

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ТУРУБАРОВА АНАСТАСІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 159.922.761+159.922.27

ДИСЕРТАЦІЯ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ
НЕПОВНОЛІТНІХ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
В УМОВАХ ТРАВМАТОГЕННОГО СОЦІУМУ

19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи

Подається на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____ / А.В. Турубарова

Київ – 2024

АНОТАЦІЯ

Турубарова А.В. Соціально-психологічні засади соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля МОН України. – Київ, 2024.

У дисертаційному дослідженні наведено теоретичне узагальнення та нове розв'язання проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму. Запропонована концепція дослідження забезпечила можливість системного розкриття соціально-психологічних основ процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму з урахуванням онто- та соціогенези.

Проведено теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у сучасному науковому просторі. Наголошується, що одним із найважливіших завдань державної політики у сфері освіти, а також демографічного та соціально-економічного розвитку є забезпечення реалізації права неповнолітніх з особливими потребами на освіту, що артикулюється значним збільшенням останніми роками кількості таких дітей. З'ясовано, що сучасне наукове розуміння проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, суттєве оновлення змісту спеціальної освіти, зокрема, уточнення стратегії і тактики інноваційних психолого-педагогічних процесів, потребують консолідації нових концептуальних підходів до соціально-психологічної роботи з цією категорією неповнолітніх, а удосконалення

системи соціально-психологічного супроводу неповнолітніх з особливими освітніми потребами в напрямку оптимізації процесу їх соціалізації потребують, насамперед, глибокого наукового осмислення, моделювання та прогнозування всіх можливих наслідків. Підкреслюється, що особливо гостро проблема оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами та підвищення цінності їх життєдіяльності постає в умовах травматогенного соціуму. Крім того, у зазначеному контексті підвищується важливість підготовки фахівців, які мають працювати із зазначеною категорією дітей, а проблема вдосконалення їх професійної діяльності у соціально-психологічному векторі набуває вагомій соціальної значущості та актуальності.

Розкрито соціально-психологічні проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, які впливають на їх соціальний розвиток та перебіг процесу соціалізації загалом і можуть суттєво його спотворювати. Розгляд соціально-психологічних проблем соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в особистісному, міжособистісному і соціальному векторах дозволив систематизувати їх та акцентувати увагу на природі і структурі змісту відповідних особливостей неповнолітніх зазначеної категорії.

З'ясовано, що в особистісному векторі соціально-психологічних проблем соціалізації неповнолітніх в умовах травматогенного соціуму виражено такі особливості, як неадекватність самооцінки, відсутність сталої ієрархії мотивів, зокрема навчальної діяльності, провідного виду діяльності та нездатність до цілеспрямованих дій. У міжособистісному векторі соціально-психологічні проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами розглянуто через їх міжособистісну взаємодію та особливості соціальної поведінки. У цьому аспекті відзначається необдуманість вчинків, імпульсивність, неможливість критичного їх осмислення. У міжособистісній взаємодії переважають лабільність,

індиферентне ставлення до власного статусу у групі; характерними є ускладнення під час спілкування, незадоволеність потреби у ньому. У соціальному векторі зазначених проблем в умовах травматогенного соціуму виділено особливості схильностей цих неповнолітніх та їх професійної спрямованості, своєрідність ціннісних орієнтацій. Відзначається фрагментарність та неточність уявлень про навколишній світ, що не відображають існуючих взаємин, а також незрілість професійних інтересів, їх недостатня усвідомленість і нестійкість.

Попри наявність виокремлених особливостей, наголошується на соціально-психологічних резервах процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у проєкції ресурсності їх життєстійкості та можливостей особистісного і соціального розвитку.

На основі соціально-психологічного аналізу ресурсності життєстійкості неповнолітніх з особливими освітніми потребами відповідно до сучасних соціалізаційних викликів та розкриття особливостей проєктно-модульного підходу до соціально-психологічного супроводу процесу їх соціалізації в умовах травматогенного соціуму наведено концептуальне соціально-психологічне обґрунтування проблеми соціалізації таких неповнолітніх у соціально-психологічній парадигмі наукового знання. Показано, що основу концепції соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму становили системно-інтегративний, генетичний, особистісно-компетентнісний, суб'єктно-діяльнісний підходи.

Підкреслено, що соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами розглядається як комплексний метод (принципи, технологія, засоби) практичного його здійснення групою фахівців (мультидисциплінарний підхід), включених в єдину організаційну модель на основі системної роботи, спрямованої на досягнення успішності цілей соціалізації неповнолітніх зазначеної категорії в

умовах травматогенного соціуму. Провідні положення концепції стосуються зміни парадигми дослідження – від вивчення феноменів і проявів психіки до дослідження законів особистісного і соціального розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації. Суб'єктом вивчення у цьому випадку є неповнолітня дитина з особливими освітніми потребами, і це викликає необхідність синтезу різних галузей базових та спеціальних наук. Друге положення концепції характеризує зміну парадигми дії на систему підтримки, спонукання і сприяння, надання рівних можливостей у виборі рішення. Третім концептуальним положенням є виокремлення підстав для розробки засобів і методів соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у травматогенному соціумі. Такими підставами виступають закони і механізми формування особистості дитини з особливими освітніми потребами, особливості її становлення на різних вікових етапах онтогенезу, особливі сензитивні періоди та характер дефекту, а також специфіка саморозвитку, зокрема в умовах спеціально організованого життєвого простору і освітнього середовища.

Показано, що структурно-функціональна модель, покладена в основу соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, є єдністю концептуальних положень і технологій, які використовуються, і зорієнтована на успішність процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в різних соціальних системах. Доведено необхідність і перспективність застосування проєктно-модульного підходу до процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму (за діагностично-моніторинговим, організаційно-розвивальним, консультативно-корекційним, освітньо-просвітницьким модулями).

Виявлено специфіку перебігу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму.

Встановлено, що найменшу ресурсність життєстійкості виявили неповнолітні з низьким рівнем психологічного реабілітаційного потенціалу, що пов'язано зі змінами інтелектуально-мнестичної сфери, з низьким рівнем психологічної реабілітаційної компетенції та низьким рівнем різноманітності інтересів, а також з яскраво вираженим негативним сприйняттям наявних дефектів чи захворювань. З'ясовано, що на рівень психологічного реабілітаційного потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами впливає їх суб'єктивне ставлення до здоров'я/хвороби, особливостями якого є: захисне ставлення до себе, нездатність (або небажання) усвідомлювати і розкривати значиму інформацію про себе; висока емоційна напруженість, обумовлена негативним ставленням до хвороби; прагнення до відповідності соціально бажаному образу; звуження життєвих цілей, складність у плануванні свого майбутнього або нереальні плани на майбутнє; некритичне оцінювання власних можливостей, складність у плануванні своєї майбутньої професійної діяльності.

Встановлено, що більшість неповнолітніх з особливими освітніми потребами відрізняє занижена самооцінка, соціальна пасивність; відбувається звуження активного життєвого простору, а їх відставання у соціально-особистісному розвитку, наявність інфантилізації підвищують ризики виникнення дезадаптивних форм поведінки. Серед дефіцитарних шляхів формування Я-образу, як системи уявлень про власну особистість, переважає наявність комунікативних труднощів. Зафіксовано також низький рівень соціальної і комунікативної компетентності, що виявляється у незавершеності процесу децентрації, слабкості словесної регуляції дій, труднощах у побудові міжособистісних відносин тощо. Крім того, у процесі міжособистісної взаємодії спостерігаються несформованість функцій діалогу (комунікативної, програмуючої, контрольної-регулюючої), як необхідного компонента системи комунікативно-діяльнісних відносин; відсутність динамічності позиції та ін., що створює підґрунтя для виникнення почуття

самотності, на яке впливають й бар'єри взаєморозуміння (інтелектуальні, емоційні, естетичні, мотиваційні).

Багатоаспектний аналіз одержаних результатів емпіричного дослідження надав підстави стверджувати, що суттєво підвищуються ризики виникнення дезадаптивних форм поведінки неповнолітніх з особливими освітніми потребами, а всі перелічені дефіцити суттєво спотворюють процес їх соціалізації, що вимагає дієвих соціально-психологічних засобів оптимізації цього процесу у травматогенному соціумі.

Розкрито концептуально-методологічні основи та зміст багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, побудованої на принципах системності, комплексності, індивідуального підходу, раннього втручання, діяльнісного принципу корекції, а також на загальних принципах групової роботи та вузькоспеціалізованих її принципах.

У системі заходів запропонованої соціально-психологічної програми було виокремлено рівень психологічної діагностики ресурсності життєстійкості таких неповнолітніх (показників психологічного реабілітаційного потенціалу відповідно до функціонування його складових (емоційної стабільності, інтелектуального і мотиваційного потенціалу, особливостей оточення та широти спілкування, реабілітаційної компетентності); особистісних особливостей та інтегральних соціально-психологічних характеристик міжособистісних відносин); рівень розробки індивідуального плану соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму; рівень психологічного консультування, соціально-психологічної корекції, прогностики та рівень аналізу і оцінки результатів оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму.

Встановлено, що задіяні методи формувально-розвивального впливу надали змогу знизити емоційний дискомфорт неповнолітніх з особливими освітніми потребами, формували у них вміння довільно спрямовувати увагу на власні емоційні відчуття, регулювати власну поведінку та наслідувати вираження емоцій за зразком, розуміти емоційні стани інших учасників; підтримували самостійність, а також створювали позитивну мотивацію до навчальної діяльності.

Відбулися позитивні зміни в інтелектуально-мнестичній сфері неповнолітніх з особливими освітніми потребами, підвищився рівень їх психологічної реабілітаційної компетенції та адекватність суб'єктивного ставлення до дефекту (хвороби) з вірогідним зниженням суїцидальних тенденцій, що сприяло підвищенню інтегрального показника рівня їх психологічного реабілітаційного потенціалу.

Виявлено зниження ригідності Я-образу та підвищення адекватності самооцінки з побудовою реальних планів на майбутнє, що вказує на зростання компенсаторного потенціалу цих неповнолітніх. Зафіксовано вірогідне зниження показників особистісної тривожності та проявів самотності, самозвинувачення; натомість підвищилися показники соціальної активності, автономності, соціальної адаптованості, схильності до гуманістичних норм життєдіяльності (моральності), що сприяло розширенню активного життєвого простору неповнолітніх зазначеної категорії та успішності процесу їх соціалізації.

Зафіксовано зниження фрустрованості членів сімей, які мають неповнолітніх дітей з особливими освітніми потребами, а також їх негативних установок та почуття провини, гіперкритичного і гіпертривожного ставлення до такої дитини, що призвело до зниження емоційних проблем неповнолітніх в процесі їх соціалізації.

Констатовано, що суттєво покращилися міжособистісні відносини неповнолітніх з особливими освітніми потребами та їх соціально-

психологічні характеристики як суб'єктів спілкування, зокрема за тенденціями перебувати у товаристві інших людей, встановлення близьких стосунків з іншими, а також відбулося підвищення показників комунікативної і соціальної компетентності неповнолітніх зазначеної категорії.

Загалом засвідчено зниження на 39,7% кількості неповнолітніх з особливими освітніми потребами з проблемами соціалізації і недостатнім рівнем соціалізованості та відповідне підвищення рівня їх соціалізованості до достатнього.

Визначено організаційно-процесуальні засади успішності реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, спрямовані на розгляд проблеми підготовки фахівців до діяльності з зазначеним контингентом осіб та акцентуванням уваги на тому, що їх професійна діяльність має здійснюватися у новій соціально-психологічній парадигмі з актуалізацією професійно-особистісних якостей, які забезпечують досягнення високого рівня професіоналізму в оптимізації процесу соціалізації таких неповнолітніх та становлять зміст основних компонентів (орієнтаційного та операціонального) їх психологічної готовності до професійної діяльності з неповнолітніми зазначеної категорії.

Організаційно-процесуальні засади реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у травматогенному соціумі передбачали цілеспрямоване створення сприятливих соціально-психологічних умов успішності перебігу цього процесу, провідними з яких визначено: соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами з усвідомленням фахівцями специфіки професійної взаємодії з даною категорією осіб та формуванням позитивного образу фахівця, у першу чергу, вчителя, зокрема на засадах діалогічного

спілкування; науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності фахівців, які працюють з неповнолітніми зазначеної категорії; удосконалення форм соціально-психологічної взаємодії з батьками неповнолітніх з особливими освітніми потребами; взаємодія органів державної влади з різними типами установ, громадськими організаціями у напрямку сприяння процесам соціалізації та інтеграції неповнолітніх з особливими освітніми потребами у суспільство; задіяння можливостей територіальних центрів соціального обслуговування населення у наданні соціально-реабілітаційних послуг неповнолітнім з особливими освітніми потребами та їх батькам тощо.

Узагальнення результатів формувального етапу дослідження надало змогу визначити та провести диференціацію соціально-психологічних чинників (інтраперсональних та інтерперсональних), які впливають на успішність процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму відповідно до різновиду інститутів соціалізації.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вивчення проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму. Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні динаміки і спрямованості процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму відповідно до нозології та у гендерному вимірі. Важливим напрямом подальших досліджень вбачаємо вивчення особливостей перебігу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в різних інститутах соціалізації в умовах сучасного соціуму. Серед перспективних напрямів подальших досліджень даної проблеми вважаємо також розробку обґрунтованої загальнодержавної системи підготовки фахівців, які мають працювати з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах

травматогенного соціуму, зокрема у напрямку розробки і реалізації індивідуальних стратегій їх становлення та розвитку в процесі соціалізації.

Ключові слова: неповнолітні з особливими освітніми потребами, соціалізація, психологічний реабілітаційний потенціал, ресурсність життєстійкості, соціально-психологічний супровід, травматогенний соціум.

Turubarova A.V. Socio-psychological foundations for the socialisation of minors with special educational needs in a traumatogenic society. – Qualification scholarly work published as manuscript.

Dissertation for the degree of doctor of psychological sciences, speciality 19.00.05 – social psychology; psychology of social work. Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University Ministry of Education of Ukraine. – Kyiv, 2024.

The dissertation research offers a theoretical generalisation and a new solution to the problem of socialisation of minors with special educational needs in the conditions of a traumatising society. The proposed research concept offered the possibility of systematically uncovering the socio-psychological foundations of the socialisation process of minors with special educational needs under the conditions of a traumatising society, taking into account ontogenesis and sociogenesis. The generalisation of the results obtained in the dissertation made it possible to draw the following conclusions.

A theoretical and methodological analysis of approaches to the study of the problem of socialisation of minors with special educational needs in the modern scientific space was carried out. It is emphasised that one of the most important tasks of state policy in the field of education, as well as demographic and socio-economic development, is to ensure the realisation of the right of minors with special needs to education, which is expressed in a significant increase in the number of these children in recent years. It has been noted that the modern scientific understanding of the problem of socialisation of minors with special educational

needs, an essential update of the content of special education, especially the clarification of the strategy and tactics of innovative psychological and pedagogical processes, the consolidation of new conceptual approaches to social and psychological work with this category of minors and the improvement of the system of socio-psychological support for minors with special educational needs in the direction of optimising the process of their socialisation require, above all, a deep scientific understanding, modelling and prediction of all possible consequences. It is emphasised that the problem of optimising the socialisation process of minors with special educational needs and increasing the value of their life activities is particularly acute in the conditions of a traumatogenic society. Moreover, in the said context, the importance of training professionals who have to work with the said category of children increases, and the problem of improving their professional activity in the socio-psychological vector acquires considerable social significance and relevance.

The socio-psychological problems of the socialisation of minors with special educational needs under the conditions of a traumatising society are shown, which can have an impact on their social development and the course of the socialisation process in general and can significantly disrupt it. Consideration of the socio-psychological problems of socialisation of minors with special educational needs in personal, interpersonal and social vectors made it possible to systematise them and draw attention to the nature and structure of the content of the relevant characteristics of minors in this category.

It was found that in the personal vector of socio-psychological problems of socialisation of minors in the conditions of a traumatogenic society, such features as insufficient self-esteem, the lack of a stable hierarchy of motives, especially educational activities, a leading type of activity and the inability to undertake purposeful actions are expressed. In the interpersonal sphere, the socio-psychological problems of socialisation of minors with special educational needs are considered on the basis of their interpersonal interaction and the characteristics

of social behaviour. In this context, the recklessness of actions, impulsiveness and the inability to understand them critically are identified. In interpersonal interaction, instability, indifference to one's own status in the group prevail; complications in communication, dissatisfaction with the need for it are characteristic. In the social vector of the mentioned problems in the conditions of a traumatogenic society, the peculiarities of the tendencies of these minors and their professional orientation, the specificity of value orientations are emphasised. The fragmentation and inaccuracy of ideas about the surrounding world, which do not reflect existing relationships, are noted, as well as the immaturity of professional interests, their lack of awareness and instability.

Despite the presence of the identified characteristics, the socio-psychological reserves of the socialisation process of minors with special educational needs are identified in the projection of the resourcefulness of their resilience and the possibilities of personal and social development.

Based on the socio-psychological analysis of the resources of resilience of minors with special educational needs in accordance with modern socialisation challenges and the disclosure of the features of the project-modular approach to socio-psychological support of the process of their socialisation in the conditions of a traumatogenic society. socio-psychological paradigm of scientific knowledge It is shown that the basis of the concept of socialisation of minors with special educational needs in the conditions of a traumatogenic society was the system-integrative, genetic, personal-competent and subjective-active approach.

It is emphasised that socio-psychological support of the process of socialisation of minors with special educational needs is considered as a complex method (principles, technology, means) of their practical implementation by a group of specialists (multidisciplinary approach), included in a single organisational model based on systemic work aimed at achieving the academic fulfilment of the objectives of socialisation of minors of the specified category in the conditions of a traumatogenic society. The main provisions of the concept

concern a change in the research paradigm - from studying the phenomena and manifestations of the psyche to studying the laws of personal and social development of minors with special educational needs in the process of their socialisation. The object of study in this case is a minor child with special educational needs, which requires the synthesis of different branches of basic and specialised sciences. The second definition of the concept characterises a change in the paradigm of action through the system of support, motivation and assistance, which offers equal opportunities in the choice of a solution. The third conceptual position is the identification of the foundations for the development of the means and methods of socio-psychological support for the socialisation process of minors with special needs in a traumatogenic society. These bases are the laws and mechanisms of personality formation of a child with special educational needs, the peculiarities of its development at different age stages of ontogenesis, the particularly sensitive periods and the nature of the defect, as well as the peculiarities of self-development, especially in the conditions of a specially organised living and educational environment.

It is shown that the structural-functional model, which is the basis for the socio-psychological support of the socialisation process of minors with special educational needs, is a unity of conceptual provisions and technologies used and is aimed at the success of the socialisation process of minors with special educational needs in different social systems. The necessity and perspective of applying a project-module approach to the socialisation process of minors with special educational needs in the conditions of a traumatogenic society (according to diagnostic-monitoring, organisational-developing, counselling-corrective, educational-pedagogical modules) has been proven.

The special nature of the socialisation process of minors with special educational needs under the conditions of a traumatogenic society becomes clear. It was found that minors with low psychological rehabilitation potential associated with changes in the intellectual sphere, with low psychological rehabilitation

competence and low diversity of interests, as well as with a pronounced negative perception of existing defects or diseases, have the lowest resourcefulness of vitality. It was found that the level of psychological rehabilitation potential of minors with special educational needs is influenced by their subjective attitude towards health/illness, which is characterised by the following features: self-protective attitude, inability (or reluctance) to recognise and disclose important information about themselves; high emotional tension caused by a negative attitude towards illness; the desire to conform to a socially desirable image; narrowing of life goals, difficulties in planning their own future or unrealistic plans for the future; uncritical evaluation of their own abilities, difficulties in planning future professional activity.

It is proven that the majority of minors with special educational needs are characterised by low self-esteem and social passivity; there is a narrowing of the active living space, and their backwardness in social and personal development, the presence of infantilisation increase the risks of maladaptive behaviours. Among the deficits in the formation of a self-image, a system of ideas about one's own personality, communication difficulties predominate. A low level of social and communicative competence has also been identified, which manifests itself in the incompleteness of the decentring process, the weakness of verbal action regulation, difficulties in building interpersonal relationships, etc. In addition, in the process of interpersonal interaction, the lack of formation of dialogue functions (communicative, programming, controlling-regulating) as a necessary component of the system of communicative-active relations is observed; lack of dynamics of position, etc., which creates the basis for the emergence of a feeling of loneliness, which is also influenced by barriers to mutual understanding (intellectual, emotional, aesthetic, motivational).

