». Кейс-метод «Інтерес і позитивне ставлення до інших». Практична вправа «Відгадай товариша за описом». Гра за правилами «Увага до інших».</p> <p>III. Заключна частина Гра за малюнками «Що ти знаєш про свого друга?».</p>

Розвиток практичних умінь ініціювати прагнення спілкуватися з однолітками, активно включатись у міжособистісні стосунки

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p align="center">Тема: Структура повідомлення</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – дати поняття про структуру повідомлень, навчити будувати повідомлення за поданим планом; виховна – виховувати соціальну активність; корекційна – розвивати вміння спілкуватися з однолітками.</p> <p align="center">Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Структура повідомлення». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Заверши повідомлення».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети Актуалізація опорних знань. Ділова гра на тему «Склади план повідомлення». Практична вправа «Підготуй інструкції для молодших». Дидактична гра «Проаналізуй помилки».</p> <p>III. Заключна частина Моделювання життєвих ситуацій «Оголошення». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p align="center">Тема: Створення повідомлення</p> <p>Мета: корекційна – коригувати навички зв'язного мовлення; освітньо-розвивальна – закріплювати навички побудови повідомлення; виховна – виховувати інтерес до співрозмовника.</p> <p align="center">Перебіг корекційно-розвивального заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Дискусія на тему «Як будувати повідомлення». Нервово-психологічна підготовка. Артикуляційна гімнастика.</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Приклади повідомлень. Поведінкова вправа «Повідомлення за картинками». Рольова гра «Обмінюємось повідомленнями». Практичне завдання на тему «Ініціатива і повідомлення».</p> <p>III. Заключна частина Гра «Активне включення». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p align="center">Тема: Ініціатива у спілкуванні</p> <p>Мета: виховна – виховувати ініціативність; освітньо-розвивальна – атоматизувати навички міжособистісного спілкування; корекційна – розвивати культуру усного мовлення.</p> <p align="center">Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Ініціатива у спілкуванні». Психогімнастична вправа «Спілкування». Нервово-психологічна підготовка. Психоеюд «Спілкуємося разом».</p> <p>II. Основна частина Дискусія на тему «Вчимося робити повідомлення». Практична вправа «Теми для спільних розмов». Гра-змагання «Хто краще говорить?».</p> <p>III. Заключна частина Кейс-метод «Міжособистісні стосунки та ініціативність».</p>

Формування практичних умінь і навичок дотримуватися загальних норм і правил соціальної поведінки

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Усні та письмові повідомлення</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – навчити розуміти сприйнятий матеріал на слух; диференціювати усні та письмові повідомлення; виховна – виховувати відповідальність; корекційна – коригувати культуру зв’язного мовлення.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Види повідомлень». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Повідомлення ланцюжком».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Тематична бесіда «Вибіркове повідомлення». Вправа «Усні повідомлення». Вправа «Письмові повідомлення».</p> <p>III. Заключна частина Практичне завдання «Норми і правила соціальної поведінки». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>Тема: Мовленнєві норми комунікації</p> <p>Мета: корекційна – коригувати навички зв’язного мовлення; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про мовленнєві норми комунікації; виховна – виховувати навички соціальної поведінки.</p> <p>Перебіг корекційно-розвивального заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Мовленнєві норми комунікації». Нервово-психологічна підготовка. Практична вправа «Сповідання».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Дидактична вправа «Підготуй повідомлення за взірцем». Практичне завдання «Підбери матеріал для повідомлення». Гра «Обмін повідомленнями».</p> <p>III. Заключна частина Рольова гра «Повідомлення про правила соціальної поведінки». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>Тема: Правила комунікації</p> <p>Мета: виховна – виховувати комунікабельність і комунікативну компетентність; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про правила комунікації; корекційна – коригувати комунікативний компонент мовлення.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Спілкуємося разом» Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагмента відеофільму про правила комунікації.</p> <p>II. Основна частина Етична бесіда. Читання оповідання на тему «Івасик, який лихословив». Аналіз оповідання за змістом. Рольова гра «Комунікація у групі». Аналіз ситуацій дітьми</p> <p>III. Заключна частина Кейс-метод «Правила комунікації у шкільній групі».</p>

Професійно-орієнтований напрям формування соціальної компетентності за показником «Застосування набутих компетенцій у поведінці» (див. табл. И.46; И.47; И.48)

Виховання практичних умінь проявляти інтерес та позитивне ставлення до інших під час спільних дій у різних видах діяльності

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p align="center">Тема: Взаємодія в колективі під час трудової діяльності</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – дати уявлення про взаємодію в колективі під час трудової діяльності; виховна – виховувати взаємоповагу; корекційна – розвивати навички взаємодії у колективі.</p> <p align="center">Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Взаємодія в колективі під час трудової діяльності». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Покажи іншому».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети Актуалізація опорних знань. Тематична бесіда «Взаємодія в колективі під час праці». Практична вправа «Виконай разом». Практична вправа «Взаємодія під час трудової діяльності». Виховання практичних умінь проявляти інтерес та позитивне ставлення до інших під час спільних дій у різних видах діяльності. Вправа «Зроби так само».</p> <p>III. Заключна частина Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p align="center">Тема: Особиста професійна перспектива</p> <p>Мета: корекційна – коригувати навички оцінки власних трудових можливостей; освітньо-розвивальна – знання про особистісну професійну перспективу; виховна – виховувати взаєморозуміння.</p> <p align="center">Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Перспектива у нашому житті». Нервово-психологічна підготовка. Аналіз малюнків та фото з соціальними ситуаціями на тему «Професійні перспективи».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Практичне завдання «Мої професійні перспективи» Рольова гра «Моє майбутнє призначення». Гра на тему «Прояви інтерес до інших».</p> <p>III. Заключна частина Гра-драматизація «Знайди себе у професійному житті». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p align="center">Тема: Планування професійного шляху</p> <p>Мета: виховна – виховувати взаємоповагу та взаєморозуміння; освітньо-розвивальна – закріплювати знання дітей про етапи планування професійного шляху; корекційна – коригувати здатність планувати власну діяльність.</p> <p align="center">Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Твій професійний шлях». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагментів відеофільмів про вибір професії за інтересами.</p> <p>II. Основна частина Диспут на тему «Планування професійного шляху». Аналіз доповідей, відповіді на запитання. Сюжетно-рольова гра «Оцінювати себе за можливостями». Аналіз практичних завдань щодо розвитку інтересу та позитивне ставлення до інших під час спільних дій у різних видах діяльності.</p> <p>III. Заключна частина Психологічне малювання з музичним супроводом «Моє бачення світу професій».</p>