The multifaceted analysis of the obtained results of empirical research provided grounds for the assertion that the risks of maladaptive behaviour of minors with special educational needs are significantly increased and all the listed

deficits significantly distort the process of their socialisation, which requires effective socio-psychological means to optimise this process in a traumatogenic society.

The conceptual and methodological foundations and content of a multi-level socio-psychological program for optimizing the process of socialization of minors with special educational needs in the conditions of a traumatogenic society, built on the principles of systematicity, complexity, individual approach, early intervention, the activity principle of correction, as well as on the general principles of group work and highly specialized its principles.

In the system of measures of the proposed socio-psychological program, the level of psychological diagnosis of resourcefulness and vitality of such minors (indicators of psychological rehabilitation potential in accordance with the functioning of its components (emotional stability, intellectual and motivational potential, characteristics of the environment and breadth of communication, rehabilitation competence); personal characteristics and integral socio-psychological characteristics of interpersonal relations); the level of development of an individual plan of socio-psychological support of the process of socialization of minors with special educational needs in the conditions of a traumatogenic society; the level of psychological counseling, socio-psychological correction, prognostication and the level of analysis and evaluation of the results of optimization of the process of socialization of minors with special educational needs in the conditions of a traumatogenic society.

It was established that the involved methods of formative and developmental influence made it possible to reduce the emotional discomfort of minors with special educational needs, formed in them the ability to arbitrarily direct attention to their own emotional feelings, regulate their own behavior and imitate the expression of emotions according to the model, understand the emotional states of other participants; supported independence, and also created positive motivation for educational activities.

There have been positive changes in the intellectual and cognitive sphere of minors with special educational needs, the level of their psychological rehabilitation competence has increased and the adequacy of the subjective attitude to the defect (disease) with a probable decrease in suicidal tendencies, which contributed to the increase of the integral indicator of the level of their psychological rehabilitation potential.

A decrease in the rigidity of the self-image and an increase in the adequacy of self-esteem with the construction of real plans for the future were revealed, which indicates the growth of the compensatory potential of these minors. A probable decrease in indicators of personal anxiety and manifestations of loneliness, self-blame was recorded; instead, indicators of social activity, autonomy, social adaptability, inclination to humanistic norms of life (morality) increased, which contributed to the expansion of the active living space of minors of the specified category and the success of their socialization process.

A decrease in the frustration of family members who have minor children with special educational needs, as well as their negative attitudes and feelings of guilt, hypercritical and hyperanxious attitude towards such a child, was recorded, which led to a decrease in the emotional problems of minors in the process of their socialization.

It was established that the interpersonal relations of minors with special educational needs and their socio-psychological characteristics as subjects of communication have significantly improved, in particular in terms of tendencies to be in the company of other people, establishing close relationships with others, and there has also been an increase in the indicators of communicative and social competence of the specified minors categories

In general, there was a 39.7% decrease in the number of minors with special educational needs with socialization problems and an insufficient level of socialization, and a corresponding increase in the level of their socialization to a sufficient level.

The organisational and procedural bases for the successful implementation of a multi-level socio-psychological programme for optimising the socialisation process of minors with special educational needs in the conditions of a traumatogenic society have been identified, aimed at addressing the problem of training professionals to work with the said contingent of people and emphasising the fact that their professional activities should be carried out in a new socio-psychological paradigm with the actualisation of professional and personal qualities that ensure the achievement of a high level of professionalism in the optimisation of the socialisation process of these minors and constitute the content of the main components (orientational and operational) of their psychological readiness for professional activities with minors of the specified category.

The organisational and procedural principles of implementing a multi-stage socio-psychological programme to optimise the socialisation process of minors with special educational needs in a traumatogenic society provided for the targeted creation of favourable socio-psychological conditions for the success of this process, the most important of which are defined as follows: socio-psychological support of the socialisation process of minors with special educational needs by raising the awareness of professionals about the specifics of professional interaction with this group of people and the formation of a positive image of a professional, primarily a teacher, especially on the basis of dialogical communication; scientific and methodological support for the development of professional competence of professionals working with minors of the mentioned category; improving the forms of social and psychological interaction with the parents of minors with special educational needs; interaction of state authorities with various types of institutions, public organisations to promote the processes of socialisation and integration of minors with special educational needs into society; using the capacities of territorial centres for social services for the population in the provision of social rehabilitation services for minors with special educational needs and their parents, etc.

The generalisation of the results of the formative phase of the study made it possible to identify and differentiate socio-psychological factors (intra- and interpersonal) that influence the success of the socialisation process of minors with special educational needs in the conditions of a traumatogenic society in accordance with the diversity of socialisation institutions.

The research carried out does not exhaust all aspects of the study of the problem of socialisation of minors with special educational needs under the conditions of a traumatising society. Further research perspectives exist in the study of the dynamics and orientation of the socialisation process of minors with special educational needs in the conditions of a traumatogenic society according to nosology and in the gender dimension. We consider the study of the peculiarities of the socialisation process of minors with special educational needs in various socialisation institutions in the conditions of modern society to be an important direction of further research. Among the promising areas of further research on this problem, we also include the development of a well-founded nationwide system for training specialists who have to work with children with special educational needs in the conditions of a traumatogenic society, especially in the direction of developing and implementing individual strategies for their education and development in the socialisation process.

Key words: minors with special needs, socialisation, psychological rehabilitation potential, vitality, resourcefulness, socio-psychological support, traumatogenic society.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Монографії:

1.1. Турубарова А.В. Методики дослідження особливостей спілкування підлітків із фізичними вадами / Моделювання соціально-психологічних систем: теоретико-прикладний аспект: монографія / [В.Й. Бочелюк, Н.Є. Завацька, С.А. Білоусов та ін.]; за ред. В.Й. Бочелюка. Луганськ: Вид-во «Ноулідж», 2013. С. 328-343. ISBN 978-617-579-731-0. *(Особистий внесок авторки полягає у розкритті соціально-психологічних особливостей спілкування неповнолітніх з особливими освітніми потребами).*

1.2. Турубарова А.В. Психолого-педагогічні умови розвитку особистості підлітків із обмеженими можливостями здоров'я / Психолого-педагогічні умови розвитку особистості в освітньо-реабілітаційному просторі: монографія / [В.Й. Бочелюк, І.Ю. Антоненко, А.В. Турубарова, М.С. Панов]. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2019. 316 с. С. 167-215. *(Особистий внесок авторки полягає у розкритті соціально-психологічної специфіки особистісного розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами).* ISBN 978-966-8157-73-8

[http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%A2%D1%83%D1%80%D1%83%D0%B1%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%90$)

[bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%A2%D1%83%D1%80%D1%83%D0%B1%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%90\\$](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%A2%D1%83%D1%80%D1%83%D0%B1%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%90$)

1.3. Bocheliuk V.Y., Panov M.S., Turubarova A.V. Psychological and pedagogical features of the professional self-awareness development of future special teachers / Moderní aspekty vědy. XIII. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2021. 548 s. S. 244-256. *(Особистий*

внесок авторки полягає у розкритті психологічної специфіки розвитку професійної самосвідомості майбутніх фахівців в аспекті соціалізації неповнолітніх).

https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/18935/4/Mono_%C4%8Cesk%C3%A1_1_republika_2021_P356-367.pdf

1.4. Vocheliuk V.Y., Panov M.S., Turubarova A.V. The phenomenon of a positive image of «I» in modern psychology / Сучасні аспекти науки: VI-й том кол. монографії / за ред. Є.О. Романенка, І.В. Жукової. К.; Братислава: ФОП Кандиба Т.П., 2021. 178 с. С. 122-141. *(Особистий внесок авторки полягає у з'ясуванні соціально-психологічних особливостей формування позитивного образу «Я» неповнолітніх).* ISBN 978-9934-26-223-4

<http://perspectives.pp.ua/public/site/mono/monography-6-2021.pdf>

1.5. Турубарова А.В. Психологічна спостережливість як професійно важлива якість фахівців педагогічних спеціальностей / Актуальні проблеми освітньо-реабілітаційного простору: педагогіка, психологія, соціологія / за заг. ред. В.В. Нечипоренко, за ред. М.А. Дергач. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2021. Т. 1. 220 с. С. 101-121. *(Особистий внесок авторки полягає у визначенні необхідності психологічної спостережливості, як професійно важливої якості фахівців, які працюють з неповнолітніми з особливими освітніми потребами).* ISBN 978-966-8157-91-2

[http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=S&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21FMT=fullwebr&S21ALL=(%3C.%3EA%3D%D0%91%D0%BE%D1%87%D0%B5%D0%BB%D1%8E%D0%BA%20%D0%92$%3C.%3E)&Z21ID=&S21SRW=AVHEAD&S21SRD=&S21STN=1&S21REF=10&S21CNR=20)

[bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=S&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21FMT=fullwebr&S21ALL=\(%3C.%3EA%3D%D0%91%D0%BE%D1%87%D0%B5%D0%BB%D1%8E%D0%BA%20%D0%92\\$%3C.%3E\)&Z21ID=&S21SRW=AVHEAD&S21SRD=&S21STN=1&S21REF=10&S21CNR=20](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=S&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21FMT=fullwebr&S21ALL=(%3C.%3EA%3D%D0%91%D0%BE%D1%87%D0%B5%D0%BB%D1%8E%D0%BA%20%D0%92$%3C.%3E)&Z21ID=&S21SRW=AVHEAD&S21SRD=&S21STN=1&S21REF=10&S21CNR=20)

1.6. Турубарова А.В. Психологічні підходи до формування у молодших підлітків з труднощами в навчанні уявлень про здоровий образ життя / Психологічні основи розвитку особистості: монографія / за заг. ред. В.Й. Бочелюка, за ред. Ю.В. Стрюкової. Запоріжжя: Просвіта, 2021. Т. 7.

420 с. С. 285-333. *(Особистий внесок авторки полягає у розкритті сучасних підходів до формування у неповнолітніх з особливими освітніми потребами уявлень про здоровий спосіб життя).* ISBN 978-966-653-520-0

http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/16423/%D0%91%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%97%D0%B0%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%B6%D0%B6%D1%8F_%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A4%D0%98%D0%AF%20%282%29.pdf?sequence=1

1.7. Bocheliuk V.Y., Turubarova A.V. Socio-psychological fundamentals of ensuring the optimization of the professional personality readaptation process in the conditions of problemogenic society / The Russian-Ukrainian war (2014-2022): historical, political, cultural-educational, religious, economic, and legal aspects: Scientific monograph. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2022. 1436 p. P. 1323-1332. *(Особистий внесок авторки полягає у визначенні соціально-психологічних основ забезпечення оптимізації процесу професійної реадaptaції фахівців, які мають працювати з неповнолітніми з особливими освітніми потребами).*

https://www.academia.edu/88861123/The_Russian_Ukrainian_war_2014_2022_historical_political_cultural_educational_religious_economic_and_legal_aspects_Scientific_monograph_Riga_Latvia_Baltija_Publishing_2022_1421_p

1.8. Бохонкова Ю.О., Турубарова А.В. Особливості писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю / Актуальні проблеми освітньо-реабілітаційного простору: педагогіка, психологія, соціологія: монографія / за заг. ред В.В. Нечипоренко, за ред. М.А. Дергач. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2022. Т. 2. 436 с. С. 165-192. *(Особистий внесок авторки полягає у визначенні особливостей писемного мовлення у неповнолітніх з особливими освітніми потребами).* ISBN 978-617-7929-02-3

[http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=S&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21FMT=fullwebr&S21ALL=\(%3C.%3EA%3D%D0%91%D0%BE%D1%87%D0%B5%D0%BB%D1%8E%D0%BA%20%D0%92%3C.%3E\)&Z21ID=&S21SRW=AVHEAD&S21SRD=&S21STN=1&S21REF=10&S21CNR=20](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=S&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21FMT=fullwebr&S21ALL=(%3C.%3EA%3D%D0%91%D0%BE%D1%87%D0%B5%D0%BB%D1%8E%D0%BA%20%D0%92%3C.%3E)&Z21ID=&S21SRW=AVHEAD&S21SRD=&S21STN=1&S21REF=10&S21CNR=20)

1.9. Бочелюк В.Й., Панов М.С., Жадленко І.О., Турубарова А.В. Корекція девіантної поведінки підлітків: монографія; 2-ге вид., випр. й доп. К.: КНТ, 2024. 442 с. *(Особистий внесок авторки полягає у розкритті соціально-психологічних проявів девіантної поведінки неповнолітніх в умовах травматогенного соціуму)*. ISBN 978-966-373-126-5

<https://strodo.com.ua/ua/p2246338456-kniga-korektsiya-deviantnoyi.html>

1.10. Турубарова А.В. Соціально-психологічні основи соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в період суспільних трансформацій: монографія. К.: ПВТП «LAT&K», 2024. 349 с. ISBN 978-617-7699-51-3

2. Навчально-методичні праці:

2.1. Бочелюк В.Й., Турубарова А.В. Психологія людини з обмеженими можливостями: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2011. 264 с. *(Особистий внесок авторки полягає у розкритті соціально-психологічних особливостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації)*. ISBN 978-611-01-0184-4

2.2. Турубарова А.В. Психологія людини з особливими потребами: методичні вказівки зі спеціальності «Психологія». Запоріжжя: КПУ, 2013. 70 с.

2.3. Турубарова А.В., Гребенюк О.О. Альтернативна та додаткова комунікація як засіб спілкування з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами: методичні рекомендації для фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2021. 24 с. *(Особистий внесок авторки полягає у*

визначенні науково-методичного інструментарію щодо засобів розвитку мовленнєво-комунікативної сфери дітей з особливими освітніми потребами).

2.4. Бочелюк В.Й., Панов М.С., Позднякова О.Л., Турубарова А.В. Аутологія: навч.-метод. посіб. Запоріжжя: Вид-во КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2023. 324 с. (*Особистий внесок авторки полягає у висвітленні питань організації соціально-психологічної роботи з неповнолітніми з особливими освітніми потребами та застосування новітніх психокорекційних технологій*). ISBN 978-617-7929-04-7

3. Статті у наукових фахових виданнях:

3.1. Турубарова А.В. Соціально-психологічні чинники виникнення самотності у підлітків із особливими освітніми потребами. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. Одеса: ОНУ, 2011. Т. 16. Вип. 17. С. 155-162.

<http://psysocwork.onu.edu.ua/old/issue/view/8134>

3.2. Турубарова А.В. Особливості образу вчителя в уявленні школярів із церебральним паралічем. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського: зб. наук. праць*. Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2011. Т. 2. Вип. 7. С. 270-274.

http://mdu.edu.ua/?page_id=1505

3.3. Турубарова А.В. Особливості внутрішньої картини хвороби у підлітків із соматичними захворюваннями. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. Одеса: ОНУ, 2012. Т. 17. Вип. 3. С. 172-179.

<http://psysocwork.onu.edu.ua/old/issue/view/8135>

3.4. Турубарова А.В. Психолого-педагогічні чинники формування мотивації навчання учнів спеціальних шкіл. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. Одеса: ОНУ, 2013. Т. 18. Вип. 4 (30). С. 285-291.

<http://psysocwork.onu.edu.ua/old/issue/view/8144>

3.5. Турубарова А.В. Особливості спілкування вчителя та учнів спеціальної школи. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. Одеса: ОНУ, 2013. Т. 18. Вип. 2 (28). С. 294-300.

<http://psysocwork.onu.edu.ua/old/issue/view/8142>

3.6. Турубарова А.В. Теоретико-методологічні підходи до дослідження внутрішньої картини здоров'я дитини. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія: Психологія*. Х.: ХНПУ, 2013. Вип. 46 (1). С. 204-211.

<http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/psychology/issue/archive>

3.7. Турубарова А.В. Соціально-психологічні проблеми соціалізації підлітків із особливими освітніми потребами. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон: ХДУ, 2014. Т. 2. Вип. 2. С. 77-81.

<https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/issue/archive/2>

3.8. Турубарова А.В. Психолого-педагогічні проблеми сімей, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон: ХДУ, 2015. Т. 2. Вип. 2. С. 151-155.

<https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/issue/archive/2>

3.9. Турубарова А.В. Структура ставлення підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату до іншого суб'єкта спілкування. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. Одеса: ОНУ, 2015. Т. 20. Вип. 1(35). С. 89-97.

<http://psysocwork.onu.edu.ua/old/issue/view/8149>

3.10. Турубарова А.В., Черепехіна О.А. Психолого-педагогічні особливості розвитку професіоналізму психологів у вищих навчальних закладах: погляд третього тисячоліття. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон: ХДУ, 2017. Т. 3. Вип. 2. С. 100-104. (Особистий внесок авторки полягає у розкритті

значення розвитку професіоналізму психологів, які мають працювати з неповнолітніми з особливими освітніми потребами).

<https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/632/591>

3.11. Турубарова А.В. Особливості проектування психолого-педагогічного супроводу підлітків із обмеженими можливостями здоров'я. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон: ХДУ, 2018. Вип. 1. Т. 2. С. 234-238.

<https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/issue/view/11/64>

3.12. Турубарова А.В. Умови соціально-психологічного розвитку підлітків з обмеженими можливостями здоров'я. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць*. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2018. № 29. С. 85-90.

<https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/266/361>

3.13. Турубарова А.В., Прядкіна А.А. Стан розробленості проблеми розвитку мовлення в дітей молодшого шкільного віку із синдромом Дауна. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон: ХДУ, 2018. Вип. 5. С. 270-275. (Особистий внесок авторки полягає у визначенні соціально-психологічних умов вирішення проблеми розвитку мовлення у неповнолітніх з особливими освітніми потребами).

<https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/issue/view/2/7>

3.14. Cherepiekhina O., Dysa O., Bulanov V., Turubarova A., Rukolyanska N. Forced Leadership as a Social Psychological Phenomenon in Professionally Successful Women Scientists. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*. 2021. Vol. 9. No. 4. P. 397-410. (Особистий внесок авторки полягає у розкритті соціально-психологічного феномену вимушеного лідерства особистості та його значення в процесі її соціалізації в умовах травматогенного соціуму). (Scopus).

DOI:10.6000/2292-2598.2021.09.04.7

https://www.researchgate.net/publication/354187292_Forced_Leadership_as_a_Social_Psychological_Phenomenon_in_Professionally_Successful_Women_Scientists

3.15. Бочелюк В.Й., Панов М.С., Турубарова А.В. Психокорекція аутизму в Україні. *Перспективи та інновації науки. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): наук. журн.* К.: Видавнича група «Наукові перспективи», 2021. № 4 (4). С. 318-329. *(Особистий внесок авторки полягає у визначенні особливостей соціально-психологічної корекції аутизму неповнолітніх дітей в умовах сучасного соціуму).*

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-4\(4\)-318-329](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-4(4)-318-329)

<http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/649/652>

3.16. Bocheliuk V.Y., Shcherbyna S.S., Turubarova A.V., Antonenko I.Y., Rukolyanska N.V. Emotional Intelligence and Burnout of Teachers of Higher Education Institutions. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment.* 2021. Vol. 9. No. 5. P. 442-450. *(Особистий внесок авторки полягає у розкритті ролі розвитку емоційного інтелекту в процесі соціалізації особистості).* (Scopus).

<https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.05.3>

<https://lifescienceglobal.com/pms/index.php/jiddt/article/view/8396>

3.17. Furman A., Bessarab A., Leshchenko I., Turubarova A., Hirnyak A., Furman O. Psychological Tools Affecting Increasing Motivation to Learn Two Foreign Languages. *Journal of Curriculum and Teaching.* 2022. Vol. 11. № 1. Special Issue. P. 255-263. *(Особистий внесок авторки полягає у розкритті соціально-психологічних засобів підвищення мотивації до навчання в процесі соціалізації неповнолітніх).* (Scopus).

doi:10.5430/jct.v11n1p255. URL: <https://doi.org/10.5430/>

https://www.researchgate.net/publication/357897856_Psychological_Tools_Affecting_Increasing_Motivation_to_Learn_Two_Foreign_Languages

3.18. Bocheliuk V.Y., Splytska L.V., Shaposhnykova I.V., Turubarova A.V., Panov M.S. Five stages of professional personality development: Comparative analysis. *Polish Psychological Bulletin*. 2022. Vol. 53. No 2. P. 88-93. (*Особистий внесок авторки полягає у з'ясуванні значення професійного становлення особистості в процесі її соціалізації в умовах травматогенного соціуму*). (Scopus).