Розвиток професійної соціально-спрямованої активності

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p style="text-align: center;">Тема: Професійні і життєві плани</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – сформулювати уявлення про професійні і життєві плани; виховна – виховувати соціальну активність; корекційна – коригувати соціальну спрямованість особистості в різних видах діяльності.</p> <p style="text-align: center;">Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Професійні і життєві плани». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Рух уперед».</p> <p style="text-align: center;">II. Основна частина</p> <p>Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Ділова гра «Життєві плани». Моделювання життєвих ситуацій «Професійна зрілість». Практичне завдання «Виріши професійну ситуацію».</p> <p style="text-align: center;">III. Заключна частина</p> <p>Дидактична гра за картинками «Соціально-спрямована активність». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p style="text-align: center;">Тема: Майбутній фах і власні здібності</p> <p>Мета: корекційна – коригувати здатність враховувати власні здібності при виборі професії; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про майбутній фах і власні здібності; виховна – виховувати цілеспрямованість та активність.</p> <p style="text-align: center;">Перебіг корекційно-розвивального заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Дискусія на тему «Професійні інтереси». Нервово-психологічна підготовка. Психорелаксаційна хвилинка «Власні здібності».</p> <p style="text-align: center;">II. Основна частина</p> <p>Актуалізація опорних знань. Поведінкова вправа «Зроби це». Рольова гра «Мої здібності». Практичне завдання на тему «Активність у виборі професії».</p> <p style="text-align: center;">III. Заклучна частина</p> <p>Гра-змагання «Активність». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p style="text-align: center;">Тема: Активність у діяльності</p> <p>Мета: виховна – виховувати активність у діяльності; освітньо-розвивальна – диференціювати знання про застосування набутих компетенцій у діяльності; корекційна – коригувати соціально-спрямовану активність.</p> <p style="text-align: center;">Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Психоеюд «Я у діяльності». Нервово-психологічна підготовка.</p> <p style="text-align: center;">II. Основна частина</p> <p>Кейс-метод «Професійна активність». Кейс-метод «Особистісна активність». Кейс-метод «Активність у діяльності».</p> <p style="text-align: center;">III. Заклучна частина</p> <p>Гра-драматизація «Активність у нашому житті».</p>

Формування практичних умінь і навичок дотримуватися загальних норм і правил соціальної поведінки під час трудової діяльності

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Трудова діяльність і професійні компетенції</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – дати уявлення про трудову діяльність і професійні компетенції; виховна – виховувати навички соціальної поведінки; корекційна – розвивати практичні навички дотримання загальних норм і правил соціальної поведінки під час трудової діяльності.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Трудова діяльність і професійні компетенції». Нервово-психологічна підготовка. Ділова гра «Моя трудова діяльність».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Мінілекція на тему «Професійні компетенції». Диспут «Що таке трудова діяльність». Дидактична гра «Завдання за вибором».</p> <p>III. Заключна частина Практична вправа «Норми і правила соціальної поведінки під час трудової діяльності». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>Тема: Поведінка і правила безпеки під час трудової діяльності</p> <p>Мета: корекційна – коригувати навички дотримання загальних норм соціальної поведінки; освітньо-розвивальна – закріплювати уявлення про норми поведінки та правила безпеки під час трудової діяльності; виховна – виховувати взаємодопомогу.</p> <p>Перебіг корекційно-розвивального заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Поведінка і правила безпеки під час трудової діяльності». Нервово-психологічна підготовка. Практична вправа «Правила безпеки під час трудової діяльності».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Дидактична гра на тему «Правила безпеки». Практичне завдання «Виконай спільну дію». Моделювання життєвих ситуацій з формування практичних умінь і навичок дотримуватися загальних норм і правил соціальної поведінки під час трудової діяльності.</p> <p>III. Заключна частина Кейс-метод «Правила соціальної поведінки». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>Тема: Я в трудовій діяльності</p> <p>Мета: виховна – виховувати працелюбність; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про власне місце у трудовій діяльності; корекційна – коригувати навички дотримання норм соціальної поведінки.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Що таке трудова діяльність». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагменту відеофільму. «Взаємодопомога у діяльності».</p> <p>II. Основна частина Гра-драматизація «Допоможи другу». Практичні завдання у групах «Моя трудова діяльність». Кейс-метод «Трудова діяльність».</p> <p>III. Заключна частина Гра «Виконай дію». Творча гра «Моя поведінка в діяльності».</p>

Комунікативний напрям формування соціальної компетентності за показником «Володіння здатністю працювати в команді» (див. табл. И.49; И.50; И.51).