DOI: 10.24425/ppb.2022.141136

<https://journals.pan.pl/Content/123358/PDF/2022-02-PPB-04-Bocheliuk.pdf>

3.19. Бочелюк В.Й., Панов М.С., Турубарова А.В. Посттравматичний стресовий розлад: стан проблеми, психодіагностика та психологічна допомога. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 2 (58). С. 51-63. (*Особистий внесок авторки полягає у з'ясуванні особливостей соціально-психологічної допомоги неповнолітнім з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму*).

<https://doi.org/10.33216/2219-2654-2022-58-2-51-63>

http://tppjournal.com.ua/n58y2k22_a5.html

3.20. Bessarab A., Turubarova A., Gorshkova G., Antonenko I., Rukolyanska N. Creating a digital institution of higher education: theory and practice. *Revista Eduweb*. 2022. Vol. 16. № 3. P. 106-120. (*Особистий внесок авторки полягає у розкритті необхідності застосування засобів цифровізації освіти у процесі соціалізації особистості*). (Web of Science Core Collection).

<https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.03.8>

<https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/453/485>

3.21. Бочелюк В.Й., Панов М.С., Турубарова А.В. Особливості посттравматичного зростання, життєстійкості, резильєнтності і психологічного благополуччя особистості. *Перспективи та інновації науки*.

(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): наук. журн. К.: Видавнича група «Наукові перспективи», 2023. № 1 (19). С. 436-448. (Особистий внесок авторки полягає у розкритті особливостей життєстійкості та резильєнтності осіб з особливими потребами в умовах травматогенного соціуму).

<http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/3458>

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1\(19\)-436-448](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-1(19)-436-448)

3.22. Бочелюк В.Й., Панов М.С., Турубарова А.В. Реабілітаційна психологія в системі наукових знань. *Наукові перспективи: наук. журн. Серія «Психологія»*. К.: Видавнича група «Наукові перспективи», 2023. № 9 (39). С. 529-540. (Особистий внесок авторки полягає у визначенні позиції сучасної реабілітаційної психології у парадигмі соціально-психологічного наукового знання).

[https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-9\(39\)-529-540](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-9(39)-529-540)

<http://perspectives.pp.ua/index.php/np/article/view/6539/6572>

3.23. Bessarab A., Antonenko I., Turubarova A., Smoliak V., Morenko O. Inclusive education: strategies and methods of implementation in the context of modern pedagogy. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*. 2023. Vol. 16, nse2: The Global Development of Innovative Technologies and their Impact on the Education. S. 165-177. (Особистий внесок авторки полягає у розкритті соціально-психологічних засад реалізації стратегії освіти неповнолітніх з особливими потребами). (Web of Science Core Collection).

<https://doi.org/10.14571/brajets.v16.nse2.165-177>

<https://www.brajets.com/index.php/brajets/article/view/1243>

3.24. Cherepiekhina O., Turubarova A., Sysoiev O., Derevyanko N., Bulanov V. How Ukrainian university students academically procrastinate in conditions of forced-online-learning caused by the covid-19 pandemic and wartime. *Advanced Education*. 2023. Issue 10 (22). S. 51-71. (Особистий внесок

авторки полягає у розкритті соціалізаційних аспектів розвитку особистості в умовах травматогенного соціуму). (Web of Science Core Collection).

<https://doi.org/10.20535/2410-8286.273846>

<https://ae.fl.kpi.ua/article/view/273846>

3.25. Бессараб А.О., Турубарова А.В. Кризове консультування сімей з дітьми з інвалідністю, що опинились у складних життєвих обставинах. *Перспективи та інновації науки. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): наук. журн.* К.: Видавнича група «Наукові перспективи», 2023. № 13 (31). С. 462-476. (Особистий внесок авторки полягає у розкритті особливостей кризового консультування сімей з неповнолітніми з особливими освітніми потребами).

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13\(31\)-462-476](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13(31)-462-476)

<http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/6431/6464>

3.26. Cherepiekhina O., Turubarova A., Gorshkova G., Bulanov V. Attitudes of pregnant Ukrainian women towards their child in the III trimester of pregnancy during wartime in Ukraine in relation to women's reproductive health (Podillia region). *Reproductive health of woman.* 2023. № 7. P. 20-33. (Особистий внесок авторки полягає у розкритті ролі образу майбутньої дитини у жінок в умовах травматогенного соціуму). (Scopus).

<https://doi.org/10.30841/2708-8731.7.2023.292598>

<https://repro-health.com.ua/article/view/292598>

3.27. Смоляк В.М., Турубарова А.В. Нейропсихологічний статус старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III рівня. *Перспективи та інновації науки. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): наук. журн.* К.: Видавнича група «Наукові перспективи», 2024. № 3 (37). С. 947-982. (Особистий внесок авторки полягає у розкритті психологічної специфіки загального недорозвитку мовлення у дітей з особливими освітніми потребами).

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-3\(37\)-974-982](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-3(37)-974-982)

<http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/10093/10148>

4. *Статті у матеріалах науково-практичних конференцій та інших виданнях:*

4.1. Турубарова А.В. Психологічний тренінг в роботі з підлітками спеціальної школи. *Теорія та практика сучасної психології: зб. наук. праць*. Запоріжжя: КПУ, 2011. Вип. 3. С. 95-98.

4.2. Турубарова А.В. Принципи корекційної роботи психолога з підлітками, які мають порушення опорно-рухового апарату. *Сучасна психологія: актуальні проблеми й тенденції розвитку: зб. наук. статей за матеріалами Міжрегіональної науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 28 січня 2011 р.). Запоріжжя: КПУ, 2011. С. 117-118.

4.3. Турубарова А.В. Теоретичні аспекти психолого-педагогічного супроводу слабозорих школярів. *Оновлення соціально-психологічної та педагогічної науки на етапі націєтворення: зб. наук. статей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 20 квітня 2012 р.). Запоріжжя: КПУ, 2012. С. 198-199.

4.4. Турубарова А.В. Теоретична модель психолого-педагогічного супроводу школярів з вадами зору. *Психогенеза особистості: норма і девіація (Турбота про дітей з порушеннями розвитку: багаторівневий підхід) із циклу «Сучасні підходи до інтеграції та соціалізації дітей з особливими потребами»:* зб. наук. статей за матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Луцьк, 15-17 жовтня 2012 р.). Луцьк: Східноєвропейський нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. С. 242-250.

4.5. Турубарова А.В. Принципи дослідження внутрішньої картини здоров'я дитини. *Харківська школа психології: спадщина і сучасна наука: зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Харків, 19-20 жовтня 2012 р.). Х.: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2012. С. 258.

4.6. Турубарова А.В. Особливості навчальної мотивації учнів спеціальних шкіл. *Оновлення соціально-психологічної та педагогічної науки на етапі націє творення: зб. наук. статей за матеріалами Всеукраїнської наукової конференції* (м. Запоріжжя, 15 березня 2013 р.). Запоріжжя: КПУ, 2013. С. 92-93.

4.7. Турубарова А.В. Принципи психолого-педагогічного супроводу учнів із порушеннями зору в умовах спеціальної освіти. *Наука і вища освіта: зб. наук. статей за матеріалами XXII Міжнародної наукової конференції студентів і молодих учених* (м. Запоріжжя, 18 квітня 2014 р.). Запоріжжя: КПУ, 2014. С. 624-625.

4.8. Турубарова А.В. Шляхи подолання ускладненого педагогічного спілкування. *Актуальні питання сучасної педагогіки та психології: наукові дискусії: зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Львів, 26-27 вересня 2014 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. С. 43-46.

4.9. Турубарова А.В. Специфіка організації роботи практичного психолога у школі для дітей із порушеннями зору. *Стан та перспективи розвитку педагогічних та психологічних наук: зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 03 жовтня 2014 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. С. 131-134.

4.10. Турубарова А.В. Особливості мотивації навчання в умовах спеціальної освіти. *Провідна роль освітнього досвіду в становленні особистості: зб. наук. статей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Дніпропетровськ, 25 квітня 2015 р.). Дн.: Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, 2015. С. 39-42.

4.11. Турубарова А.В. Комунікативні бар'єри як фактори розвитку почуття самотності у підлітків. *Актуальні питання педагогіки та психології:*

наукові дискусії: зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 11-12 вересня 2015 р.). Х.: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2015. С. 100-103.

4.12. Турубарова А.В. Специфіка професійної взаємодії майбутнього психолога з дітьми з особливими освітніми потребами. *Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти): зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Львів, 25-26 вересня 2015 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. С. 46-50.

4.13. Турубарова А.В. Чинники, що впливають на формування внутрішньої картини хвороби підлітків із соматичними захворюваннями. *Сучасна психологічна наука: перспективи та розвиток: зб. наук. статей за матеріалами I Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 23 квітня 2016 р.). Запоріжжя: КПУ, 2016. С. 119-122.

4.14. Турубарова А.В. Особливості самотності в підлітковому віці. *Realita a perspektívy vývoja spoločnosti: sociálne, psychologické a politické aspekty: Zborník príspevkov z medzinárodna vedecko-praktická konferencia* (Sládkovičovo, 28-29 októbra 2016). Sládkovičovo: Vydal Vysoká škola Danubius, 2016. S. 126-129.

4.15. Турубарова А.В. Психокорекція розвитку комунікативних здібностей підлітків з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології: зб. наук. праць*. Запоріжжя: КПУ, 2016. № 2. С. 117-122.

4.16. Турубарова А.В. Актуальні проблеми розвитку логопсихології. *Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування: зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Львів, 28-29 жовтня 2016 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. С. 85-87.

4.17. Турубарова А.В. Теоретико-методологічна основа програми розвитку комунікативних здібностей підлітків із особливими освітніми потребами. *Сучасна психологічна наука: перспективи та розвиток: зб. наук. статей за матеріалами II Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 23 квітня 2017 р.). Запоріжжя: КПУ, 2017. С. 124-126.

4.18. Турубарова А.В. Психологічні бар'єри комунікації дітей із особливими освітніми потребами. *Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика: зб. наук. статей за матеріалами V регіональної науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 19 травня 2017 р.). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2017. С. 125-127.

4.19. Турубарова А.В., Черепехіна О.А. Особливості роботи психолога-консультанта з молоддю з порушеннями опорно-рухового апарату. *Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociology: Proceedings of the International scientific-practical conference* (Shumen, June 16-17 2017). Shumen: Konstantin Preslavsky University of Shumen, 2017. P. 210-213. *(Особистий внесок авторки полягає у розкритті особливостей соціально-психологічної роботи психолога-консультанта з неповнолітніми з особливими освітніми потребами).*

4.20. Турубарова А.В. Психологічний супровід особистісного розвитку підлітка з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзивної освіти. *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții: Materialele Conferința științifico-practică internațională* (Bălți, 2017). Bălți: S. n. Tipografia din Bălți, 2017. Ediția 3-a. S. 307-313.

4.21. Турубарова А.В. Особливості професійно важливих якостей психолога спеціальних навчальних закладів. *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare: Materialele 2-nd Conferinței științifico-practice internaționale* (Bălți, 27 aprilie 2018). Bălți: S. n. Tipografia din Bălți, 2018. Ediția 2-a. S. 281-284.

4.22. Турубарова А.В. Особливості психологічного консультування підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату. *Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика: зб. наук. статей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 17 травня 2018 р.). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2018. С. 153-154.

4.23. Турубарова А.В. Сімейні чинники виникнення психосоматичних захворювань у дітей з особливими освітніми потребами. *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти (до 25-річчя наукової школи педагогіки та психології життєтворчості): зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 12-13 жовтня 2018 р.). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2018. С. 153-154.

4.24. Турубарова А.В. Використання арт-терапії у психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами. *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții: Materialele Conferinței științifico-practice internaționale* (Bălți, 19 octombrie 2018). Bălți: S. n. Tipografia din Bălți, 2018. Ediția 4-a. S. 325-328.

4.25. Турубарова А.В. Особливості психокорекційної роботи з дітьми з порушенням функцій опорно-рухового апарату. *Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології: зб. наук. статей за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 4-5 жовтня 2019 р.). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2019. С. 99-101.

4.26. Турубарова А.В. Особливості самооцінки підлітків із церебральним паралічем. *Соціально-психологічні технології розвитку особистості: зб. наук. статей за матеріалами V Міжнародної науково-практичної*

конференції молодих вчених, аспірантів та студентів (м. Херсон, 14 травня 2020 р.). Херсон: ФОП Вишемирський В.С., 2020. С. 376-379.

4.27. Турубарова А.В. Психологічні аспекти організації навчання учнів з порушенням функцій опорно-рухового апарату. *Особливі діти: освіта і соціалізація: зб. наук. статей за матеріалами VI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології* (Київ-Запоріжжя, 1-2 жовтня 2020 р.). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2020. С. 272-275.

4.28. Bocheliuk V.Y., Turubarova A.V. Socio-psychological features of Emotional and behavioral changes in Children during the pandemic. *Abstracts of the II International Science Conference on Science and practical Technologies*, (Luxembourg, January 26-29 2021). Luxembourg: International Science Group, 2021. P. 455-457. (Особистий внесок авторки полягає у з'ясуванні соціально-психологічних особливостей емоційно-поведінкових змін у неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму).

4.29. Panov M.S., Turubarova A.V. Methodological principles of psychological and pedagogical support of development and self-improvement of future specialists. *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations: collection of scientific papers «SCIENTIA»: Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference* (Amsterdam, April 9 2021). Amsterdam, The Netherlands: European Scientific Platform, 2021. Vol. 2. P. 84-86. (Особистий внесок авторки полягає у розкритті особливостей соціального-психологічного забезпечення процесу самовдосконалення майбутніх фахівців до роботи з неповнолітніми з особливими освітніми потребами).

4.30. Турубарова А.В. Феномен «резильєнтність»: суспільно значуща проблема сьогодення. *Суспільство і особистість у сучасному комунікаційному дискурсі: зб. наук. статей за матеріалами III*

Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 28 квітня 2021 р.). Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка», 2021. С. 423-425.

4.31. Турубарова А.В. Проблема резильєнтності в контексті пандемії COVID-19. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості: зб. наук. статей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Полтава, 3-4 червня 2021 р.). Полтава: Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2021. С. 225-228.

4.32. Турубарова А.В. Технологія FLOORTIME терапії у психокорекційній роботі з дітьми із порушеннями аутистичного спектру. *Тиждень науки-2022: зб. наук. статей за матеріалами науково-практичної конференції серед студентів, викладачів, науковців, молодих учених і аспірантів* (м. Запоріжжя, 18-22 квітня 2022 р.). Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка», 2022. С. 1642-1644.

4.33. Бочелюк В.Й., Турубарова А.В. Соціально-психологічні особливості самоактуалізації особистості в умовах пандемії COVID-19. *Actual priorities of modern science, education and practice: Proceedings of the XXI International Scientific and Practical Conference* (Paris, May 31-03 June, 2022). Paris: International Science Group, 2022. P. 714-719. *(Особистий внесок авторки полягає у розкритті соціально-психологічних особливостей самоактуалізації неповнолітніх в процесі їх соціалізації в умовах травматогенного соціуму).*

4.34. Турубарова А.В. Метод арт-терапії як засіб психологічної реабілітації підлітків з обмеженими функціональними можливостями, що переживають наслідки травматичних подій. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: зб. наук. статей за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Кам'янець-Подільський, 24-25 листопада 2022 р.). Кам'янець-Подільський: Навчально-

реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2022. С. 380-381.

4.35. Турубарова А.В. Напрями психореабілітаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи: зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 26-27 жовтня 2023 р.). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, 2023. С. 487-489.

4.36. Панов М.С., Турубарова А.В. Психологічна реабілітація дітей та підлітків з депресивними порушеннями. *Modern strategies of global scientific solutions: Proceedings of the V International scientific and practical conference* (Stockholm, December 27-29 2023). Stockholm, Sweden: International Scientific Unity, 2023. P. 368-373. (Особистий внесок авторки полягає у розкритті специфіки процесу соціалізації неповнолітніх з афективними проблемами в умовах травматогенного соціуму).

4.37. Турубарова А.В., Горшкова Г.В. Особливості сенсорного виховання дітей раннього віку в умовах війни в Україні. *Інноваційна педагогіка: наук. журн.* Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 62. Т. 1. С. 80-86. (Особистий внесок авторки полягає у визначенні специфіки сенсорного розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму).

4.38. Турубарова А.В., Клочкова Ю.В., Король А.В. Критерії та показники готовності логопедів до роботи з гетерогенними групами дітей. *Inclusion and diversity: наук. журн.* Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, 2024. Вип. 3. С. 77-81. (Особистий внесок авторки полягає у з'ясуванні показників готовності фахівців до роботи з неповнолітніми з особливими освітніми потребами).

4.39. Турубарова А.В. Реабілітаційний потенціал особистості: психологічний підхід. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу: зб. наук. статей за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених* (м. Запоріжжя, 18-19 квітня 2024 р.). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, 2024. С. 593-594.

ЗМІСТ

ВСТУП	42
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ТРАВМАТОГЕННОГО СОЦІУМУ	59
1.1. Соціально-психологічні проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму	59
1.2. Соціально-психологічні аспекти організації навчання неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації	76
1.3. Соціально-психологічні особливості перебігу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах сім'ї	91
Висновки до розділу	110
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ТРАВМАТОГЕННОГО СОЦІУМУ	114
2.1. Ресурсність життєстійкості неповнолітніх з особливими освітніми потребами відповідно до сучасних соціалізаційних викликів	114
2.2. Проектно-модульний підхід до соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму	143
2.3. Концептуалізація проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у соціально-психологічній парадигмі наукового знання	156
Висновки до розділу	172
РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА ПЕРЕБІГУ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ТРАВМАТОГЕННОГО СОЦІУМУ	177

3.1. Соціально-психологічний аналіз реабілітаційного потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму	177
3.2. Особистісні особливості неповнолітніх з особливими освітніми потребами у перебігу процесу їх соціалізації у травмогенному соціумі	189
3.3. Інтегральні соціально-психологічні характеристики міжособистісних відносин неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації в умовах травмогенного соціуму	196
Висновки до розділу	238
РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ТРАВМАТОГЕННОГО СОЦІУМУ	247
4.1. Концептуально-методологічні основи багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму	247
4.2. Зміст багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму	257
4.3. Організаційно-процесуальні засади реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у травмогенному соціумі	290
Висновки до розділу	339
ВИСНОВКИ	347
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	356

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасні трансформаційні зміни у суспільстві спричинили необхідність вдосконалення системи освіти, що пов'язано, зокрема, з розумінням важливості соціального і особистісного розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами, їх соціалізації та інтеграції у соціум. Ці зміни стимулювали вчених і практиків для пошуку нових шляхів забезпечення успішності цих процесів.

Слід зазначити, що проблема освіти неповнолітніх з особливими потребами складна, дискусійна, і, головне – вона є дійсно соціальною, оскільки її вирішення стосується інтересів великої кількості людей. Міжнародне співтовариство відносить її до правової проблеми, розв'язання якої покликане сприяти реалізації права людини на здобуття якісної освіти протягом усього життя. Це – політика держави у сфері розвитку системи загальної освіти для усунення бар'єрів та забезпечення активної участі всіх дітей в освітньому процесі.

Констатовано, що термін «діти з особливими освітніми потребами», який наразі почали активно використовувати, робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки у навчанні дітей, які мають відхилення у розвитку та потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їх рівного доступу до якісної освіти в умовах загальноосвітнього простору, пристосованого до задоволення особливих освітніх потреб кожної дитини. При цьому система освітніх послуг неповнолітніх з особливими освітніми потребами ґрунтується на принципі основного права таких дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Це передбачає навчання в умовах закладу освіти, враховує їх індивідуальні особливості, рівень психофізичного розвитку та покликано унеможливити будь-яку дискримінацію.

Проте, наявна практика роботи з неповнолітніми з особливими освітніми потребами більшою мірою склалася у межах клінічного підходу, в якому особливі потреби розглядаються як патологія, порушення розвитку, що, у свою чергу, передбачає лікування, створення спеціальних служб тощо. Даний підхід певною мірою послаблює соціальну позицію неповнолітньої дитини і посилює її нерівний соціальний статус. Спеціальна освіта, з одного боку, є елементом соціального захисту неповнолітніх з особливими освітніми потребами та надає їм можливість одночасного лікування та навчання. З іншого боку, спеціальна освіта, сегрегуючи неповнолітніх з особливими освітніми потребами до спеціалізованих шкіл, інтернатів сприяє відтворенню усталеної соціальної структури, в якій вони згодом можуть займати і, нажаль, займають маргінальні статусні позиції. На противагу соціально-психологічний підхід до процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами та їх соціально-психологічного супроводу, зокрема у межах інклюзивної освіти, прагне розвинути системну роботу, засновану на інтегративному та комплексному підходах і спрямовану на особистісний і соціальний розвиток таких неповнолітніх, що є надзвичайно затребуваним в умовах травмогенного соціуму серед тих дітей з особливими освітніми потребами, які додатково зазнають вплив різноманітних психотравмивних чинників.

Стан розробки проблеми дослідження. Встановлено, що наукові дослідження з висунутої проблеми здебільшого проведено у галузі спеціальної чи медичної психології, а також педагогіки. У зазначеній площині напрацювання вчених були присвячені потребам інклюзивного навчання дітей з різними видами порушень, зокрема опорно-рухового апарату (М. Андреева, Ю. Бистрова, О. Гаяш, А. Крикун, Н. Кулик, О. Мартинчук, Л. Миськів, О. Поліщук, О. Романенко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, О. Чопік, А. Шевцов та ін.), проблемам інтеграції неповнолітніх із порушеннями психофізичного розвитку у суспільство

(В. Бондаренко, Л. Дивнич, Є. Клопота, А. Колупаєва, Т. Сак, Є. Синьова, О. Хохліна та ін.).

Вчені підкреслюють значущість психолого-педагогічної підтримки та вчасного надання корекційної допомоги цій категорії дітей. Так, у спеціальній психологічній та педагогічній науці є роботи, присвячені проблемам навчання, виховання та розвитку дітей із психофізичними порушеннями в умовах масової школи (В. Васильцова, І. Гудим, Т. Ілляшенко, Л. Калмикова, Т. Костенко, М. Кулеша, Л. Муренець, Ю. Носенко та ін.); розробці поняття соціальної та педагогічної інтеграції, виділенню її форм, аналізу переваг та недоліків, побудові різноманітних педагогічних моделей інтегрованого навчання дітей з різними типами дизонтогенезу (С. Бондаренко, О. Клопота, А. Колупаєва, І. Рубежанська, Т. Сак, В. Синьов, С. Шевченко та ін.). Дослідниками вивчалися організаційно-педагогічні та навчально-дидактичні умови здобуття освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в системі загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів (С. Бабаніна, Т. Данилова, В. Нечипоренко, М. Нікітіна, О. Позднякова, А. Прядкіна, А. Савчук, В. Смоляк, Ю. Стрюкова та ін.) тощо.

Сучасні спеціальні психолого-педагогічні дослідження свідчать про те, що у неповнолітніх з особливими освітніми проблемами наявні труднощі у психологічній адаптації, пов'язані з обмеженістю їх участі у багатьох подіях життя, важливих для формування особистості, а також з низьким рівнем сформованості практичних і соціально значущих навичок (А. Бамбуза, С. Демчук, Л. Нижник, О. Сагірова, О. Черепехіна та ін.).

Вітчизняними науковцями здійснювалися також спроби зрозуміти загальні та часткові закономірності вивчення супроводу дітей з особливими освітніми потребами, як психолого-педагогічного процесу, та логічно побудувати відповідні методологічні погляди і правила (Н. Андрійчук, О. Бабяк, О. Волошин, І. Гудим, Н. Дідик, Т. Жук, Т. Каменщук, Н. Карпенко,

В. Кобильченко, Т. Костенко, Н. Колодна, А. Обухівська, І. Овчаренко, Л. Прохоренко, А. Руденок, Г. Якимчук та ін.).

Останніми роками все більше підкреслюється значущість визначення соціально-психологічних умов та забезпечення успішності процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами і їх успішної інтеграції у соціум. Проте, незважаючи на значну кількість наукових дослідження щодо цієї проблеми, залишаються невирішеними соціально-психологічні проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, зокрема соціально-психологічні аспекти організації навчання таких неповнолітніх в процесі їх соціалізації з урахуванням соціально-психологічної специфіки перебігу цього процесу в умовах різних інститутів соціалізації.

Потребують розгляду питання ресурсності життєстійкості неповнолітніх з особливими освітніми потребами відповідно до сучасних соціалізаційних викликів, задіяння проєктно-модульного підходу до соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму з метою забезпечення його ефективності та концептуалізація проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у соціально-психологічній парадигмі наукового знання.

На особливу увагу заслуговує вивчення соціально-психологічної специфіки перебігу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, які відчують наслідки психотравмівних впливів в умовах сучасних соціогенних викликів, задля урахування цих даних при побудові комплексних соціально-психологічних програм оптимізації цього процесу.

Актуальність вирішення означеної проблематики, її складність, багатогранність та недостатнє розроблення теоретичних й практичних аспектів у спрямованості до умов сучасної освіти України, а також соціальна

значущість, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження *«Соціально-психологічні засади соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження проведене згідно наукового плану Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради і відповідає комплексним науково-дослідним темам кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля «Соціокультурні та психологічні аспекти адаптації особистості в сучасному соціумі», «Соціально-психологічні основи розвитку адаптаційного потенціалу особистості засобами інноваційних психотехнологій в умовах трансформаційних змін сучасного суспільства». Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (протокол № 10 від 31 травня 2024 р.).

Об'єкт дослідження – процес соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження – соціально-психологічні основи соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму.

Мета дослідження полягає у теоретико-емпіричному визначенні соціально-психологічних основ соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму; розкритті концептуальних та змістовно-процесуальних засад побудови і реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у травматогенному соціумі.

Завдання дослідження:

1. Провести теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у сучасному науковому просторі.

2. Розкрити соціально-психологічні проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у травматогенному соціумі та здійснити їх систематизацію.

3. Надати концептуальне соціально-психологічне обґрунтування проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму.

4. Виявити специфіку перебігу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму.

5. Розкрити концептуально-методологічні основи та зміст багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму і оцінити її ефективність.

6. Визначити організаційно-процесуальні засади успішності реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у травматогенному соціумі.

Теоретико-методологічну основу дослідження становили: принципи системно-інтегративного підходу в психології (Є. Гейко, А. Коваленко, Г. Костюк, І. Пасічник та ін.); генетичний підхід до аналізу становлення особистості на різних вікових етапах життя (В. Бочелюк, З. Ковальчук, Т. Комар, С. Максименко, К. Седих, М. Тоба та ін.); концептуальні положення суб'єктно-діяльнісного (С. Гарькавець, І. Пасічник, О. Чебикін, Н. Чепелева, В. Чернобровкіна та ін.) та особистісно-компетентнісного (Н. Добровольська, О. Євдокімова, О. Лосієвська, Л. Онуфрієва, В. Рибалка, Ю. Швалб та ін.) підходів; теорії та моделі соціалізації особистості (А. Бандура, П. Бергер,

О. Брім, У. Бронфенбренер, Л. Кольберг, Дж. Кольман, Ч. Кулі, І. Лінтон, Т. Лукман, Р. Медлін, Дж. Міллер, В. Москаленко, Е. Толмен, Ф. Хайдер, К. Халл, В. Циба та ін.), її соціокультурної самоідентифікації (О. Лісовий, В. Турбан, О. Шевяков та ін.); вивчення проблем вікових особливостей особистісного та соціального розвитку неповнолітніх (К. Андросович, І. Антоненко, І. Волженцева, С. Кузікова, В. Нечипоренко, Р. Павелків, В. Панок, Г. Побокіна, О. Позднякова, Т. Щербан та ін.), зокрема неповнолітніх з особливими освітніми потребами (В. Бочелюк, О. Голентовська, Л. Дивнич, Н. Кулик, М. Лукашевич, Н. Мельник, Л. Миськів, М. Панов, В. Рюль, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Тараскіна, Л. Ходус, О. Хохліна, Г. Чередник, Л. Шавульська та ін.) та їх соціалізації (Ю. Бохонкова, Т. Говорун, Я. Гошовський, І. Гоян, Н. Завацька, О. Кокун, О. Литвиненко, О. Солодухова, О. Черепехіна та ін.); методологічні положення і принципи активного соціально-психологічного навчання та допомоги неповнолітнім (О. Блискун, А. Борисюк, І. Бурлакова, Ю. Завацький, О. Кононенко, Н. Максимова, У. Михайлишин, Л. Пілецька, І. Попович, Я. Раєвська, Р. Шевченко, С. Яковлева, Т. Яценко та ін.).

Для досягнення поставленої мети та розв'язання висунутих завдань використано комплекс **методів дослідження**:

– *теоретичні*: теоретичний, порівняльний аналіз та синтез сучасних наукових й емпіричних досліджень з проблеми вивчення соціально-психологічних основ соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у травматогенному соціумі, а також їх узагальнення, класифікація й систематизація;

– *емпіричні*: бесіда, спостереження, анкетування, психодіагностичні методики: методика діагностики вад особистісного розвитку (ДВОР) (З. Карпенко), тест «Вивчення ступеня соціалізації старшокласників» (І. Рожкова), тест «Інститути і механізми соціалізації особистості» (А. Лучинкіна), опитувальник соціально-психологічної адаптованості

(К. Роджерс, Р. Даймонд), методики діагностики самооцінки (С. Будассі) та структури ціннісних орієнтацій (С. Бубнов), тест фрустраційної толерантності (С. Розенцвейг), «Опитувальник міжособистісних відносин» (В. Шутц), опитувальник «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» (В. Лабунська), проєктивна методика «Я, Значимий, Інші» (О. Купреєва), методика на визначення рівня психологічного реабілітаційного потенціалу (М. Халак), шкала тривожності Спілбергера-Ханіна, Гіссенський перелік скарг, шкала астенічного стану (Л. Майкова), тест «Запам'ятовування п'яти слів», методика «Виключення понять», тест «Структура навчальної мотивації школяра» (К. Замфір), опитувальник «Аналіз сімейних взаємин» (Е. Ейдемільер, В. Юстицькіс), методика «Незакінчені речення», соціометрія;

– *методи математичної обробки даних* із їх подальшою якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Статистична обробка даних і графічна презентація результатів дослідження здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 22.0).

Організація і база дослідження. У дослідженні взяли участь 318 неповнолітніх (172 хлопця та 146 дівчат) з особливими освітніми потребами (зі зниженим зором, зі зниженим слухом, з розладами аутистичного спектру) зі збереженою інтелектуальною сферою (експериментальна група (ЕГ)), які перебували на інклюзивному навчанні у 26 закладах загальної середньої освіти 9 областей України та м. Києва і їх батьки, а також 325 неповнолітніх (183 хлопця та 142 дівчини) без особливих освітніх потреб (контрольна група (КГ)). Вік досліджуваних 11-16 років.

Дослідження проводилося у три етапи в період з 2011 р. по 2024 р.

На *пошуковому етапі* здійснено аналіз, синтез, порівняння сучасних наукових та емпіричних досліджень з проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у вітчизняній і зарубіжній науці, а також їх узагальнення, класифікація й систематизація; визначено концептуальні

соціально-психологічні засади дослідження процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму.

На *констатувально-аналітичному етапі* виявлено соціально-психологічну специфіку перебігу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму; визначено цілі, завдання та методичний апарат емпіричного дослідження, а також проведено аналіз отриманих даних.

На *формуально-впроваджувальному етапі* розроблено і апробовано багаторівневу соціально-психологічну програму оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами та визначено провідні соціально-психологічні умови її успішної реалізації в умовах травматогенного соціуму; здійснено інтерпретацію та узагальнення результатів проведеного дослідження.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечено методологічним обґрунтуванням вихідних теоретичних позицій, використанням взаємодоповнювальних методів, що відповідають меті та завданням дослідження, репрезентативністю вибірки, поєднанням кількісних та якісних методів аналізу отриманих емпіричних даних, використанням методів математичної статистики.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає у тому, що:

– *вперше: визначено* концептуальні засади дослідження процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму (модель, принципи, компоненти, алгоритм, стратегії, технології) у соціально-психологічній парадигмі наукового знання; *розкрито* соціально-психологічні проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами (в особистісному, міжособистісному та соціальному векторах), з їх систематизацією та артикуляцією витоків і змісту відповідних

соціально-психологічних особливостей неповнолітніх зазначеної категорії, які випробовують травматогенні впливи; *запропоновано та операціоналізовано* структурно-функціональну модель соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, яка складається з організаційно-управлінського та практично-впроваджувального блоків і заснована на принципах мультидисциплінарності, системності, індивідуальності, позитивно-ресурсної діагностики, гуманізації, комплексності, безперервності супроводу (його спадкоємності і послідовності) та ін.; *доведено* необхідність і перспективність застосування проєктно-модульного підходу до процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму (за діагностично-моніторинговим, організаційно-розвивальним, консультативно-корекційним, освітньо-просвітницьким модулями); *виявлено* специфіку перебігу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму (за рівнем психологічного реабілітаційного потенціалу у векторі ресурсності їх життєстійкості відповідно до його складових (емоційної стабільності, інтелектуального і мотиваційного потенціалу, особливостей оточення та широти спілкування, реабілітаційної компетентності); за їх особистісними особливостями та інтегральними соціально-психологічними характеристиками міжособистісних відносин);

– *розкрито* концептуально-методологічні основи багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, її зміст та організаційно-процесуальні засади успішності реалізації, з розробкою й імплементацією навчально-методичного і змістовно-технологічного забезпечення цього процесу, виокремленням й обґрунтуванням принципів, методів, прийомів і психотехнологій його соціально-

психологічного супроводу, а також соціально-психологічних умов і чинників (інтраперсональних та інтерперсональних) його оптимізації у травматогенному соціумі відповідно до різновиду інститутів соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами;

– *поглиблено та уточнено*: уявлення про сучасні підходи до вивчення феномену соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами; про соціально-психологічну сутність процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами та його змістовні й структурні особливості в умовах травматогенного соціуму;

– *отримало подальший розвиток*: методичне та процедурне забезпечення вивчення феномену соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами; погляди на особливості перебігу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму; підходи до соціально-психологічних засобів і технологій забезпечення ефективності процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, зокрема у травматогенному соціумі.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання методичного інструментарію при проведенні системних досліджень особистісного і соціального розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму; розробці принципів побудови і змісту багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму та визначенні організаційно-процесуальних засад успішності її реалізації через використання й інтеграцію інноваційних соціально-психологічних та інформаційно-комунікаційних технологій, підвищення професійної компетентності фахівців, які працюють з неповнолітніми цієї категорії і їх психологічної готовності до здійснення професійної діяльності; визначенні провідних соціально-психологічних умов і чинників забезпечення оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з

особливими освітніми потребами у травматогенному соціумі. Практичне значення дослідження виражене також у розробці методичного та технологічного забезпечення навчальної, практичної, науково-дослідної роботи з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, що знайшло відображення у змістовному збагаченні програм навчальних дисциплін загальної й професійної підготовки обов'язкової та вибіркової компоненти освітніх програм модулями й темами щодо процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму.

Результати проведеного дослідження можуть бути рекомендовані до впровадження у закладах спеціальної та інклюзивної освіти, а також у консультаційних центрах з метою оптимізації процесу соціалізації неповнолітніми з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, при підготовці фахівців відповідного профілю у закладах вищої освіти, а також у центрах перепідготовки та підвищення кваліфікації, інститутах післядипломної освіти, центрах удосконалення освіти та ін.

Результати дослідження **впроваджено** у роботу науково-практичного Центру медико-соціальних та психотехнологій (м. Київ) (довідка № 120/36 від 01.02.2024 р.), Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (довідка № 34 від 07.12.2023 р.), Південноукраїнського інституту психології, психотерапії і управління (м. Одеса) (довідка № 14/1 від 24.01.2024 р.), Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (довідка № 01-22/595 від 17.06.2024 р.), Комунального некомерційного підприємства Луганської обласної ради «Центр психічного здоров'я» (довідка від 12.01.2022 р.), Національної Асоціації гештальт-терапевтів України (довідка № 235 від 17.06.2024 р.), Української асоціації психосоматичної терапії (довідка від 11.03.2024 р.); у навчально-науковий процес Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (довідка № 121/15.17 від

01.02.2024 р.), Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (довідка № 207 від 21.05.2024 р.), Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського (довідка № 46 від 28.12.2023 р.), Мукачівського державного університету (довідка № 1337 від 18.06.2024 р.) та застосовано у лекційних курсах та практичних заняттях з дисциплін «Соціальна психологія», «Психологія соціальної роботи», «Психологічне консультування», «Психологічна корекція», «Психологія особистості» та ін.

Особистий внесок авторки. Розроблені наукові положення та отримані емпіричні дані є самостійним внеском авторки у розробку проблеми визначення соціально-психологічних основ соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму. В опублікованих зі співавторами працях доробок авторки становить 50%. Розробки та ідеї, що належать співавторам, у дисертації не використовуються.

Положення та висновки кандидатської дисертації на тему «Психолого-педагогічні умови розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату» у докторській дисертації не використовуються.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертаційної роботи було представлено на науково-практичних конференціях, конгресах, форумах, семінарах, вебінарах, наукових школах, майстер-класах різного рівня, зокрема *міжнародних*: VIII науково-практичній конференції «Психогенеза особистості: норма і девіація (Турбота про дітей з порушеннями розвитку: багаторівневий підхід)» із циклу «Сучасні підходи до інтеграції та соціалізації дітей з особливими потребами» (Луцьк, 2012 р.), науково-практичній конференції «Харківська школа психології: спадщина і сучасна наука» (Харків, 2012 р.), XXII науковій конференції студентів і молодих учених «Наука і вища освіта» (Запоріжжя, 2014 р.), науково-практичній конференції «Актуальні питання сучасної педагогіки та

психології: наукові дискусії» (Львів, 2014 р.), науково-практичній конференції «Стан та перспективи розвитку педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2014 р.), науково-практичній конференції «Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії» (Харків, 2015 р.), науково-практичній конференції «Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)» (Львів, 2015 р.), vedecko-praktická konferencia «Realita a perspektívy vývoja spoločnosti: sociálne, psychologické a politické aspekty» (Sládkovičovo, 2016), науково-практичній конференції «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (Львів, 2016 р.), scientific-practical conference «Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociology» (Shumen, 2017), Conferința științifico-practică «Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții» (Bălți, 2017), науково-практичній конференції «Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти (до 25-річчя наукової школи педагогіки та психології життєтворчості) (Запоріжжя, 2018 р.), Conferinței științifico-practice «Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare» (Bălți, 2018), Conferinței științifico-practice «Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții» (Bălți, 2018), III науково-практичній конференції «Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології» (Запоріжжя, 2019 р.), V науково-практичній конференції молодих вчених, аспірантів та студентів «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» (Херсон, 2020 р.), VI конгресі зі спеціальної педагогіки та психології «Особливі діти: освіта і соціалізація» (Київ, Запоріжжя, 2020 р.), II Science Conference on Science and practical Technologies, (Luxembourg, 2021), I Scientific and Theoretical Conference «Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations» (Amsterdam, 2021), II науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні координати розвитку особистості» (Полтава, 2021 р.), II науково-

практичній конференції студентів та молодих вчених «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір» (Запоріжжя, 2021 р.), XXI Scientific and Practical Conference «Actual priorities of modern science, education and practice» (Paris, 2022), VI науково-практичній конференції «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму» (Кам'янець-Подільський, 2022 р.), майстер-класі «Театрально-терапевтична методика Келлі Хантер» у межах міжнародного проєкту «Перікл для України», що реалізується на засадах інтелектуального волонтерства (Запоріжжя, Львів, 2022 р.), науково-практичній конференції «Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи» (Запоріжжя, 2023 р.), V scientific and practical conference «Modern strategies of global scientific solutions» (Stockholm, 2023), à 14ème Séminaire Théorique et Méthodologique «Archétypes et administration publique: la délitquance comme manifestation conscient et inconscient pendant la guerre et dans l'après-guerre (Paris, Montpellier, 2023), Autumn School «Leadership, Engagement and Wide Inclusion in University-Community Cooperation» (Genoa, 2023), IV-V науково-практичних конференціях студентів та молодих вчених «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу» (Запоріжжя, 2023-2024 pp.), à 15ème Séminaire Théorique et Méthodologique «Archétypes et administration publique: le système et les mécanismes de paix et de sécurité d'après-guerre dans les conditions du monde post-moderne» (Kyiv, Paris, Montpellier, 2024); з міжнародною участю: XVI науково-практичній конференції «Соціально-психологічні проблеми гендерної стратифікації суспільства» (Кам'янець-Подільський, 2022 р.); *всеукраїнських*: науково-практичних конференціях «Оновлення соціально-психологічної та педагогічної науки на етапі націєтворення» (Запоріжжя, 2011р., 2013 р.), науково-практичній конференції

«Провідна роль освітнього досвіду в становленні особистості» (Дніпропетровськ, 2015 р.), I-II науково-практичних конференціях «Сучасна психологічна наука: перспективи та розвиток» (Запоріжжя, 2016-2017 рр.), науково-практичній конференції «Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика» (Запоріжжя, 2018 р.), науково-практичній конференції «Створення інклюзивного простору закладу освіти в контексті розбудови суспільства рівних можливостей в Україні» (Харків, 2019 р.), III науково-практичній конференції «Суспільство і особистість у сучасному комунікаційному дискурсі» (Запоріжжя, 2021 р.), науково-практичній конференції студентів і молодих учених «Перспективні напрями сучасної науки та освіти» (м. Дніпро, 2022 р.), VIII-IX науково-практичних конференціях молодих вчених, аспірантів та студентів «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» (Херсон, Івано-Франківськ, 2023-2024 рр.), семінарах-тренінгах у межах Програми «Справедливість для всіх» Агенції США з міжнародного розвитку (USAID): «Формування резильєнтності (життєстійкості), як особистий ресурс в умовах війни» (Київ, 2023 р.), «Удосконалення комунікативних здібностей: технології розвитку soft skills» (Київ, 2023 р.), «Синергія інтелекту та тіла: науково-педагогічна компетентність» (Київ, 2024 р.); *міжрегіональних*: науково-практичній конференції «Сучасна психологія: актуальні проблеми й тенденції розвитку» (Запоріжжя, 2011 р.), V науково-практичній конференції «Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика» (Запоріжжя, 2017 р.), науково-практичному семінарі «Сучасне суспільство як ресурс соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (Запоріжжя, 2020 р.), вебінарі для керівників підрозділів внутрішньої системи забезпечення якості освіти Хортицької національної академії «Управління командою в складних соціальних ситуаціях» (Запоріжжя, 2020 р.), навчально-методичному семінарі «Активізація діяльності студентів в умовах дистанційного навчання» (Запоріжжя, 2020 р.), науково-практичному семінарі «Складні завдання

перетворюємо на можливості: як влаштовано Design Thinking» (Запоріжжя, 2021 р.), науково-практичній конференції серед студентів, викладачів, науковців, молодих учених і аспірантів «Тиждень науки-2022» (Запоріжжя, 2022 р.), доповідалися та обговорювалися на розширених засіданнях кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (2024 р.).