Таблиця И.49

Оволодіння навичками спілкування у колективі однолітків

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Ділове мовлення. Ділові папери</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – дати поняття про ділове мовлення та сфери його використання; виховна – виховувати взаємодопомогу; корекційна – розвивати навички спілкування у колективі однолітків.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Ділове мовлення». Нервово-психологічна підготовка. Діалог «Професійне ділове мовлення».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Практична вправа «Ділові папери». Практична вправа «Сфери використання ділового мовлення» Ділова гра «Спілкування у колективі однолітків». Вправа «Обери діловий папір».</p> <p>III. Заключна частина Практична вправа «Командна співпраця». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>Тема: Засоби ділового спілкування</p> <p>Мета: корекційна – коригувати навички мовленнєвої комунікації; освітньо-розвивальна – навчати – дати уявлення про засоби ділового спілкування; виховна – виховувати здатність працювати в команді.</p> <p>Перебіг корекційно-розвивального заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Засоби ділового спілкування». Нервово-психологічна підготовка. Релаксаційна вправа «Спілкування».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Корекція слухових процесів на матеріалі зверненого мовлення. Гра на тему «Ділове спілкування». Практичне засвоєння навичок спілкування у колективі однолітків. Практичне завдання «Спілкуємося разом».</p> <p>III. Заключна частина Гра-драматизація «Моє місце в команді». Вербальна артотерапевтична вправа «Працюємо разом». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>Тема: Спілкування в команді</p> <p>Мета: виховна – виховувати соціально-особистісні якості; освітньо-розвивальна – систематизувати знання щодо спілкування в команді; корекційна – коригувати навички набуття нових соціальних знань.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Моє оточення». Нервово-психологічна підготовка.</p> <p>II. Основна частина Аналіз малюнків про правила міжособистісної взаємодії. Групова дискусія за результатами аналізу. Практична вправа «як потрібно спілкуватися?» Гра за правилами «Спілкування з однолітками».</p> <p>III. Заключна частина Кейс-метод «Спілкування в команді». Виведення правил спілкування в умовах шкільної групи.</p>

Розвиток навичок активного включення у міжособистісні стосунки

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Сфери використання ділового мовлення</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – закріпити уявлення про сфери використання ділового мовлення; виховна – виховувати активність; корекційна – коригувати навички ділового спілкування у системі «вчитель-учні», «учень-однолітки».</p> <p>Перебіг уроку I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Правила ділового спілкування». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Комунікація». II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Ділова гра на тему «Міжособистісні стосунки». Практична вправа «Ситуації ділового спілкування». Дидактична гра «Активне спілкування». III. Заключна частина Моделювання життєвих ситуацій «Працюємо в команді». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p>Тема: Вміння слухати співрозмовника</p> <p>Мета: корекційна – коригувати слухове сприймання; освітньо-розвивальна – формувати навички активного та пасивного слухання; виховна – виховувати уважність.</p> <p>Перебіг корекційно-розвивального заняття I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Правила слухання». Нервово-психологічна підготовка. Артикуляційна гімнастика. II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Поведінкова вправа «Активне слухання». Рольова гра «Слухаємо інших». Практичне завдання на тему «Навчись слухати співрозмовника». III. Заключна частина Гра «Міжособистісні взаємини в шкільній групі». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>Тема: Наші стосунки</p> <p>Мета: виховна – виховувати особистісні якості; освітньо-розвивальна – закріплювати навички активного включення у міжособистісні стосунки; корекційна – коригувати міжособистісні стосунки.</p> <p>Перебіг виховного заняття I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Правила поведінки». Нервово-психологічна підготовка. Психоеюд «Наші стосунки». II. Основна частина Кейс-метод «Працюємо і спілкуємось разом». Кейс-метод «Обов'язки друга». Дискусія на тему «Взаємини між людьми». Практична вправа «Ціннісно-орентаційна єдність». Психологічне малювання «Психологічний клімат групи». III. Заключна частина Кейс-метод «Правила побудови спільних стосунків».</p>

**Формування вмінь виконувати норми і правила
соціальної поведінки**

Схематичний план уроку з української мови (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з корекції мовлення	Схематичний план виховного заняття
<p align="center">Тема: Види ділового мовлення</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – навчити розрізняти види ділового мовлення, давати їх опис; виховна – виховувати навички соціальної поведінки; корекційна – розвивати міжособистісну комунікацію.</p> <p align="center">Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Мовлення у діловому житті». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Сформууй думку».</p> <p align="center">II. Основна частина</p> <p>Повідомлення теми та мети Актуалізація опорних знань. Тематична бесіда «Ділове мовлення». Вправа «Проаналізуй мовлення іншого». Формування вмінь виконувати норми і правила соціальної поведінки. Вправа «Говоримо разом».</p> <p align="center">III. Заключна частина</p> <p>Практичне завдання «Міжособистісна комунікація». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.</p>	<p align="center">Тема: Мовленнєві норми спілкування</p> <p>Мета: корекційна – коригувати практичні вміння виконання норми соціальної поведінки; освітньо-розвивальна – закріплювати навички мовленнєвих норм спілкування; розробки листа, листівки тощо; виховна – виховувати ініціативність.</p> <p align="center">Перебіг корекційно-розвивального заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Спілкування у соціумі». Нервово-психологічна підготовка. Практична вправа «Розуміння оточуючих».</p> <p align="center">II. Основна частина</p> <p>Актуалізація опорних знань. Дидактична вправа «Спілкування за взірцем». Практичне завдання «Норми і правила спілкування з однолітками». Сюжетно-рольова гра «Спілкуємося один з одним».</p> <p align="center">III. Заключна частина</p> <p>Рольова гра «Підбери спосіб спілкування». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p align="center">Тема: Соціальна поведінка</p> <p>Мета: виховна – виховувати поведінку; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про норми соціальної поведінки; корекційна – коригувати навички міжособистісної комунікації.</p> <p align="center">Перебіг виховного заняття</p> <p align="center">I. Загально-корекційний етап</p> <p>Організаційний момент. Гра на тему «Моя поведінка». Нервово-психологічна підготовка. Психологічне малювання «Мое коло спілкування».</p> <p align="center">II. Основна частина</p> <p>Етична бесіда. Читання оповідання на тему «Наша поведінка». Аналіз оповідання за змістом. Рольова гра «Наші взаємини». Формування вмінь виконувати норми і правила соціальної поведінки. Практична вправа «Проаналізуй поведінку».</p> <p align="center">III. Заключна частина</p> <p>Кейс-метод «Норми і правила поведінки в соціумі».</p>