Публікації. Основні положення й висновки дисертаційної роботи представлено у 80 публікаціях авторки, з яких 1 одноосібна монографія, 9 колективних монографії, 4 науково-методичні праці, 27 статей у наукових фахових виданнях із психології (з них 5 статей – у наукометричній базі Scopus, 3 статті – у наукометричній базі Web of Science Core Collection); 39 публікацій – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій та інших виданнях.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 465 найменувань (з них 98 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації викладено на 415 сторінках, із них 355 сторінок основного тексту. Робота містить 2 таблиці на 2 сторінках, 8 рисунків на 7 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ТРАВМАТОГЕННОГО СОЦІУМУ

1.1. Соціально-психологічні проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму

Аналіз вивчення сутності поняття соціалізації дозволяє відзначити варіативність підходів до нього. Проте, змістовне навантаження цього терміну у всіх його трактуваннях включає освоєння культури міжособистісних відносин, соціальних норм поведінки, видів діяльності, форм спілкування тощо. У рамках соціалізації передбачається вироблення власного соціального досвіду, ціннісних орієнтацій, способу життєдіяльності, заснованому на свідомому засвоєнні загальноприйнятих способів і форм соціального життя.

Стан цього процесу залежить, у свою чергою, від суспільства, що й утворює власне соціальне середовище. В якості основних джерел соціалізації виступають такі соціальні інститути, як сім'я, освітні організації, громадські об'єднання, державні установи, установи системи додаткової освіти та ін.) [32; 75; 76; 95; 97; 152; 176; 250; 337; 374 та ін.].

Джерела провідних концепцій соціалізації відображено в працях А. Бандури, Т. Парсонса, Г. Тарда та ін. [374; 417; 444 та ін.]. Як свідчать дані наукових досліджень А. Адлера, А. Бандури, Л. Орбан-Лембрик, Г. Тарда, Т. Парсонса та ін. [187; 188; 368; 374; 417; 444 та ін.], можливість успішної

соціалізації визначається через низку різних чинників: стан здоров'я, індивідуальні особливості, міцність зв'язків дитини із середовищем та іншими. Соціалізація не завжди буває успішною. Зміна соціальних зв'язків, стереотипів, ціннісних орієнтацій викликає соціально-психологічну напруженість, і у перебігу процесу соціалізації виникають труднощі і проблеми, які особистість, в процесі свого розвитку, не може самостійно перебороти. Ці труднощі, як вказують В. Бочелюк, Е. Еріксон, К. Левін, Л. Орбан-Лембрик, Т. Титаренко [36; 187; 188; 263; 381; 396; 408 та ін.] та інші дослідники, можуть бути обумовлені віковими кризами, індивідуально-психологічними особливостями дитини, внутрішньо-особистісними і міжособистісними конфліктами, адаптивними здібностями особистості.

Соціально-психологічні проблеми, які виникають у процесі соціалізації, можуть бути пов'язані з родиною й особливостями сімейного і соціального виховання, з референтним співтовариством однолітків. Саме на ці чинники звертають увагу Е. Еріксон, А. Мілтс, Л. Орбан-Лембрик та ін. [187; 188; 396 та ін.].

Сучасними дослідниками соціалізація дитини розглядається у триєдності її прояву: адаптації до соціального світу; інтеграції та прийнятті соціального світу як даності; диференціації, як здібності та потреби у зміні, перетворенні соціальної дійсності, соціального світу та індивідуалізації у ньому (К. Андросович, В. Бочелюк, Є. Гейко, Л. Дивнич, Н. Кулик, М. Лукашевич, Н. Мельник, Л. Миськів, М. Панов, Л. Ходус, Г. Чередник та ін.) [3; 5; 36; 65-69; 84; 141; 157; 167; 169; 193; 333; 341; 381 та ін.].

При розгляді процесу соціалізації як явища, у його структурі виокремлюють такі компоненти: поведінковий (засвоєння моделі поведінки), пізнавальний (засвоєння певного кола знань про навколишню дійсність), ціннісний (ставлення до цінностей суспільства), комунікативний (оволодіння мовою та мовленням) (Л. Засекіна, Л. Калмикова, В. Москаленко, А. Склярчук, В. Циба та ін.) [107; 176; 245; 246; 337; 465 та ін.].

Для процесу соціалізації важливе значення надається шкільному періоду, який знаменується входженням у світ соціальних відносин. Придбання соціального досвіду відбувається у процесі міжособистісної взаємодії і у певній залежності від різних соціальних відносин, наданих дитині її найближчим оточенням. Саме спільна діяльність та спілкування з оточуючими сприяє засвоєнню дитиною загальнолюдського досвіду, накопиченого попередніми поколіннями (мова, нові знання та вміння тощо).

У процесі соціалізації доцільно виділення таких особливостей: коригування базових ціннісних орієнтацій; засвоєння соціальних норм як регуляторів поведінки; побудова соціалізації будується за умов підпорядкування дорослим, виконання умов; у соціалізації провідну роль відіграє мотивація поведінки [23; 26; 55; 59; 61; 109; 123 та ін.].

Соціалізація дитини є, безперечно, процесом тривалим і досить складним. На процес соціалізації впливає низка чинників, які, у свою чергу, визначають такі складові: спрямованість, динаміка та характер ознайомлення із соціальною дійсністю. Їх урахування може дозволити досить ефективно здійснювати прогнозування траєкторії соціального розвитку дитини загалом (О. Бондарчук, Ю. Бохонкова, Н. Завацька, О. Лосієвська, О. Петрунько, О. Хохліна, Л. Шавульська та ін.) [30; 32; 93; 96; 156; 199; 200; 336; 348 та ін.].

Особливий інтерес в умовах травматогенного соціуму представляє проблема соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Соціалізація неповнолітніх з особливими освітніми потребами розглядається як самостійна проблема і полягає в їх інтеграції у соціум з метою придбання та засвоєння загальноприйнятих норм поведінки та цінностей, необхідних для повноцінної життєдіяльності у суспільстві (С. Гарькавець, Т. Комар, Л. Пілецька, В. Рюль, Є. Синьова, Л. Тараскіна та ін.) [63; 121; 122; 124; 125; 126; 201; 202; 203; 204; 227; 241; 242; 261 та ін.].

Однією з головних проблем соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами є порушення зв'язку з навколишнім світом, обмеження мобільності, бідність контактів з однолітками і дорослими, обмежене спілкування з природою, недоступність низки культурних цінностей.

Розкрито соціально-психологічні проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, які перешкоджатимуть їх соціальному становленню та перебігу зазначеного процесу загалом, розглянуті в особистісному, міжособистісному та соціальному векторах, що дозволило систематизувати ці проблеми та артикулювати увагу на природі і структурі змісту відповідних особливостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

З'ясовано, що в особистісному векторі виражено такі особливості, як неадекватність самооцінки, відсутність сталої ієрархії мотивів, зокрема навчальної діяльності, провідного виду діяльності та нездатність до цілеспрямованих дій. У міжособистісному векторі зазначені особливості розглядаються через міжособистісну взаємодію та особливості поведінки неповнолітніх з особливими освітніми потребами. У цьому аспекті відзначається необдуманість вчинків, імпульсивність, неможливість критичного їх осмислення. У міжособистісній взаємодії переважають лабільність, індиферентне ставлення до власного положення у групі; характерними є утрудненість під час спілкування, незадоволеність потреби у ньому. У соціальному векторі виділено особливості схильностей неповнолітніх з особливими освітніми потребами та їх професійної спрямованості, своєрідність ціннісних орієнтацій. Відзначається фрагментарність та неточність уявлень про навколишній світ, що не відображають існуючих взаємин, а також незрілість професійних інтересів, їх недостатня усвідомленість і стійкість.

Попри наявність виокремлених особливостей, наголошується на ресурсності життєстійкості неповнолітніх з особливими освітніми потребами

та існуючих можливостях їх особистісного розвитку, тобто на наявності соціально-психологічних резервів процесу їх соціалізації загалом.

Підкреслено, що важливим напрямом сучасної державної політики на всіх рівнях (рівні освітніх установ у тому числі) є формування соціальної компетенції підростаючого покоління. Враховуючи природу соціального розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами, стан справ у розвитку освіти, можна відзначити, що модернізація системи освіти у сучасних умовах неможлива без розвитку соціальних компетенцій цієї категорії неповнолітніх осіб.

З'ясовано, що необхідність формування соціальних компетенцій неповнолітніх визначена у напрямку здатності до осмислення соціального оточення, свого місця у ньому, прийняття відповідних віку цінностей і соціальних ролей, цілісному соціально орієнтованому погляду на світ у єдності його природної та соціальної частин, розуміння особистої відповідальності за свої вчинки на основі уявлень про норми та правила поведінки в сучасному суспільстві тощо.

Основною умовою розвитку соціальних компетенцій виступає опора на міцні традиції у формуванні соціально-побутової культури, морального виховання та супроводу. Як особистісні результати освоєння виділяється комплекс соціальних компетенцій, який полягає у можливості оволодіння різними навичками соціальної поведінки і соціальними уявленнями в діапазоні від елементарних навичок адаптації до готовності неповнолітніх з особливими освітніми потребами до самостійного життя.

Отже, проблема соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами є актуальною. Освітні установи не повною мірою справляються з однією з найважливіших для цієї категорії неповнолітніх проблемою, що виражається у нездатності та нестачі сил для інтеграції у суспільство. Для того, щоб вони не відставали у розвитку від своїх однолітків, необхідно включати їх в інклюзивну освіту, яка дозволить їм вчитися та отримувати

соціальний досвід в тих самих умовах. При створенні сприятливого морально-психологічного та соціально-психологічного клімату в учнівському колективі та в освітній установі в цілому, толерантної атмосфери неповнолітні з особливими освітніми потребами перестають відчувати себе «особливими» і набувають права на щасливе дитинство. Головне, щоб у фахівців були можливості та здатності працювати з усіма без винятку дітьми на рівних, допомагати їм зайняти гідне місце у суспільстві та найповніше реалізувати свої особистісні можливості.

У сучасній ситуації швидкоплинних змін травматогенного соціуму важливо активно включатися в процес соціалізації неповнолітніх з особливими потребами, сприяючи їх всебічному та гармонійному розвитку. Протягом підліткового віку можна спостерігати та фіксувати той процес, від результату якого багато в чому залежить напрямок за яким далі піде розвиток особистості. Основні проблеми неповнолітньої дитини з особливими освітніми потребами полягають в обмеженні мобільності, вузькості контактів з однолітками та дорослими, в обмеженості спілкування з природою, доступі до культурних цінностей, а іноді – й до елементарної освіти.

Соціальна ізоляція неповнолітніх перешкоджає формуванню в багатьох із них активної життєвої позиції, стійкої позитивної самооцінки, базового почуття довіри до навколишнього світу, достатньої мотивації і навичок спілкування тощо, результатом чого стає їх замкнутість, відгородженість, самотність, що посилює соціально-психологічну дезадаптацію.

На процес соціалізації неповнолітніх з особливими потребами, як вказують вчені, впливають об'єктивні соціальні умови (соціальне походження, освітній рівень тощо), оточуюче середовище (родина, колектив, неформальне оточення тощо) і сама особистість (життєва позиція, індивідуальні якості, особливості самосвідомості тощо). Допомога неповнолітнім із особливими освітніми потребами в процесі соціалізації і

розвитку на рівні конкретних соціально-психологічних програм стає предметом соціально-психологічної діяльності фахівців, і, у першу чергу, психологів.

Уявлення про неповнолітніх із особливими освітніми потребами включають, в якості однієї з найважливіших характеристик, ступінь їх соціалізації. Якщо при слабкій соціалізації підліток може очікувати тільки зміну своїх зовнішніх та суб'єктивно значущих якостей, то при високому ступені соціалізації він визначає той соціальний рівень, який бажає зайняти у майбутньому. Саме тому соціально-психологічні проблеми соціалізації підлітків з особливими освітніми потребами не втрачають своєї актуальності внаслідок складності та різноманітності теоретико-методологічних та практичних аспектів їх вивчення.

Основний блок соціально-психологічних проблем підлітків із особливими освітніми потребами складають труднощі у міжособистісній взаємодії. Як відомо, будучи соціальною за своєю природою, людина постійно відчуває потребу у спілкуванні з іншими людьми, що визначає потенційну безперервність спілкування як необхідної умови життєдіяльності. При індивідуальному навчанні (вдома) неповнолітня дитина вкрай обмежена у міжособистісній взаємодії з однолітками; у неї наявний контакт з вузьким родинним колом. Вчителі, які відвідують її, недостатньо вимогливі; все це призводить до соціальної ізоляції і, як наслідок, виникають серйозні труднощі у подальшому спілкуванні та професійній спрямованості.

У низці соціально-психологічних досліджень вчені вказують на те, що наслідками недостатнього комунікативного рівня особистості є зниження комунікативної активності, ініціативності, заниження самооцінки, негативне ставлення до оточуючих. Проте, для кожної особистості дуже важливо вміти побудувати адекватні взаємини з оточенням. Так, зазначається, що історична демократизація суспільних відносин йде шляхом бачення в особистості, насамперед, її переваг. Однак, незважаючи на дедалі більшу захищеність

прав і поширення гуманних соціальних інститутів, сфера міжособистісних стосунків залишається джерелом психологічного дискомфорту для переважної більшості осіб. Історичне покращення умов життя робить людину все більш чутливою до міжособистісних стосунків, все більше визначається її загальне задоволення життям [268, с. 8,12].

Аналізуючи психологію осіб з фізичними дефектами А. Адлер [368] у своїй індивідуальній теорії особистості вказує на те, що вони часто намагаються компенсувати свої дефекти, щоб побороти суб'єктивне почуття неповноцінності, яке розвивається з відчуття власного соціально-психологічного безсилля.

На актуальність цієї проблеми вказують й інші вчені, які зазначають, що будь-який тілесний недолік, перш за все, відображається на міжособистісній взаємодії. Усі зв'язки з людьми, всі моменти, які визначають місце особистості в соціальному середовищі, її роль та долю як учасника життя, всі функції суспільного буття перебудовуються, а фізичний дефект викликає соціальних вивих. Основна ідея полягає в соціальній, а не біологічній природі процесу компенсації дефекту. Робота понадкомпенсації визначається двома аспектами: діапазоном, розміром непристосованості неповнолітньої дитини, кутом розбіжності її поведінки та соціальних вимог, що пред'являються до її виховання, з одного боку, та компенсаторним фондом, багатством та різноманітністю функцій, – з іншого. Підкреслюється, що вирішує долю особистості не дефект сам по собі, а його соціальні наслідки, його соціально-психологічна реалізація.

Найважливішими процесами перехідного віку К. Левін вважав розширення життєвого світу особистості, кола її спілкування, групової приналежності та типу людей, на яких вона орієнтується. Перевага його концепції в тому, що він розглядає цей віковий період як соціально-психологічне явище, пов'язуючи психічний розвиток особистості зі зміною її соціального статусу.

Низка авторів вказують на те, що виражені труднощі соціалізації неповнолітніх із особливими потребами сприяють формуванню таких рис особистості, як сором'язливість, невміння постояти за свої інтереси. Вважають, що у питанні виховання, розвитку та навчання неповнолітніх з особливими освітніми потребами наразі на передній план виступає соціалізація, яка розглядається як можливість підвести індивідуальну свідомість у відповідність з домінуючими нормами та принципами в соціальній групі. По суті – це навчання міжособистісній взаємодії. Таким чином, міжособистісна взаємодія є головним інструментом соціалізації і одним із основних чинників психічного розвитку неповнолітніх.

Різні вчені, виходячи зі своїх наукових міркувань, розглядають різноманітні аспекти психофізіологічного та соціального розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами. У науковій літературі розглядаються особливості психофізіологічного розвитку дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, особливості структури інтелектуальної недостатності, мовні порушення при церебральному паралічі та ін.

Необхідні передумови для вирішення соціально-психологічних проблем соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами створюють певні групи досліджень. Першу групу складають дослідження, в яких розглядаються теоретико-методологічні основи підліткового віку та особливості соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

До другої групи належать дослідження, які всебічно розглядають міжособистісну взаємодію як важливу умову психічного розвитку, соціалізації й індивідуалізації особистості, її формування. Це, насампере, дослідження зарубіжних психологів Ч. Тойч, Дж. Тойч (психогенетичний напрямок) [266], Е. Берна (трансактний аналіз) [375], Р. Бендлера і Дж. Гріндера (нейролінгвістичне програмування) [373] та інших вчених.

Третю групу складають окремі аспекти досліджень вітчизняних та зарубіжних психологів. Серед них роботи щодо класифікації та опису клінічної картини церебрального паралічу; щодо визначення категорії дітей з порушеннями опорно-рухового апарату; особливостей психофізіологічного розвитку дітей; з проблем виховання дітей з порушеннями фізичного розвитку; щодо корекції психосоціального розвитку дітей із церебральним паралічем та ін. Ці численні психологічні дослідження вказують на важливість вивчення соціально-психологічних проблем неповнолітніх з особливими освітніми потребами, які обумовлюють процес їх соціалізації.

Слід наголосити, що соціалізація неповнолітніх з особливими освітніми потребами найчастіше ускладнюється зміною соціальних зв'язків, стереотипів, ціннісних орієнтацій та настановлень, що викликають соціально-психологічну напруженість, яка негативно впливає на цей процес і спричиняє труднощі та проблеми, які підліток не здатен вирішити самостійно.