Професійно-орієнтований напрям формування соціальної компетентності за показником «Володіння здатністю працювати в команді» (див. табл. И.52; И.53; И.54)

Таблиця И.52

Оволодіння здатністю працювати в команді

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p align="center">Тема: Самопрезентація і самореклама у професійній діяльності</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – дати уявлення про самопрезентацію та саморекламу в професійній діяльності; виховна – виховувати працьовитість та наполегливість; корекційна – коригувати вміння працювати в команді.</p> <p align="center">Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап. Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Самопрезентація у професійній діяльності». Нервово-психологічна підготовка. Гра на тему «Самореклама».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Тематична бесіда «Самопрезентація у діяльності». Практична вправа «Виконати дії, які характеризують саморекламу». Практична вправа щодо виконання відповідного виду діяльності дітьми «Моя самопрезентація». Виконання практичних завдань оволодіння здатністю працювати в команді. Вправа «Наша реклама».</p> <p>III. Заключна частина</p>	<p align="center">Тема: Робота в команді</p> <p>Мета: корекційна – коригувати навички командної взаємодії; освітньо-розвивальна – формувати уявлення про професійну командну співпрацю; виховна – виховувати дисциплінованість і самоорганізованість.</p> <p align="center">Перебіг корекційно-розвиткового заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Командна взаємодія» . Нервово-психологічна підготовка. Аналіз малюнків та фото з соціальними ситуаціями на тему «Робота в команді».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Практичне завдання «Уміння працювати в команді». Гра на тему «Розподіл обов'язків». Рольова гра «Виконай роль».</p> <p>III. Заключна частина Оволодіння здатністю</p>	<p align="center">Тема: Працюємо разом</p> <p>Мета: виховна – виховувати працьовитість і наполегливість; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про міжособистісну співпрацю; корекційна – коригувати навички міжособистісного спілкування та співпраці.</p> <p align="center">Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Гра на тему «Спільна праця». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагментів відеофільмів про спільну професійну діяльність.</p> <p>II. Основна частина Диспут на тему «Професійні ролі й обов'язки». Доповідь на тему «Працюємо разом: ділові взаємини». Аналіз доповіді, відповіді на запитання. Кейс-метод «Професійна взаємодія». Аналіз завдань щодо оволодіння здатністю працювати в команді.</p>

Рефлексія та оцінювання роботи. Артотерапевтична вправа «Самопрезентація». Домашнє завдання.	працювати в команді. Гра-драматизація «Твій етап роботи».	III. Заключна частина Психологічне малювання з музичним супроводом «Взаємостосунки і психологічний клімат».
--	---	---

Таблиця И.53

Розвиток навичок активного включення у ділові стосунки

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p>Тема: Взаємодія з людьми. Діловий етикет</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – розширити уявлення про взаємодію з людьми та діловий етикет; виховна – виховувати активність у діяльності; корекційна – коригувати ділові стосунки.</p> <p>Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Взаємодія з людьми». Вступна бесіда «Діловий етикет». Нервово-психологічна підготовка.</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети Актуалізація опорних знань. Ділові ігри та практичні вправи щодо взаємодії з людьми та використання ділового етикету в різних видах діяльності на такі теми: «Рятувальник», «Будівельник і небезпечні умови праці», «Охоронець супермаркету», «Кур'єрська доставка».</p> <p>III. Заключна частина Дидактична гра «Ділові</p>	<p>Тема: Активність у праці</p> <p>Мета: корекційна – коригувати навички активності в професійній діяльності; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про взаємодію з людьми та діловий етикет; виховна – виховувати ініціативність.</p> <p>Перебіг корекційно-розвивального заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Дискусія на тему «Види активності в діяльності». Нервово-психологічна підготовка.</p> <p>Психорелаксаційна хвилинка «Відпочинок і праця».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Поведінкова вправа «Види діяльності». Рольова гра «Різні послуги». Практичне завдання на тему «Виконання різних послуг за взірцем».</p> <p>III. Заключна частина Гра-змагання «Ділові стосунки». Релаксаційна хвилинка.</p>	<p>Тема: Формуємо ділові стосунки</p> <p>Мета: виховна – виховувати відповідальність; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про діловий етикет і стосунки; корекційна – коригувати мовлення у процесі ділових стосунків.</p> <p>Перебіг виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Психоеюд «Творчість і стосунки». Нервово-психологічна підготовка.</p> <p>II. Основна частина Групова дискусія «Формуємо ділові стосунки». Кейс-метод «Ділові стосунки під час виконання професії будівельника». Кейс-метод «Ділові стосунки під час виконання професії охоронця». Кейс-метод «Ділові стосунки під час виконання професії кур'єра».</p> <p>III. Заключна частина Гра-драматизація «Наші ділові стосунки».</p>