Окремі соціально-психологічні проблеми можуть бути пов'язані з родиною й особливостями сімейного і соціального виховання, з референтною групою однолітків та ін. Наприклад, підліток вдома знаходиться під підвищеною увагою з боку дорослих, а перебуваючи у колективі серед здорових дітей він відчуває фрустрацію з приводу того, що не може приймати рівноправної участі у діяльності колективу через свій дефект. Тому його взаємини зі здоровими дітьми найчастіше носять характер підпорядкованості. Як правило, у підлітка невелика кількість друзів, він займає пасивну життєву позицію, поступово виникає комплекс із вторинних порушень. Хоча вторинні порушення, зазвичай, легше піддаються корекції, оскільки обумовлені соціальними факторами, але бажано уникати умов їх виникнення.

Отже, головна проблема неповнолітніх з особливими освітніми потребами полягає у порушенні їх зв'язків зі світом, в обмеженій

мобільності, бідності контактів з однолітками та дорослими, в обмеженому спілкуванні з природою, недоступності низки культурних цінностей, а іноді й елементарної освіти. Неповнолітні з особливими освітніми потребами можуть бути талановиті, як й їх однолітки, які не мають проблем зі здоров'ям, але виявити свої обдарування, розвинути їх, приносити з їх допомогою користь суспільству їм заважає нерівність можливостей.

Загальні проблеми для неповнолітніх з особливими освітніми потребами це: обмежені уявлення про навколишній світ; підвищена вразливість (тривожність); підвищена стомлюваність, збудливість, неспокій, схильність до спалахів дратівливості, упертості.

Неповнолітні з особливими освітніми потребами стикаються з оцінкою їхньої зовнішності іншими, що може призводити до формування у них «комплексу неповноцінності», який виражається у замкнутості і призводить до прихованої депресії. У міру дорослішання вони починають усвідомлювати, що рівень їх життєвих можливостей порівняно зі «звичайними» дітьми знижений. Ця проблема займає дуже важливе місце у роботі фахівців, оскільки несе негативний вплив на соціалізацію неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Враховуючи їх соціальні потреби, фізіологічні та психологічні можливості, діяльність таких фахівців має бути спрямована на спеціальне навчання та виховання неповнолітніх з особливими освітніми потребами, яка включає їх навчання в об'єднаннях за інтересами на базі освітньої установи та вдома; соціально-психологічний, психолого-педагогічний та методичний супровід; побудову адекватного педагогічного процесу; індивідуально-особистісний підхід; виявлення причин деформації у розвитку та пошук засобів їх усунення; надання абілітаційної допомоги неповнолітнім з особливими освітніми потребами з урахуванням їх потреб та можливостей; організацію змістовного дозвілля [71; 73; 92; 113; 128; 153; 161; 171 та ін.].

Слід зазначити, що серед чинників, які впливають на емоційні порушення неповнолітніх, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, та викликають труднощі у процесі їх соціалізації в умовах війни є вимушене переселення, міграція, втрата житла, сепарація з членами родини, смерть близької людини, загроза смерті, жах насильства тощо. Комплексне аналітичне дослідження «Війна та освіта: як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи», яке було проведено у 2023 році (за матеріалами незалежного аналітичного центру Cedoss) показало, що 85% опитаних батьків вважають, що пропалини в знаннях і навичках, які діти мають у результаті пандемії та повномасштабного вторгнення, вплинуть на їх освіту та майбутнє. 61% батьків вважають, що їхні діти мають симптоми стресу, такі як безсоння, тривога, проблеми з концентрацією уваги, зі спілкуванням з підлітками та вчителями [109].

Дані опитування «Як війна змінила життя українських дітей», проведеного Gradus Research серед осіб 18-64 років, які мають дітей до 18 років показали, що 75% батьків говорить, що їхні діти демонструють ті чи інші симптоми травматизації психіки. Найрозповсюдженішим симптомом є «емоційні гойдалки», коли настрій швидко і без зовнішніх причин коливається від дуже гарного до надзвичайного поганого і навпаки. Також, за даними, кожна п'ята дитина має порушення сну, кожна десята – зменшення бажання спілкуватися, нічні кошмари та погіршення пам'яті [365]. Узагальнені дані представлені на рис. 1.1.

Отже, негативний досвід неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах війни може призвести до виникнення різноманітних соціально-психологічних проблем: прояви агресії та самоагресії; наявність нав'язливих спогадів та епізодів; відчуття втрати контролю над собою та ситуацією довкола; відчуття постійної небезпеки та відсутність довіри до світу; приступи гніву, дратівливості, стурбованості; труднощі з

концентрацією уваги; байдужість, відсторонення від родини та друзів; обмеженість в ігровій діяльності тощо.

СТАН ЗДОРОВ'Я: ОСОБЛИВІ СИМПТОМИ

Gradus

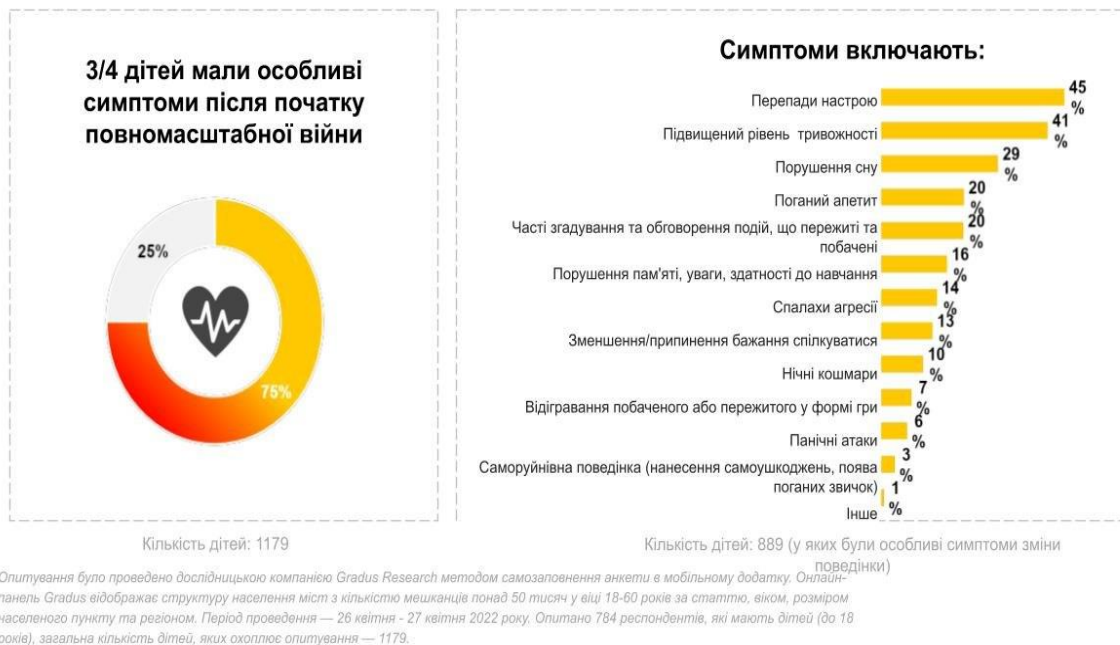


Рис. 1.1. Особливі симптоми травматизації психіки дітей після початку повномасштабної війни

Скриншот з вебсайту «[Gradus Research Company](#)»

Загалом, говорячи про соціально-психологічні проблеми, які негативно впливають на процес соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, можна виділити дві їх групи – особистісно-психологічні та соціальні проблеми, які обумовлюють одна одну.

До особистісно-психологічних проблем відносять:

- по-перше, наявність фізичних вад. Зовнішнє вираження фізичного дефекту спричиняє виникнення психологічного бар'єру у міжособистісній взаємодії, як із боку оточення, так і зі сторони дітей, особливо підлітків, оскільки підлітковий період характеризується підвищеною чутливістю до будь-яких фізичних, переважно зовнішнє виражених недоліків. Власний

фізичний дефект неповнолітній з особливими потребами негативно переживає у кілька разів сильніше, ніж у будь-який інший віковий період;

- по-друге, у неповнолітніх з фізичними вадами можливі різноманітні інтелектуальні порушення від легких до важких форм. Чим важче те чи інше інтелектуальне порушення, тим більше ускладнюється або порушується процес їх соціалізації;

- по-третє, різні мовленнєві дефекти, наприклад, дизартрія, брадилалія та інші, можуть виникати внаслідок органічних, психогенних чи соціально-психологічних причин.

Вищенаведені психологічні бар'єри певним чином взаємопов'язані між собою. Деякі фізичні вади можуть спричиняти мовленнєві дефекти, наприклад, коли параліч уражає центральний чи периферичний відділ мовленнєвого аналізатора. Інтелектуальні порушення, у свою чергу, також визивають фізичні та мовні розлади.

Другу групу складають соціальні проблеми, які пов'язані з безпосереднім соціальним оточенням неповнолітніх з особливими потребами. По-перше, наявність хворої дитини в сім'ї спричиняє порушення механізмів її функціонування. Наприклад, поява неповної сім'ї, частіше всього це відсутність батька або виховання неповнолітньої дитини бабусею, неадекватний стиль виховання тощо, а також збільшення сімейних конфліктів, які виникають на ґрунті проблем хворої дитини. По-друге, часто психологічні проблеми визивають обмеження у міжособистісній взаємодії з однолітками. Зовнішні фізичні недоліки, інтелектуальні відхилення та мовні дефекти обмежують та порушують процес міжособистісної взаємодії неповнолітніх з особливими освітніми потребами з однолітками, значно зменшують кількість товаришів та друзів. Коло інтересів та рівень знань здорових дітей і неповнолітніх з особливими освітніми потребами у підлітковому віці дещо відрізняються. Для неповнолітніх з особливими освітніми потребами, внаслідок їх соціальної ізольованості, характерна певна

інфантильність. І по-третє, вплив системи спеціальних закладів на процес соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Спеціальні навчальні заклади здебільшого є закритого типу, що обмежує спілкування зі здоровими однолітками. Навчання в цих закладах настільки змінене, що не завжди відповідає звичайним умовам життя.

Вважаємо за доцільне більш детально зупинитися на аналізі такої проблеми, як обмеження міжособистісної взаємодії з однолітками, оскільки спілкування є однією з важливих сфер процесу соціалізації неповнолітніх.

Дослідження, які були проведені в Швеції, Канаді та інших країнах показали, що обмежений характер міжособистісної взаємодії неповнолітніх з особливими освітніми потребами зі своїми однолітками корелює зі ступенем замкнутості сім'ї, а також зі ступенем вираження відхилень у розвитку дитини [143; 440; 459; 464 та ін.]. Одна з причин виникнення цих обмежень є порушення міжособистісної взаємодії неповнолітніх з особливими освітніми потребами зі здоровими підлітками. Дана причина є досить складною та неоднозначною із-за порушення мови у деяких неповнолітніх з особливими потребами та викривлення невербальних засобів їх спілкування.

Констатовано, що оволодіння способами соціальних взаємодій може відбуватися лише за умови активного включення неповнолітніх у соціальне середовище, що й забезпечує їх соціалізацію. При цьому серед найбільш значущих чинників, які впливають на процес соціалізації, виокремлено мало регульований і важко враховуваний стихійний вплив середовища, в якому перебуває неповнолітня дитина, мимовільне засвоєння норм і правил, самостійність і вибірковість при виборі соціальних цінностей і орієнтирів та групи, що репрезентується. Зазначені чинники, які є наслідком негативних впливів середовища, у неповнолітніх з особливими освітніми потребами посилюються наявністю функціональних, органічних, сенсорних, сенсомоторних та інших порушень, а особистісна та соціальна незрілість робить цю категорію неповнолітніх психологічно і соціально вразливою та

незахищеною, особливо в умовах травматогенного соціумі (В. Бочелюк, Є. Гейко, Я. Гошовський, М. Дергач, І. Жадленко, Н. Завацька, З. Ковальчук, У. Михайлишин та ін.) [36; 66-69; 75; 93; 94; 95; 96; 114-116; 170; 171; 381 та ін.].

Отже, процес соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, у порівнянні зі здоровими дітьми, значно відрізняється. Вчені виділяють відмінності, які можуть виникнути у мікросоціумі неповнолітніх з особливими освітніми потребами, у порівнянні зі здоровими підлітками. А саме, перше коло мікросоціуму – сім'я; у неповнолітніх з особливими освітніми потребами може бути пустим (неповна сім'я, батьки з девіантною поведінкою тощо) частіше, ніж у здорових дітей. Друге коло – друзі; для неповнолітніх з особливими освітніми потребами має також багато обмежень. Третє коло – діти з суспільних груп, значно вужче ніж у здорових, особливо для неповнолітніх з важкими вадами. Четверте коло – дорослі, які допомагають неповнолітнім з особливими освітніми потребами, є найбільш наповненим, адже ці діти потребують допомоги дорослих, а саме лікарів, вчителів, психологів, соціальних працівників та інших фахівців.

Таким чином, можна сказати що, основна особливість моделі мікросоціуму неповнолітніх з особливими освітніми потребами полягає у тому, що спілкування з однолітками має тенденцію до скорочення, а з дорослими – до розширення. Вважаємо, що цей факт своєрідно, а інколи й негативно, впливає на процес соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Адже відомо, що провідною діяльністю підліткового віку є міжособистісна взаємодія з однолітками.

Також слід вказати на те, що однією з причин порушення міжособистісної взаємодії у неповнолітніх з особливими освітніми потребами може бути настанова батьків на ізоляцію їх від колективу здорових однолітків. Тому важливо, щоб батьки розширювали коло міжособистісної взаємодії неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Група однолітків – це той індикатор, той соціалізуючий чинник, коли вже стає ясно, яким шляхом піде неповнолітній – соціалізації чи десоціалізації. Спілкування з тими, хто володіє таким же, як у нього, життєвим досвідом (другом), дає можливість підлітку дивитися на себе по-новому. Саме через дружбу він засвоює риси високої взаємодії людей: співробітництво, взаємодопомогу, ризик заради іншого тощо. Дружба у цьому віці, завдяки прагненню неповнолітніх до взаємної ідентифікації підвищує конформність у взаєминах. Нажаль, більшість неповнолітніх з особливими освітніми потребами позбавлені повноцінної міжособистісної взаємодії, яка часто носить викривлений характер. У перспективі повноцінна міжособистісна взаємодія з однолітками у підлітковому віці набагато суттєвіше для збереження психічного здоров'я, ніж такі чинники, як розумовий розвиток, шкільна успішність чи взаємини з педагогами.

З раннього дитинства неповнолітні з особливими потребами стикаються з оцінкою їх зовнішності іншими людьми. Часто здорові діти з дитячою безпосередністю і жорстокістю оцінюють зовнішні дефекти неповнолітніх з особливими потребами у їх присутності. В результаті у неповнолітніх з особливими потребами формуються замкнутість, уникання широкого кола спілкування, замикання «у чотирьох стінах», прихована депресія (знижений фон настрою, негативна оцінка себе, власних перспектив і інших людей, часто уповільнений темп мислення, скутість і пасивність), яка, у сполученні з заниженою самооцінкою і відсутністю сприятливого прогнозу на майбутнє, достатнє часто призводить до появи думок суїцидального характеру.

У міру дорослішання неповнолітні з особливими освітніми потребами починають усвідомлювати, що рівень їх життєвих можливостей у порівнянні зі «звичайними» дітьми знижений. При цьому у них формується занижена самооцінка, що у свою чергу призводить до надмірного зниження рівня домагань. Наслідком цих процесів стає соціальна пасивність і звуження

активного життєвого простору. Отже, міжособистісна взаємодія є одним з основних чинників психічного розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами і успішності їх соціалізації.

Негативний досвід міжособистісної взаємодії формує у неповнолітніх з особливими потребами неадекватний інтегральний образ світу людських відносин внаслідок депривації потреби у спілкуванні, що створює домінантне ядро порушення в психіці неповнолітньої дитини. Особливо гостро така домінантність повинна виявлятися при наявності у неповнолітніх з особливими потребами психічних травм, при вкрай несприятливому досвіді спілкування у родині.

Отже, до основних груп соціально-психологічних проблем соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами можна віднести особистісно-психологічні та соціальні, які обумовлюють одна одну та тісно взаємопов'язані. Чим більше тих чи інших соціально-психологічних проблем виникає на шляху соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, тим більш організованою та цілеспрямованою має бути корекційно-розвивальна соціально-психологічна робота із зазначеною категорією осіб. Саме чітке усвідомлення та виділення соціально-психологічних проблем процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами дозволяє фахівцям враховувати їх в своїй подальшій роботі з ними.

1.2. Соціально-психологічні аспекти організації навчання неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації

Розвиток практичної психології в системі освіти неповнолітніх з особливими освітніми потребами пов'язується із загальними потребами суспільства, необхідністю гуманізації і психологізації змісту освіти. Психологічна служба у системі освіти виступає складовою частиною

державної системи охорони психологічного здоров'я неповнолітніх громадян України і діє з метою виявлення та створення соціально-психологічних умов розвитку особистості згідно з Положенням про психологічну службу в системі освіти України. Звернення до особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами, її індивідуальності вимагає розроблення ефективних засобів забезпечення процесу їх соціалізації.

Сучасні психологічні дослідження свідчать про те, що у неповнолітніх з особливими освітніми потребами наявні труднощі у перебігу процесу соціалізації, пов'язані з обмеженістю участі у багатьох подіях життя, важливих для формування їх особистості, а також з низьким рівнем сформованості практичних і соціально значущих навичок [241; 242 та ін.].

Важливим напрямом сучасної державної політики на всіх рівнях (рівні освітніх установ у тому числі) є формування соціальної компетенції підростаючого покоління. Враховуючи природу соціального розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами, стан справ у розвитку освіти, відзначається, що модернізація системи освіти у сучасних умовах неможлива без розвитку соціальних компетенцій цієї категорії неповнолітніх (Т. Говорун, С. Максименко, В. Панок, І. Пасічник, Ю. Сілявіна, М. Слюсаревський, О. Солодухова та ін.) [71; 158; 159; 160; 195; 196; 244; 248 та ін.].

Для більшості неповнолітніх з особливими освітніми потребами першим досвідом входження в соціальну групу є вступ до школи. На думку фахівців від того, наскільки успішно буде проходити становлення особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами у шкільній групі, залежать їх можливості інтеграції в соціум в майбутньому [191; 196; 198; 229; 255 та ін.]. У зв'язку з цим зростає актуальність організації цілеспрямованого соціально-психологічного супроводу неповнолітніх з особливими освітніми потребами з моменту їхнього вступу до школи, у рамках якого працівниками

психологічної служби здійснювалася би робота по зниженню труднощів у процесі соціалізації на всіх етапах розвитку особистості неповнолітньої дитини особливими освітніми потребами.

Аналіз літературних джерел свідчить про недостатнє розроблення науково-методичного забезпечення діяльності практичного психолога у спеціальних освітніх закладах для неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Так, у Положенні про психологічну службу в системі освіти України не передбачена специфіка організації психологічної служби в спеціальних закладах освіти. До того ж аналіз літературних джерел [29; 30; 195 та ін.] доводить, що науково-методичне забезпечення діяльності практичного психолога у шкільному закладі для неповнолітніх з особливими освітніми потребами перебуває в процесі становлення. Про це свідчить обмежена кількість науково-методичних робіт щодо організації діяльності практичного психолога в школі-інтернаті для неповнолітніх з особливими освітніми потребами, яка зазвичай є досить специфічною та складною для психологів-практиків.

Наразі психологам, які працюють у спеціальних шкільних закладах, важко визначити предмет своєї діяльності, пояснити вихователям, батькам й адміністрації закладу освіти, чим саме вони займаються і за що вони несуть професійну відповідальність. Відповідно до Положення про психологічну службу в системі освіти України основним завданням психолога є забезпечення психічного здоров'я дітей. Виходячи з цього, можна визначити основне завдання для психолога спеціального закладу освіти - це знайти ще нерозкриті ресурси неповнолітніх з особливими освітніми потребами і допомогти використати їх з метою реабілітації та самореалізації особистості, а також успішності процесу їх соціалізації.

На підставі теоретичного аналізу доцільно виділити три основні підходи до розгляду специфіки та науково-методичного забезпечення психологічної

служби навчальних закладів для неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації.

Перший підхід – загально-психологічний. Він охоплює базові засади організації системи психологічної служби у шкільному закладі освіти, враховує психофізичний розвиток неповнолітніх з особливими освітніми потребами, вікові новоутворення, провідну діяльність, аспекти їх підготовки до професійного самовизначення.

Основною метою психологічної служби такого закладу є забезпечення психологічного здоров'я неповнолітніх з особливими освітніми потребами. В основі психологічного здоров'я лежить повноцінний психічний розвиток осіб з особливими освітніми потребами на всіх вікових етапах шкільного періоду. Відповідно до мети психолог шкільного закладу має виконувати такі завдання: реалізовувати в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами можливості розвитку кожного вікового періоду, розвивати індивідуальні особливості дитини з особливими освітніми потребами; створювати сприятливий психологічний клімат для повноцінного психічного розвитку особистості та процесу її соціалізації.

Другий підхід – соціально-психологічний, який враховує специфічні психічні особливості та складності неповнолітніх з особливими освітніми потребами, вплив наявного дефекту на особистість загалом та соціальну взаємодію дитини з іншими людьми й оточуючим світом.

Глибокі порушення впливають на процес розвитку пізнавальної діяльності і позначаються на формуванні емоційно-вольової сфери неповнолітніх з особливими освітніми потребами та особистості загалом. Так, дослідження вчених, присвячені вивченню ролі глибини порушення зору у формування особистості показали, що «...існування інваліда за зором у соціальних групах, об'єднаних за ознакою подібності ушкоджених функцій, якими є колективи спеціальних шкіл-інтернатів, орієнтує його на вироблення складових особистості, що відповідають ціннісним орієнтирам саме цієї

групи. Зокрема, такими є особливості спрямованості особистості, обмеженої можливостями перцептивного досвіду, та такої, яка протягом шкільного дитинства здебільшого засвоює цінності групи, властиві спеціальній школі-інтернату для дітей з порушеннями зору» [242, с. 95]. Зокрема, значне скорочення або відсутність зорових відчуттів обмежує формування образів уяви, пам'яті. Відбуваються зміни системи взаємовідносин аналізаторів, виникають специфічні особливості у формуванні образів пам'яті, мови, в мобільності й орієнтації у просторі. Міжфункціональні зв'язки у неповнолітніх з особливими освітніми потребами з порушенням зору також своєрідні, тому формування і розвиток психічної системи пов'язані з корекційною роботою, що проводиться з дітьми, а також з формуванням компенсаторних процесів. Компенсація зорової недостатності – це не заміна одних функцій іншими, а створення на кожному етапі розвитку неповнолітньої дитини нових складних систем зв'язків і взаємовідносин сенсорних, моторних, логічних структур, які допомагають сприймати інформацію від зовнішнього світу.

Виходячи з цього, слід розробити систему соціально-психологічної роботи психолога зі зниження впливу фізіологічного дефекту на розвиток особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Неповнолітні з особливими освітніми потребами зростають, розвиваються, накопичують життєвий досвід та відповідно до своїх можливостей пристосовуються до життя. Від організації гармонійного розвивального середовища у сім'ї, ефективного навчально-виховного процесу у закладі освіти та їх оптимального соціально-психологічного супроводу залежить те, як неповнолітня дитина розвине свої можливості, як активно і творчо зможе реалізуватись у житті та як відбудеться процес її соціалізації загалом.

Третій підхід – психолого-педагогічний, який передбачає організацію навчально-виховного процесу неповнолітніх з особливими освітніми потребами та розкриває напрями роботи спеціального закладу освіти. Якщо

процес корекційно-виховної та соціально-психологічної роботи з всебічного розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами відбувається своєчасно, то особистість формується продуктивно і відповідно до вікових норм. Якщо сенситивний період упущено, відповідні новоутворення формуються з дефектом. Тому на фахівців спеціалізованих закладів освіти покладається велика відповідальність, оскільки періоди розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами не збігаються з періодами розвитку здорових дітей; для їхнього розвитку потрібно більше часу. Ця особливість розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами зумовлена тим, що їм потрібно напрацьовувати власні способи пізнання світу, які часто не властиві здоровим неповнолітнім.

Одна з головних умов становлення індивідуальності неповнолітніх з особливими освітніми потребами – реалізація диференційованого підходу у навчально-виховній та розвивальній роботі з ними. Якість здійснення цієї роботи значною мірою залежить від роботи психолога закладу освіти. У психолого-педагогічній літературі, присвяченій проблемі внутрішньошкільної диференціації як показники диференційованого навчання враховуються працездатність, індивідуальні особливості, навченість, темп просування, рівень розумового розвитку, самостійність й ставлення до навчання та ін.

Соціально-психологічні функції психолога спеціального закладу освіти відбуваються у таких напрямках: перший – психологізація процесів виховання і навчання неповнолітніх з особливими освітніми потребами, що включає психологічну освіту всіх учасників навчально-виховного процесу, вивчення умов виховання і навчання відповідно до вимог, пред'явлених до приміщень, освітлення і засобів навчання та виховання, а також роботу з батьками; другий – тривале вивчення неповнолітніх з особливими освітніми потребами кожної групи як за допомогою спостереження, так і відповідно до віку адаптованих психодіагностичних методик.

Таким чином, розроблення науково-методичного забезпечення діяльності практичного психолога у закладі освіти для неповнолітніх з особливими освітніми потребами має відбуватися з урахуванням методичних засад організації психологічної служби, загальних вікових норм розвитку неповнолітньої дитини, специфіки психофізичного розвитку дитини та організації навчально-виховного процесу, що значно підвищить ефективність роботи фахівців та сприятиме забезпеченню повноцінного психічного розвитку особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами та успішності процесу їх соціалізації загалом.

Так, інклюзивне освітнє середовище повинно мати такі компоненти:

1. Комунікативно-організаційний компонент – особистісна і професійна готовність фахівців до роботи в інклюзивному класі, сприятливий психологічний клімат у колективі, управління командною діяльністю фахівців.

2. Змістовно-методичний компонент – адаптований індивідуальний маршрут розвитку дитини (ІПР, ІНП), варіативність і гнучкість освітніх методик, форм і засобів.

3. Предметно-просторовий компонент – організована в просторі сукупність матеріальних речей і обладнання, які оточують суб'єктів освітнього процесу [189, с. 33].

Важливе місце в соціально-психологічному супроводі займає психічне здоров'я неповнолітніх з особливими освітніми потребами, індивідуалізація їх освітніх маршрутів, створення психологічно безпечного та комфортного освітнього середовища.

Встановлено деякі соціально-психологічні особливості розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами при церебральному паралічі, які має враховувати фахівець закладу загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання.

Неповнолітні цієї категорії за станом інтелекту являють собою досить різномірну групу: одні мають інтелект в нормі або наближений до норми, в інших спостерігається затримка психічного розвитку, а в деяких має місце олігофренія. Не існує прямого зв'язку між формою дитячого церебрального паралічу та ступенем інтелектуального порушення, тобто при важкій формі дитячого церебрального паралічу може бути відносно збережений інтелект і навпаки. Основним порушенням пізнавальної діяльності у неповнолітніх з особливими освітніми потребами з дитячим церебральним паралічем є затримка психічного розвитку. Особливостями структури інтелектуального порушення при церебральному паралічі є, по-перше, нерівномірно знижений запас відомостей та уявлень про оточуючий світ. Це обумовлено обмеженнями у пересуванні та контактів з оточенням, ускладненням пізнання оточуючого світу в процесі предметної діяльності через порушення рухових та сенсорних функцій. По-друге, нерівномірний та дисгармонійний характер інтелектуальної недостатності, який проявляється в тому, що одні інтелектуальні функції порушені, інші затримуються у розвитку, а деякі збережені. По-третє, вираженість психоорганічних проявів, що виражається в уповільненні та виснаженні психічних процесів, у складності переключення уваги на інші види діяльності, недостатності концентрації уваги, швидкій втомлюваності при виконанні різних інтелектуальних завдань.

При правильній організації навчання неповнолітніх з особливими освітніми потребами важливе значення має знання та урахування особливостей емоційно-вольової сфери неповнолітньої дитини. Зокрема, для неповнолітніх з особливими освітніми потребами характерні розлади емоційно-вольової сфери. Це може проявлятися у вигляді підвищеної емоційної збудливості, дратівливості, руховому розгальмуванні (загальмованості), сором'язливості, боязкості, схильність до коливань настрою: почавши плакати або сміятися, дитина не може зупинитися. У новій для дитини обстановці та при стомлюваності характерна підвищена емоційна

збудливість, що нерідко поєднується з плаксивістю, дратівливістю, примхливістю, реакцією протесту. У неповнолітніх з особливими освітніми потребами з достатнім інтелектуальним розвитком часто простежується відсутність впевненості у собі, своїй самостійності, притаманна підвищена сугестивність. Усе це свідчить про своєрідний дисгармонійний психічний розвиток такої дитини.

Навчально-виховний процес з неповнолітніми з особливими освітніми потребами доцільно будувати на принципах індивідуалізації та диференціації з урахуванням їх індивідуальних психофізичних можливостей з метою добору адекватних прийомів, методів, засобів навчання для цієї категорії неповнолітніх, темпу їх навчальної діяльності, що сприятиме засвоєнню навчального матеріалу та особистісному розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації (С. Бабаніна, Т. Данилова, В. Нечипоренко, М. Нікітіна, А. Савчук, Т. Сак, В. Синьов, О. Хохліна та ін.) [10; 79; 85; 178; 231; 232; 233; 240; 336 та ін.].

Зазначається, що труднощі, які проявляються у неповнолітніх з особливими освітніми потребами під час засвоєння навчального матеріалу, залежать від форми дефекту. У неповнолітніх зі спастичною диплегією спостерігається недостатній розвиток словесно-логічного мислення, що обумовлює труднощі під час виконання відповідних завдань. Для неповнолітніх також характерним є значне порушення оптико-просторового сприймання, яке негативно позначається на виконанні завдань на просторове орієнтування, копіювання форми предмета, зображення асиметричних фігур, засвоєння схеми тіла та напрямку. У неповнолітніх з правостороннім геміпарезом часто зустрічаються порушення писемного мовлення. Читання неповнолітніх утруднене та сповільнене, письмо характеризується елементами дзеркальності тощо. У неповнолітніх з особливими освітніми потребами з гіперкінетичної формою дитячого церебрального паралічу значно порушеними є слухове, оптико-просторове сприймання та мовлення.

Вони мають труднощі під час виконання завдань, які потребують мовленнєвого оформлення, проте, задовільно виконують візуальні інструкції [346 та ін.].

Дослідники пропонують такі корекційні прийоми при навчанні неповнолітніх з особливими освітніми потребами, відповідно до своєрідності їх розвитку, на які слід звертати особливу увагу:

- під час фізкультхвилинок необхідно проводити рекомендовані фахівцями вправи на активне розслаблення, вироблення плавності переключення з одного положення в інше;

- передбачати варіативність письмових робіт: не лише самостійне письмо, а й роздаткові картки з друкованою основою, не лише ручка, а й магнітна дошка, комп'ютер;

- давати більше часу на виконання письмових завдань або міняти частину з них на усні;

- розвивати дрібну моторику рук (масаж пальців обох рук; пальчикова гімнастика; корекція дрібних рухів під час роботи з природнім матеріалом (каштанами, горіхами, тощо); розвиток сили м'язів рук (з використанням еспандера, силоміра, розривання паперу, розминання пластиліну, глини);

- при читанні використовувати спеціальні закладки з прорізами для фіксування слова, словосполучення чи речення;

- спеціально вказати (ручкою, олівцем) рядок і місце, де потрібно починати писати, малювати;

- позначати відстань між рядками чи частинами завдання;

- при виконанні арифметичних дій у стовпчик можна фарбувати клітинки олівцем, наприклад, сотні – зеленим, десятки – синім, одиниці – червоним;

- використовувати перфокарти;

- під час оцінювання усної відповіді і читання не знижувати оцінку, особливо на початкових етапах навчання, за недостатню інтонаційну виразність, сповільнений темп і відсутність плавності, скандування;
- при оцінюванні письмових робіт не слід знижувати оцінку за наступне:
 - неправильне написання рядків (зубчастість, вигнутість, похиле розташування букв, недотримання і пропуск рядка, недотримання полів);
 - випадання елементів букв або їх незакінченість, зайві доповнення, їх неоднаковий нахил;
 - порушення розмірів букв і співвідношення їх за висотою і шириною, змішування подібних за накресленням букв;
 - переривчастість письма або повторення окремих його елементів за рахунок довільних рухів [213, с. 38-39].

Вищезазначені рекомендації з навчання неповнолітніх з особливими освітніми потребами побудовані з урахуванням труднощів, обумовлених захворюванням. Використання цих порад на практиці допоможе покращити роботу фахівців із зазначеною категорією неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Важливим аспектом успішності процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами є розвиток їх мотивації до навчання.

Серед актуальних завдань для неповнолітніх з особливими освітніми потребами є їх підготовка до самостійного життя. Однією з умов розв'язання цього завдання є формування у таких неповнолітніх позитивної мотивації до навчання.

У системі освіти неповнолітніх з особливими освітніми потребами навчальну мотивацію варто розглядати як важливу умову розвитку їх особистості і чинник, необхідний для забезпечення розвивального навчання при освоєнні навчальних дисциплін. Мотивація навчальної діяльності дозволяє виділити не тільки внутрішні психологічні потреби неповнолітніх з особливими освітніми потребами, але й зв'язок їхнього ставлення до

навчання відповідно до стосунків із вчителями, мотивації педагогічної діяльності вчителів тощо. Важливу роль у цьому процесі відіграє особистість вчителя (див. рис. 1.2).

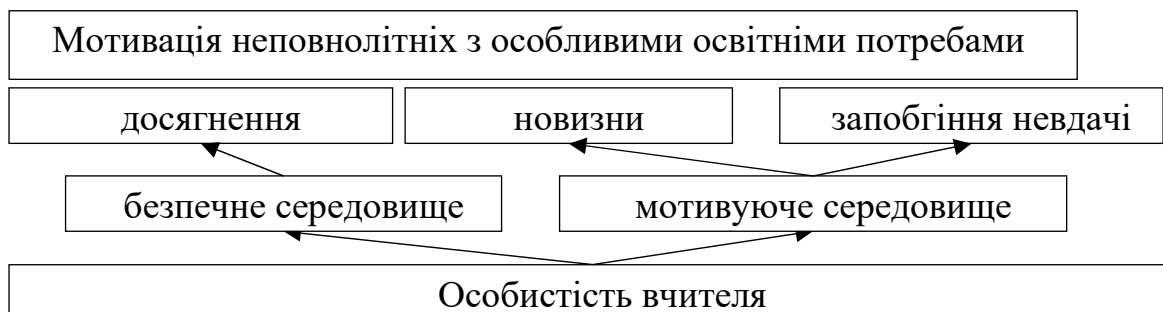


Рис. 1.2. Взаємозв'язок підвищення навчальної мотивації неповнолітніх з особливими освітніми потребами через особистість вчителя

Аналіз особливостей мотивації навчання неповнолітніх з особливими освітніми потребами знайшов віддзеркалення в сучасних дослідженнях [13; 20; 25; 100; 104; 120; 132 та ін.]. При розгляді даної проблеми ми зупинимося на аналізі мотивації навчання неповнолітніх з особливими освітніми потребами, які мають порушення зору.

Встановлено залежність розвитку мотивації діяльності неповнолітніх від порушення зору. Неповнолітні з порушеннями зору, які в своїй діяльності керуються мотивом досягнення, активні, рідше входять у депресивні та бездіяльні стани, швидше адаптуються до сліпоти. Неповнолітні з особливими освітніми потребами з переважанням мотиву уникнення труднощів переживають свої проблеми пасивно-страждально; при цьому у них поступово формується усвідомлення своєї неповноцінності, залежності від порушення зору, виникає так звана внутрішня картина дефекту, глибина та якісні особливості якої залежать від того, як вони ставляться до оточення, до себе, до обставин життя та, окремо, до власної проблеми – порушення зору [242].

Навчальна мотивація неповнолітніх з особливими освітніми потребами із глибокими порушеннями зору визначається, насамперед, соціально-педагогічною, психофізіологічною специфікою контингенту спеціальної школи.

На думку вчених [241 та ін.], навчальна мотивація при виконанні завдання має місце у всіх дітей, але її стійкість у сліпих і слабозорих неповнолітніх з особливими освітніми потребами нижча. У самому процесі навчання сліпі та слабозорі діти відчують ускладнення, пов'язані з протіканням когнітивних процесів:

- низькою продуктивністю навчання внаслідок відволікання, незібраності;
- ускладненнями з довготривалим запам'ятовуванням, абстрактним мисленням, структуруванням власних знань;
- недостатньою результативністю практичної мануальної діяльності (ліплення, конструювання, малювання, аплікації).

Навчальна мотивація визначається, по-перше, самою освітньою системою, у якій здійснюється навчальна діяльність; по-друге, організацією освітнього процесу; по-третє, суб'єктними особливостями неповнолітніх з особливими освітніми потребами (вік, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія з іншими учнями та ін.); по-четверте, суб'єктними особливостями фахівця і, насамперед, системою його ставлення до неповнолітньої дитини, до справи і, по-п'яте, специфікою навчального предмету.

Одним із важливих аспектів успішної соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами є розкриття соціально-психологічних чинників формування мотивації їх навчальної діяльності.

У системі освіти навчальну мотивацію неповнолітніх з особливими освітніми потребами варто розглядати як важливу умову розвитку їх особистості і фактор, необхідний для забезпечення розвивального навчання

при освоєнні ними навчальних дисциплін. Мотивація навчальної діяльності неповнолітніх з особливими освітніми потребами дозволяє виділити не тільки їх внутрішні психологічні потреби, але і зв'язок їхнього ставлення до навчання відповідно до стосунків із вчителями, мотивації педагогічної діяльності фахівців тощо.

У системі спеціальної та інклюзивної освіти питання про мотивацію навчання наразі є одним із провідних, оскільки позитивна мотивація стає могутнім чинником збереження і розвитку психічного, духовного, морального і, навіть, фізичного здоров'я неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Навчальна мотивація визначається, по-перше, самою освітньою системою, у якій здійснюється навчальна діяльність; по-друге, організацією освітнього процесу; по-третє, суб'єктними особливостями неповнолітніх з особливими освітніми потребами (вік, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, його взаємодія з іншими учнями та ін.); по-четверте, суб'єктними особливостями педагога і насамперед системою його ставлення до учня, до справи і, по-п'яте, специфікою навчального предмету.

У системі навчання неповнолітніх з особливими освітніми потребами навчально-виховний процес припускає, насамперед, здоров'єзберігаючі та здоров'єрозвивальні технології з метою формування у них здорового способу життя. Проте, наразі ще не достатньої мірою вирішена проблема формування у неповнолітніх з особливими освітніми потребами внутрішньо зацікавленого ставлення до своєї навчальної діяльності та її результатів.

Навчальну мотивацію неповнолітніх з особливими освітніми потребами слід розглядати як важливу умову розвитку особистості неповнолітньої дитини і чинник, необхідний для забезпечення розвивального навчання неповнолітніх з особливими освітніми потребами при освоєнні ними навчальних дисциплін.

Мотиваційна сторона навчальної діяльності є однією із важливих в компенсації наявного дефекту. Саме активність неповнолітніх з особливими освітніми потребами у пізнанні, вміння домагатися результатів, незважаючи на значні труднощі практичного виконання діяльності, забезпечують успішність її виконання.

Навчальна діяльність неповнолітніх з особливими освітніми потребами має характеристики, які властиві здоровим дітям, так і особливості, обумовлені патологією. Так, навчальна мотивація при виконанні завдання має місце у всіх неповнолітніх, однак її стійкість у неповнолітніх з особливими освітніми потребами значно нижче. При труднощах виконання діяльності вони можуть її змінювати на іншу. Навіть маючи завдання виконати послідовний ряд вправ, неповнолітніх з особливими освітніми потребами можуть вважати, що мета досягнута, виконавши тільки одне з них.