стосунки». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.		
--	--	--

Таблиця И.54

Формування вмінь виконувати норми і правила соціальної поведінки у процесі трудової діяльності

Схематичний план уроку з трудового навчання (теми за вибором учителя)	Схематичний план корекційно-розвивального заняття з соціально-побутового орієнтування	Схематичний план виховного заняття
<p align="center">Тема: Адаптація і взаємодія в новому колективі</p> <p>Мета: освітньо-розвивальна – сформулювати уявлення про адаптацію і взаємодію в новому колективі; виховна – виховувати повагу до інших; корекційна – коригувати соціальну поведінку у процесі трудової діяльності.</p> <p align="center">Перебіг уроку</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда на тему «Адаптація і взаємодія в новому колективі». Нервово-психологічна підготовка. Ділова гра «Я і колектив».</p> <p>II. Основна частина Повідомлення теми та мети. Актуалізація опорних знань. Мінілекції та практичні вправи про адаптацію і взаємодію в новому колективі відповідно до різних професій: «Професія водія», «Професія слюсара», «Професія автомеханіка», «Професія будівельника», «Професія швачки».</p> <p>III. Заключна частина Гра-драматизація «Моя</p>	<p align="center">Тема: Дотримання правил внутрішнього розпорядку</p> <p>Мета: корекційна – коригувати вміння виконувати норми і правила соціальної поведінки у процесі трудової діяльності; освітньо-розвивальна – закріплювати знання про дотримання правил внутрішнього розпорядку; виховна – виховувати взаємодопомогу.</p> <p align="center">Хід корекційно-розвивального заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Розповідь на тему «Правила внутрішнього розпорядку». Нервово-психологічна підготовка. Робота з картинками «Внутрішній розпорядок».</p> <p>II. Основна частина Актуалізація опорних знань. Дидактична гра на тему «Мій внутрішній розпорядок». Практичне завдання «Розроби правила внутрішнього розпорядку». Моделювання життєвих ситуацій із розвитку вмінь виконувати норми і правила соціальної поведінки у процесі трудової діяльності.</p> <p>III. Заклучна частина</p>	<p align="center">Тема: Режим трудового дня</p> <p>Мета: виховна – виховувати відповідальність; освітньо-розвивальна – систематизувати знання про режим трудового дня; корекційна – коригувати навички міжособистісної поведінки.</p> <p align="center">Хід виховного заняття</p> <p>I. Загально-корекційний етап Організаційний момент. Вступна бесіда «Режим трудового дня». Нервово-психологічна підготовка. Перегляд фрагменту відеофільму про режим дня.</p> <p>II. Основна частина. Кейс-методи щодо розробки режиму трудового дня людей за відповідними професіями, зокрема: кейс-метод «Режим трудового дня водія», кейс-метод «Режим трудового дня слюсара», кейс-метод «Режим трудового дня автомеханіка», кейс-метод «Режим трудового дня будівельника», кейс-метод «Режим трудового дня швачки».</p>

поведінка у процесі відповідної трудової діяльності». Рефлексія та оцінювання роботи. Домашнє завдання.	Пантомімічна вправа «Покажи правило». Релаксаційна хвилинка.	III. Заключна частина Сюжетно-рольова гра «Мій режим дня».
--	--	--

**Матеріали до програми уроків праці та позакласної роботи
з практичної підготовки до кур'єрської роботи
(матеріали подано у формі кейсів)**

Зміст

1. Паспорт спеціальної програми.
2. Структура і зміст спеціальної програми.
3. Умови реалізації спеціальної програми.
4. Контроль та оцінка результатів освоєння спеціальної програми.

1. Паспорт спеціальної програми «Кур'єрська доставка»

1.1 Сфера застосування програми

Підготовка працівників служби доставки (кур'єрів) з числа осіб з ІІІ.

1.2 Місце програми у структурі соціалізації осіб з ІІІ.

Спеціальну навчальну програму з практичної підготовки до кур'єрської роботи «Кур'єрська доставка» можна використовувати як навчальний предмет, розроблений на основі обов'язкових вимог до реалізації адаптованих основних загальноосвітніх професійних програм. Ця програма розроблена з урахуванням особливостей зазначених груп учнів з ІІІ, їхнього психофізичного розвитку, індивідуальних можливостей. Вона забезпечує корекцію порушень розвитку та соціальну адаптацію підлітків з ІІІ. Вивчення спеціальної дисципліни передбачено на базовому рівні та спрямоване на досягнення професійних, особистісних і метапредметних результатів навчання, виконання вимог до спеціальності «Кур'єр».

Освоєння професії кур'єра дозволить підліткам з ІІІ опанувати трудовими, особистісними та комунікативними компетенціями, необхідними для їх інтеграції у соціум та успішної соціалізації. Це обумовлено тим, що професійна діяльність є провідною діяльністю молодих людей. Соціалізація та соціальний розвиток можливі лише за умови успішності провідної діяльності. Оволодіння професією дозволить у майбутньому підліткам з ІІІ бути

успішними у професії (професійній діяльності), що сприятиме їхній ефективності соціалізації.

1.3 Загальна характеристика спеціальної програми

Зміст спеціальної програми з практичної підготовки до кур'єрської роботи «Кур'єрська доставка» зумовлений загальною спрямованістю освітнього процесу на досягнення професійних, особистісних, метапредметних і предметних результатів навчання, що можливо: а) у процесі роботи з оволодіння учнями всіма видами трудової діяльності кур'єра (прийом замовлення, вибір оптимального маршруту, доставка, комунікація, звіт про доставку тощо); б) у формуванні особистісних якостей кур'єра (відповідальність за виконання роботи, дисциплінованість, пунктуальність, комунікабельність). Це включає вміння орієнтуватися у просторі та на місцевості; усвідомлено підбирати мовленнєві засоби для здійснення спілкування відповідно до мовленнєвої ситуації; адекватно розуміти інструкції та чітко відтворювати їх; самостійно приймати рішення та здійснювати доручені дії. Це також володіння нормами мовленнєвого етикету, культури міжособистісного спілкування та поведінки в громадських місцях; володіння соціально-часовими уявленнями та навичками прогнозування й планування власних дій; уміння налагоджувати соціальні зв'язки та звертатися за допомогою, уміння працювати під керівництвом, а також дотримання санітарно-гігієнічних норм у роботі.

Мета програми – вимоги до результатів освоєння спеціальної дисципліни.

Спеціальна програма орієнтована на досягнення таких завдань:

- формування в учнів уявлень про роботу кур'єра, його обов'язки, основні види діяльності та рівні матеріальної й особистісної відповідальності;
- розвиток здатності орієнтуватися на місцевості, за мапами, маршрутами транспорту, навігатором, спеціальними комп'ютерними програмами;
- набуття тими, хто навчається, досвіду культурного спілкування та звернення за медичною допомогою;
- формування в учнів умінь виконувати дії за заданою інструкцією;

- формування соціально-часових уявлень;
- формування в учнів навичок прогнозування, планування та покрокового виконання інструкцій;
- розвиток здатності самостійно приймати рішення у проблемній ситуації;
- формування умінь бачити свої помилки та самостійно виправляти їх.

Особистісні результати навчання

- виховання відповідального ставлення до праці;
- розуміння ролі професії як основи успішності власного життя;
- усвідомлення необхідності діяти за запропонованими інструкціями;
- формування навичок ділового та культурного спілкування;
- розвиток здатності до мовленнєвого самоконтролю;
- підвищення готовності до самостійної відповідальної діяльності;
- підвищення самооцінки своїх професійних дій.

Метапредметні результати навчання

- володіння видами мовленнєвої діяльності: розумінням, говорінням, читанням та письмом;
 - володіння мовленнєвими засобами – вміння ясно, логічно, точно викладати думки;
 - застосування навичок співпраці у процесі діяльності;
 - оволодіння нормами соціально схвальної поведінки в різних ситуаціях міжособистісного спілкування;
 - готовність до самостійної професійної діяльності, включаючи вміння орієнтуватися на місцевості та в часі, працювати за заданою інструкцією; під керівництвом і самостійно;
 - вміння отримувати необхідну інформацію з різних джерел: довідкових, інформаційних, комунікаційних технологій для вирішення організаційних завдань у процесі роботи кур'єра.

Предметні результати навчання

- сформованість понять про обов'язки в здійсненні кур'єрської доставки;

- володіння комунікативними навичками на професійно необхідному рівні;
- володіння інтеріоризацією, умінням аналізувати інструкції та обирати оптимальний варіант їх виконання;
 - знання карт руху міського транспорту;
 - сформованість просторових уявлень;
 - сформованість соціально-побутових навичок;
 - сформованість умінь орієнтуватися у необхідних просторових межах і здійснювати їх попередній розрахунок;
- здатність реалізовувати доставку у встановлені терміни, обираючи оптимальний маршрут доставки;
 - оволодіння санітарно-гігієнічними нормами.

У результаті освоєння спеціальної програми учень повинний:

знати / розуміти:

- інструкції;
- правила поведінки в громадських місцях;
- правила дорожнього руху;
- рахунок у межах 1000;
- нумерацію будинків і транспорту;
- значення грошових знаків;
- санітарні вимоги;
- норми мовленнєвої поведінки в офіційно-діловій сфері спілкування;

уміти:

- спілкуватися з людьми та звертатися за допомогою;
- вирішувати конфліктні ситуації та здійснювати мовленнєвий самоконтроль;
 - орієнтуватися у просторі;
 - орієнтуватися у часі;
 - використовувати громадський транспорт залежно від поставленого

завдання;

- отримувати необхідну інформацію з різних джерел, у тому числі представлених в електронному вигляді на різних інформаційних носіях;
- проводити розрахунок за виконану роботу;
- дотримуватися норм мовленнєвої поведінки в різних сферах і ситуаціях спілкування, у тому числі під час обговорення проблем;
- використовувати основні прийоми роботи з телефоном;
- уміти працювати в колективі та під керівництвом.
- використовувати набуті знання та вміння у практичній діяльності та повсякденному житті.

1.4 Профільна складова (спрямованість) спеціальної програми

Специфіка спеціальної програми «Кур'єрська доставка» в оволодінні відповідною спеціальністю відображена у таких розділах:

- тлумачення професійної лексики, термінології;
- специфіка оформлення ділової документації.

Значну увагу надано розвитку навичок ефективного спілкування з колегами, керівництвом, клієнтами. Стажування на підприємствах під час вивчення дисципліни проводиться з метою:

- систематизації та закріплення отриманих теоретичних знань і практичних умінь учнів;
- поглиблення й розширення практичних навичок;
- формування професійних умінь і навичок роботи кур'єром;
- розвитку особистісних якостей учнів: дисциплінованості, ініціативи, самостійності, відповідальності, організованості.

Під час організації стажування акцентується увага учнів на самостійному виконанні завдань.

2. Структура та зміст спеціальної програми

Структуру, зміст, обсяг спеціальної програми, різновиди навчальної роботи і тематичний план подано в таблицях К.1 та К.2.

Обсяг спеціальної програми й види навчальної роботи

Вид навчальної роботи	Обсяг годин
Обсяг програми дисципліни (разом)	158
Аудиторне навчальне навантаження і кейси (разом)	105
в тому числі:	
теоретичні заняття	10
практичні заняття	30
кейси реальних ситуацій	65
Стажування тих, хто навчається на підприємстві (разом)	53
Проміжна атестація: у формі виконаних кейсів	

Тематичний план і зміст спеціальної програми

Найменування розділів і тем	Зміст навчального матеріалу, практичні роботи, самостійна робота учнів	Обсяг годин
Вступ Діагностика	Зміст навчального матеріалу 1. Діагностика просторової орієнтації. 2. Діагностика соціально-годинних уявлень. 3. Діагностика розвитку мови та комунікативних навичок. 4. Діагностика особистісної сфери та міжособистісних відносин. 5. Діагностика навичок використання інформаційних технологій. 6. Діагностика елементарних математичних умінь. 7. Діагностика соціально-побутових навичок.	4
Розділ 1.	Обов'язки та службова інструкція кур'єра	6
Тема 1.1	Зміст навчального матеріалу	2
Види діяльності кур'єра	1. Основні види діяльності, передбачені робочою спеціальністю «Кур'єр». 2. Послідовність виконання завдання. Алгоритми та покрокові інструкції. 3. Інтерактивні ігри на складання плану дій та його покрокового виконання.	2
Тема 1.2	Зміст навчального матеріалу	2
Обов'язки та права	1. Вивчення обов'язків кур'єра при виконанні логістичних завдань. 2. Правовий захист діяльності. 3. Оплата праці.	2

Продовження таблиці К.2

Найменування розділів і тем	Зміст навчального матеріалу, практичні роботи, самостійна робота учнів	Обсяг годин
Тема 1.3	Зміст навчального матеріалу	2
Основні навички, необхідні під час роботи кур'єром	<ol style="list-style-type: none"> 1. Робота з гугл-картами. 2. Телефонні дзвінки, культура спілкування телефоном. 3. Прямі комунікації з роботодавцем та клієнтом. 4. Вправи на формування навичок роботи під керівництвом та в команді. 	
Розділ 2.	Практична робота з формування основних компетенцій кур'єра	30
Тема 2.1	Зміст навчального матеріалу	10
Логістика	<ol style="list-style-type: none"> 1. Інтерактивні ігри «Доставка за покроковою інструкцією». 2. Кейси реальних ситуацій із супроводом та застосуванням гугл-карт та схем транспортної розв'язки. 3. Кейси реальних ситуацій з обмеженими часовими рамками. 4. Кейси проблемних ситуацій. 	
Тема 2.2	Зміст навчального матеріалу	10
Комунікація	<ol style="list-style-type: none"> 1. Інтерактивні ігри «Комунікація при прийомі та доставці замовлення» 2. Кейси реальних ситуацій із супроводом на комунікацію з клієнтом та роботодавцем. 3. Кейси проблемних комунікативних ситуацій. 	
Тема 2.3	Зміст навчального матеріалу	10
Збереження замовлення	<ol style="list-style-type: none"> 1. Інтерактивні ігри «Упакування по погоді». 2. Кейси реальних ситуацій із супроводом на упаковання і доставку великогабаритних та малогабаритних вантажів. 3. Кейси проблемних ситуацій (пошкоджене упакування, зберігання та перевезення крихких предметів». 	
Розділ 3	Кейси реальних логістичних ситуацій та завдань	65
Тема 3.1	Зміст навчального матеріалу	60
Реальні кейси (Квести)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Квести із доставки замовлення з мінімальним рівнем складності та супроводом тьютора. 2. Квести із самостійної доставки замовлення з мінімальним рівнем складності. 3. Квести із самостійної доставки замовлення з підвищеним логістичним рівнем складності. 	

Продовження таблиці К.2:

Найменування розділів і тем	Зміст навчального матеріалу, практичні роботи, самостійна робота учнів	Обсяг годин
	4. Квести із самостійної доставки замовлення з підвищеним комунікативним рівнем складності. 5. Квести із самостійної доставки замовлення з підвищеним рівнем складності (нестандартне замовлення – габарити, вага; матеріал замовлення – крихкість, ламкість тощо).	
Тема И	Зміст навчального матеріалу	5
Контрольні кейси	Самостійне виконання учнями замовлення з високим ступенем складності за чотирма параметрами (логістика, тимчасові рамки, комунікація, збереження).	
Розділ 4.	Практика	53
Тема 4.1	Зміст навчального матеріалу	53
	Стажування на підприємстві або у фірмі кур'єрської доставки.	
	Разом:	158

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

Публікації у наукових виданнях,

включених до переліку наукових фахових видань України

1. Утьосов Я.А. Змістові основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія : педагогічні науки / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 290–296. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_11_29*
2. Утьосов Я.А. Формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія: педагогічні науки / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 12. С. 281–290. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_12_27*
3. Утьосов Я.А. Формування соціальних компетентностей у підлітків з інтелектуальними порушеннями на базі освітніх і реабілітаційних установ. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2020. Вип. 34. С. 216–224. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2020_34_23*
4. Утьосов Я.А. Особливості провідної діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями в контексті формування у них соціальних компетентностей. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія : педагогічні науки : матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції «Спеціальна освіта: проблеми та перспективи» (Кам'янець-Подільський, 1-2 квітня 2020 р.) — Кам'янець-Подільський, 2020. №16. Т. 2. С. 267–278. URL : <http://aqce.com.ua/vipusk-n16-tom-22020/utosov-jaa-osoblivosti-providnoi-dijalnosti-pidlitkiv-z-intelektualnimi-porushennjami.html>*
5. Утьосов Я.А., Утьосова О.І. Спеціальна методика формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями *Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. Хмельницька гуманітарна академія. Хмельницький, 2020. Вип. 29. С. 7–13. URL : <http://ojs.kgpa.km.ua/index.php/peddiscourse/article/view/1085>*
6. Утьосов Я.А., Утьосова О.І. Спеціальна методика дослідження основних показників сформованості соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2021. Вип. 41. С.107–114. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/36156>*
7. Утьосов Я.А., Утьосова О.І., Вержиховська О.М. Результати впровадження спеціальної методики формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2022. Вип. 43. С. 64–76. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2022.43.07>
<https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/207>
https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/39049/Utosov_64-76.pdf*
8. Утьосов Я.А., Утьосова О.І., Вержиховська О.М. Експериментальне дослідження стану сформованості соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Педагогічні науки / за ред. О.В. Гаврилова, М.К. Шеремет, Кам'янець-Подільський, 2022. Вип. 20. С. 147–163. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2022-20.137-153>
<http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/7120/Actual-problems-of-the-correctional-education-pedagogical-sciences-Issue-20.pdf>*

Публікації у періодичних наукових виданнях, проіндексованих у базах даних
Web of Science Core Collection

9. Utosov Y., Utosova O., Drozd L., Vasylieva N., Lavrykova O., Butenko N. Extracurricular activities as a form of development of social competence of adolescents with intellectual disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. Vol.11. Iss.2. Sup.1. P. 175–185. URL : <https://doi.org/10.18662/brain/11.2Sup1/103>

Публікації в наукових виданнях інших держав,
які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку / або
Європейського Союзу

10. Utosova O., Bystrova Y., Utosov Y. Formation of the system of values orientations of children with intellectual disorders in the conditions of socio-pedagogical support. (Формування ціннісних орієнтацій у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах соціально-педагогічного супроводу). *The System of Management and Peculiarities of Continuous Professional Development of Pedagogues in Conditions of a Multicultural Environment and European Integration*. Opole (Poland) : The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. P.199–211. URL : https://www.wszia.opole.pl/wp-content/uploads/2020/05/3_2021.pdf

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

11. Утьосов Я.А. Теоретичні основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів (Кам'янець-Подільський, 4-5 квітня 2018 р.)* : у 3-х томах. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. Вип. 17. Т. 1. С. 170–171.

12. Утьосов Я.А. Корекційний вплив на розвиток складових соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів за підсумками НДР у 2018 році (Кам'янець-Подільський, 5-6 березня 2019 р.)* : у 3-х томах. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2019. Вип.18. Т. 1. С. 134–135.

13. Утьосов Я.А. Особливості психолого-педагогічного впливу на формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Сучасні підходи до формування професійних компетентностей фахівців фізичної терапії та ерготерапії : матеріали I науково-практичної конференції з міжнародною участю присвяченої 20-й річниці з дня заснування факультету здоров'я та фізичного виховання ДВНЗ «УжНУ» (Ужгород, 17-18 жовтня 2019 р.)*. Ужгород : Ужгородський національний університет, 2019. С. 209–210. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uzn_2019_2_79o

14. Утьосов Я.А. Формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями під час позакласної роботи. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів (Кам'янець-Подільський, 3-4 березня 2020 р.)* : у 3-х томах. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. Вип.19. Т. 1. С. 171–173.

15. Утьосов Я.А. Спеціальна методика корекційної роботи з формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-подільського національного університету імені Івана Огієнка : матеріали XII наукової конференції молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський, 3-4 листопада 2020 р.)* — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2021. Вип. 12. С. 62–63.

16. Утьосов Я.А., Утьосова О.І. Методичні рекомендації для педагогів щодо формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями на уроках та в позакласній роботі. *Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (Умань, 25 березня 2021 р.)*. Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2021. С. 178–181.

Відомості про апробацію результатів дисертації:

1. Звітна наукова конференція викладачів, докторантів і аспірантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, 4-5 квітня 2018 р.).

2. Звітна наукова конференція викладачів, докторантів і аспірантів за підсумками НДР у 2018 році Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. (м. Кам'янець-Подільський, 5-6 березня 2019 р.).

3. I науково-практична конференція з міжнародною участю присвячена 20-й річниці з дня заснування факультету здоров'я та фізичного виховання ДВНЗ «УжНУ» «Сучасні підходи до формування професійних компетентностей фахівців фізичної терапії та ерготерапії» (м. Ужгород, 17-18 жовтня 2019 р.).

4. Звітна наукова конференція викладачів, докторантів і аспірантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, 3-4 березня 2020 р.).

5. XIII Міжнародна науково-практична конференція «Спеціальна освіта: проблеми та перспективи» (м. Кам'янець-Подільський, 1-2 квітня 2020 р.)

6. XII наукова конференція молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, 3-4 листопада 2020 р.).

7. V Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасні проблеми підвищення стандартів життя у глобалізованому світі» / 5th International Scientific and Practical Internet – Conference «Modern problems of improve living standards in a globalized world». Академія управління та адміністрування (The Academy of Management and Administration in Opole (Poland)) спільно з закладами вищої освіти України, Словацька Республіка. (м. Ополе (Республіка Польща) 11-12 листопада 2020 р.).

8. VII Всеукраїнська науково-практична конференція «Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (м. Умань, 25 березня 2021 р.).