Готовність до виконання навчальної діяльності виявляється в умінні підкорити свої дії визначеним вимогам. Ці умови однаковою мірою обов'язкові і для неповнолітніх з особливими освітніми потребами, і для здорових дітей. Розходження між ними виникають при здійсненні самого процесу навчальної діяльності: у неповнолітніх з особливими освітніми потребами вона протікає в більш уповільненому темпі, особливо в період її становлення, через необхідність створення тільки на основі дотику або порушеного зору і дотику поля діяльності, що включає в себе просторові уявлення (у неповнолітніх з порушеннями зору). При цьому передбачається автоматизація рухів руки, що сприймає, контроль на основі дотику і пропріоцептивної чутливості за протіканням і результативністю діяльності.

Таким чином, навчальна мотивація при виконанні завдання має місце у всіх неповнолітніх, однак її стійкість неповнолітніх з особливими освітніми потребами значно нижче ніж у неповнолітніх, які не мають особливих освітніх потребам.

Через мотивацію формується певне ставлення неповнолітніх з особливими освітніми потребами до навчального предмету, усвідомлюється його ціннісна значимість для особистісного розвитку.

Навчальні мотиви неповнолітніх з особливими освітніми потребами формуються тільки в ході активного освоєння навчальної діяльності. Формуючи позитивну навчальну мотивацію неповнолітніх з особливими освітніми потребами можна значно поліпшити якісні показники пізнавальних процесів особистості. Для формування повноцінної навчальної мотивації неповнолітніх з особливими освітніми потребами необхідно проводити цілеспрямовану соціально-психологічну та психолого-педагогічну роботу, починаючи з молодшого шкільного віку.

Доведено, що зменшення зовнішніх стимулів значно обмежує задоволення потреб неповнолітніх з особливими освітніми потребами, пов'язаних із отриманням зорової інформації, відповідно звужується коло мотивів дій та діяльності. Проте зберігається природне прагнення особистості до самостійності, незалежності, повноцінності, яке викликає у сильних натур мотивацію досягнення та боротьби з труднощами, і, навпаки, у слабких мотивацію уникнення труднощів та заглиблення в себе як домінуючу у діях особистості. Завдання фахівців полягає у тому, щоб участь неповнолітніх з особливими освітніми потребами у виховних заходах сприяла прагненню до самостійності, підвищенню їх самооцінки, розвитку почуття впевненості в своїх силах [242 та ін.].

1.3. Соціально-психологічні особливості перебігу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах сім'ї

На провідну роль сім'ї у забезпеченні соціально-психологічних потреб дитини вказували А. Бессараб, О. Бондарчук, Т. Говорун, О. Гребенюк,

К. Седих, А. Склярчук, Т. Шугурова, І. Юхимець та ін.) та багато інших зарубіжних і вітчизняних вчених [19; 91; 237; 360; 362 та ін.].

Особливого значення виховна функція сім'ї набуває при наявності у ній неповнолітньої дитини з особливими потребами. Традиційно проблеми сімей, які виховують неповнолітніх з особливими освітніми потребами в основному розглядалися винятково через призму проблем самої дитини. Робота з батьками неповнолітніх з особливими освітніми потребами у більшості випадків обмежувалася консультаціями з питань їх навчання і виховання, але при цьому не брався до уваги такий важливий аспект, як емоційний стан самих батьків. Родина, що виховує неповнолітню дитину з особливими освітніми потребами, переживає складні психологічні деформації, відбуваються зміни структури родини, відносин, стилів сімейного виховання. Від того, в якому напрямку проходять усі ці процеси, від заняття членами родини функціональних або дисфункціональних позицій залежить психологічне благополуччя неповнолітніх з особливими освітніми потребами, батьків та інших членів сім'ї.

Такі сімейні чинники, як соціальний статус, рід занять, особливості взаємовідносин між членами сім'ї, матеріальний та освітній рівень батьків тощо, значною мірою визначають особистісний розвиток неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Роль сім'ї у розвитку особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами збільшується та набуває своєрідних рис.

Вперше увагу на особливості сімей, що виховують неповнолітніх з особливими потребами, було звернено у середині ХХ століття (С. Девіс, Р. Іллінгворт, М. Леппер, Л. Росс, А. Стоун, Ф. Стрек та ін.) [403; 428; 439 та ін.]. У сучасній психологічній науці висвітлюються окремі аспекти надання соціально-психологічної допомоги батькам неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Дослідники (Т. Комар, Т. Кравченко, Л. Орбан-Лембрик, О. Петрунько, Л. Пілецька, А. Склярчук та ін.) [123; 125; 133; 187; 200; 245; 246 та ін.] вказують на той факт, що сімейні умови значною мірою визначають життєвий шлях неповнолітніх. Родина впливає позитивно і негативно залежно від особистісних якостей батьків, стилю сімейного виховання, їх ставлення до неповнолітньої дитини та її виховання. Батьки природним чином через механізми наслідування, ідентифікації та інтеріоризації зразків батьківської поведінки впливають на своїх дітей.

Вчені у своїх роботах зазначають, що в сім'ї, заснованій на родинних почуттях і прихильностях, формуються сімейні ролі та складається особливий емоційно-психологічний мікроклімат. Сімейне виховання індивідуальне, його відсутність або вади дуже важко відновлюються в подальшому житті людини.

Т. Кравченко вказує, що «будь яка деформація (структурна та психологічна) сім'ї призводить до негативних наслідків у розвитку особистості дитини» [133, с.184]. Саме психологічна деформація пов'язана з порушенням системи міжособистісних відносин.

У зв'язку зі станом неповнолітніх з особливими потребами змінюється поведінка дорослих, у сім'ї виникають проблеми, з якими батьки не можуть упоратися самотійно: порушується взаємодія з соціальним оточенням; коло спілкування становлять близькі родичі, спеціалісти; виражена тривога і неспокій батьків, викликані відставанням дитини у розвитку від однолітків; відсутність необхідних знань з психології і педагогіки аномальної дитини; відсутність досвіду роботи з психологом на ранніх етапах розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами; пасивність позиції матері у відносинах «фахівець – мати – дитина».

У родинях, що виховують неповнолітніх з особливими освітніми потребами сімейні ролі змінені. Інтереси сім'ї зосереджені на неповнолітній дитині з особливими освітніми потребами. Дитина володіє значно меншою

свободою і соціальною значущістю, чим здорові діти. Всі рішення щодо її проблем ухвалює мати, часто вона стає формальним лідером, часто говорить про дитину від її імені в її присутності, позбавляючи її можливості висловити власну думку.

Неповнолітні з особливими освітніми потребами частіше за інших відчувають неприйняття і емоційне відчуження з боку сім'ї. Більшість сімей з дітьми, які мають особливі освітні потреби характеризуються різними типами негармонійного виховання і низьким рівнем міжособистісної взаємодії. Такий сімейний стереотип може призвести до своєрідних рис особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами, а саме до високого ступеня залежності від сім'ї, слабких навичок зовнішніх соціальних взаємодій, елементів аутичної поведінки, гіперкомпенсації через неадекватні реакції – невмотивовані відмови, негативізм, істеричні емоційні реакції, перебільшення своїх недоліків, занурення у надцінні захоплення, розвиток різного виду страхів. Крім того, у сім'ях, які виховують неповнолітню дитину з особливими освітніми потребами, виникають суттєві якісні зміни, які проявляються на психологічному, соматичному та соціальному рівнях (А. Бессараб, О. Гребенюк, К. Седих, А. Склярчук, Т. Шугурова, І. Юхимець та ін.) [19; 237; 245; 246; 360; 362 та ін.].

Порушуються міжособистісні відносини й усередині родини: між батьками й дітьми, між подружжям. Виникає страх народження наступної хворої дитини. Часто мати покладає на себе відповідальність за порушення в розвитку дитини або переносе провину на інших членів родини, намагаючись послабити почуття провини перед неповнолітньою дитиною, надмірно опікує її, обмежуючи контакти зі здоровими дітьми.

Як вказують дослідники, структура й функції кожної родини видозмінюються з часом, впливаючи на способи сімейних відносин. Життєвий цикл родини звичайно складається з семи стадій розвитку, у кожній з яких стиль її життєдіяльності відносно стійкий і кожний член

родини виконує певні завдання згідно свого віку: шлюб, народження дітей, їхній шкільний вік, підлітковий вік, «випуск пташенят із гнізда», постбатьківський період, старіння. Родини неповнолітніх з особливими освітніми потребами повинні бути готові до того, що їх стадії розвитку можуть бути не властиві звичайним родинам. Неповнолітні з особливими освітніми потребами повільніше досягають певних етапів життєвого циклу, а іноді зовсім не досягають. Так вчені виділяють такі періоди життєвого циклу сім'ї дитини з особливими освітніми потребами [133; 237 та ін.]:

1. Народження дитини – одержання інформації про наявність у дитини патології, емоційне звикання, інформування інших членів родини.

2. Шкільний вік – ухвалення рішення про форму навчання дитини, переживання реакцій групи однолітків, організація її навчання й позашкільної діяльності.

3. Підлітковий вік – звикання до хронічної природи захворювання дитини, виникнення проблем, пов'язаних із сексуальністю, що пробуджується, ізоляцією від однолітків, планування майбутньої зайнятості дитини.

4. Період «випуску» – визнання й звикання до триваючої сімейної відповідальності, ухвалення рішення про місце проживання дитини, яка подорослішала, переживання дефіциту можливостей для її соціалізації.

5. Постбатьківський період – перебудова взаємин між подружжям (наприклад, якщо дитина була успішно «випущена» з родини) і взаємодія з фахівцями з місця проживання дитини.

Проблеми, що виникають у сім'ях, які виховують неповнолітніх з особливими потребами, можна співвіднести з типами ролей і міжособистісних взаємин у родині:

- мати – батько. Індивідуальні проблеми батьків, їхніх взаємин до народження хворої дитини; проблеми у зв'язку з народженням дитини з особливими потребами;

- мати – дитина з особливими потребами. Матері за традицією доводиться вести основну вагу турбот по догляду за дитиною з особливими потребами, організації її життя; вона часто перебуває в стані, депресії й відчуває почуття провини;

- мати – здорова дитина. Мати повинна приділяти достатню увагу здоровій дитині й утримуватися від того, щоб приділяти надмірну турботу дитині з особливими потребами;

- батько – дитина з особливими потребами. Проблеми залежать від ступеня спілкування батька з дитиною з особливими потребами і його участю в житті родини в цілому;

- батько – здорова дитина. Потенційні проблеми подібні з тими, які виникають у підсистемі «мати – здорова дитина»;

- дитина з особливими потребами – здорова дитина. Брати й сестри дитина з особливими потребами відчувають почуття провини, сорому й страху «заразитися» тією же хворобою; дитина з особливими потребами прагне «поневолити» брата або сестру.

Як вказують дослідники, сім'ї з неповнолітніми з особливими потребами володіють низкою психологічних особливостей, що негативно впливають на психологічний статус таких неповнолітніх і їх здорових братів і сестер. Більшості батьків властиве специфічне ставлення до неповнолітніх з особливими потребами, що опирається на побоювання за їх здоров'я, і обумовлена цим занижена оцінка їх можливостей, полегшені, а в дійсності інфантилізуючі вимоги до неповнолітніх з особливими потребами. При цьому всі зусилля батьків зосереджуються на збереженні здоров'я дитини на шкоду розвитку особистості.

Як було зазначено вище, у сім'ях, які виховують дитину з особливими потребами, виникають суттєві якісні зміни, які проявляються на психологічному, соматичному та соціальному рівнях. Так, психологічний рівень пов'язаний з процесом усвідомлення батьками факту народження

дитини з особливими потребами. Поступові фази розгубленості, страху, шоку, депресії, і нарешті, прийняття діагнозу про народження дитини з особливими потребами складають певне психологічне поле, яке впливає на сприйняття та прийняття власної дитини сім'єю. Саме в цей період батьки приймають внутрішнє рішення про ставлення до дитини, яке може бути негативно-пасивним чи конструктивно-активним. На соматичному рівні зміни в сім'ї торкаються стану здоров'я матері та інших членів сім'ї. Хвилювання матері часто проявляються в різних соматичних захворюваннях, астенічних та вегетативних розладах. Соціальний рівень змін в сім'ї проявляється у взаємовідносинах з оточуючими. Такі сім'ї стають вибірковими в контактах чи максимально їх обмежують. Така позиція провокує некритичність батьківського ставлення, неприйняття індивідуальності дитини та створює гіперопіку чи авторитарний стилі виховання.

Досліджуючи особливості психічного реагування батьків на фізичний, мовленнєвий чи психічний дефект своєї неповнолітньої дитини з дитячим церебральним паралічем, дослідники [117 та ін.] виявив існування декількох варіантів сприйняття цього захворювання. Дані варіанти відрізняються глибиною аналізу батьками патології дитини з особливими потребами та ступенем адекватності сформованих у сім'ї уявлень про медичний та соціальний прогноз. Особливе значення має емоційна насиченість та направленість хвилювань батьків, пов'язаних із захворюванням дитини з особливими потребами, розумінням ними власної ролі у подальшій долі такої дитини. Основними типами сприйняття батьками хвороби своєї дитини з особливими потребами є такі.

По-перше, тип поверхового сприйняття. Уявлення батьків про важкість та перспективи розвиненого захворювання їхньої дитини з особливими потребами носить недостатньо повний і адекватний характер. Батьки не розуміють повною мірою своєї відповідальності за її долю, не вважають

наявне захворювання важким, яке потребує якихось спеціальних зусиль із їх боку. Вони вірять у необмежені можливості медицини й медичних працівників, на яких намагаються перекласти всю відповідальність за майбутнє своєї дитини з особливими потребами та її здоров'я. При цьому вони мало ініціативні в лікуванні дитини, проводять його пасивно, під тиском інших родичів або на настійну вимогу лікарів. Без особливих переживань поміщають свою дитину в спеціалізовані дитячі садки із цілодобовим перебуванням, у відповідні школи-інтернати й навіть в установи соцзабезпечення. Звичайно таке сприйняття здоров'я дитини виникає в інтелектуально недостатньо розвинених або інфантильних батьків.

По-друге, тип демонстративного сприйняття. Хворобу дитини батьки сприймають як незаслужений удар долі, що випробовує їхню витримку й силу любові. Дитина з особливими потребами у цих умовах виступає у свідомості батьків, з одного боку, наочним результатом несправедливості, яка існує навколо, з іншого боку – засобом самоствердження. Характерна позиція постійного обвинувачення навколишніх, медичних і соціальних працівників у черствості, недостатній компетентності, а іноді й у зловмисності. При цьому демонструється не завжди реальна безмежна любов до своєї дитини з особливими потребами. Це виражається в безустанному пошуку нових фахівців, усе більш ефективних методів і засобів лікування, вимоги направити їхню дитину з особливими потребами в спеціалізовані клініки за кордон, надати різні соціальні пільги: поліпшити житло, забезпечити машиною й таке інше. Будь-які заперечення й незгода медичного персоналу з погляду таких батьків викликають у них ворожість, конфліктну поведінку й скарги у вищі інстанції. Дитина з особливими потребами усе більше у свідомості батьків відходить на задній план і виступає як засіб досягнення мети матеріального й морального самоствердження. Таке сприйняття хвороби своєї дитини з особливими потребами характерне для стеничних батьків, особистісні установки яких формувалися в умовах

декларованих державою зобов'язань з повного соціального захисту своїх громадян.

По-третє, тип катастрофічного сприйняття. Батьки сприймають захворювання своєї дитини з особливими потребами як непоправну катастрофу. Вони не вірять у можливість її одужання, не представляють шляхів і методів відновлення порушених функцій організму, не вживають яких-небудь наполегливих і регулярних зусиль з лікування. Вважають себе найбільш постраждалими у даній ситуації, причину всіх своїх неприємностей вбачають (усвідомлено або, найчастіше, неусвідомлено) у своїй дитині з особливими потребами. Батьки соромляться наявного в неї фізичного, мовного або психічного дефекту, намагаються менше бути з нею в суспільстві, при можливості віддають на виховання родичам або в спеціальні дитячі установи. Такий тип сприйняття дитини з особливими потребами частіше відзначається у астенічних та істероїдних осіб.

По-четверте, тип самообвинувального сприйняття. Надмірно хворобливе й загострене сприйняття наявного у дитини захворювання поєднується у батьків з тенденцією бачити причину його виникнення у власних помилках і промахах. Батьки (або один з них, частіше – мати) вважають себе винними у народженні такої дитини, переосмислюють своє минуле, вважають, що пізно звернули увагу на здоров'я дитини, неправильно й несвоєчасно почали її лікувати. Характерна наявність загостреного почуття жалості до дитини, їх постійно переслідують думки про важке захворювання, що розвилось в дитини, переживання за її подальшу долю й майбутнє. Увесь свій час вони присвячують догляду за дитиною, підкоряючи цьому весь уклад свого життя. Такі батьки активно шукають всі нові методи лікування й реабілітації, звертаються за допомогою в різні інстанції. Невпевненість у собі змушує їх шукати компетентних лікарів, на яких можна було б покласти. Найменше додаткове нездужання дитини (застида та ін.) викликає в них паніку, посилення ідей самозвинувачення. Цей тип сприйняття частіше

виникає в батьків з астеничними, тривожно-недовірливими рисами характеру, з високим почуттям відповідальності, що поєднується з невпевненістю в собі.

По-п'яте, тип адекватного сприйняття. Батьки в цілому правильно розуміють характер захворювання дитини з особливими потребами, відповідально ставляться до своїх обов'язків по її лікуванню й вихованню. Вони досить інформовані про причини й умови розвитку захворювання, особливостей її плинку й результату. Чітко представляють значення своєчасної діагностики й раннього початку. Знаючи про важливість і необхідність безперервного й тривалого проведення реабілітаційних заходів, вони нерідко під керівництвом фахівця освоюють деякі прийоми масажу, гімнастики, мануальної терапії тощо. Саме в таких батьків діти з особливими потребами краще пристосовуються до свого рухового або мовного дефекту, мають менше особистісних відхилень і досягають більш високого рівня соціалізації. Такий тип сприйняття частіше формується у батьків з гармонічними особистісними особливостями, що характеризуються досить високим інтелектом, соціальною активністю, впевненістю в собі, які володіють гарними адаптаційними здібностями.

Таким чином, формування в батьків того чи іншого типів сприйняття дитини з особливими потребами обумовлено комплексом чинників і обставин, які впливали на них протягом всього життя (генетичні, перенесені захворювання, сімейні традиції, умови виховання, рівень освіти, економічні можливості та ін.). Чим більш сприятливим було поєднання цих чинників, чим гармонійніше розвивалася людина, тим більш адекватним буде сприйняття нею своєї дитини з особливими потребами, більш правильна позиція відносно її виховання й процесу соціалізації загалом.

Особливості сприйняття батьками важкості й перспектив захворювання своєї неповнолітньої дитини з особливими потребами впливають і на тип її виховання. Вчені виділяють основні типи неправильного виховання: гіпопротекція, домінуюча гіпопротекція,

потуральна гіпопротекція, емоційне знехтування, підвищена моральна відповідальність, атмосфера культу хвороби, суперечливе виховання, виховання поза родиною. У процесі дослідження особливостей сімейного виховання дітей з особливими потребами дослідниками [117 та ін.] виокремлено такі форми сімейного виховання.

1. Гіпопротекція. Цей вид неправильного виховання відрізняється недостатньою увагою, турботою, щирим інтересом батьків до своєї дитини з особливими потребами, її проблем, справ, хвилювань й захоплень. В окремих випадках вона може бути не вчасно нагодована, одягнена в обноски, рване. Іноді батьки цікавляться її проблемами лише формально, «відкупуються» від неї різними матеріальними придбаннями. Дитина відчуває, що дорослі ставляться до неї досить байдуже, тяготяться необхідністю доглядати й піклуватися про неї.

2. Домінуюча гіперпротекція. Такий вид неправильного виховання характеризується надмірною опікою батьками своєї дитини з особливими потребами. Ними здійснюється дріб'язковий контроль не тільки за кожною її дією, але й за кожною хвилиною життя, кожною думкою. Формується система суцільних заборон і пильного спостереження. Безперервні заборони, неможливість прийняття власних рішень створюють у неповнолітньої дитини з особливими потребами враження, що їй «все не можна», а от її здоровим одноліткам «все можна». Таке виховання не дозволяє неповнолітньої дитини з особливими потребами накопичувати власний життєвий досвід, учитися не повторювати допущених помилок, не дає можливості формувати вольові якості, не привчає її до самостійності, придушує почуття відповідальності. В одних дітей, що відрізняються енергійністю, у підлітковому віці нерідко виникають протести, афективні реакції. В інших, з астеничними, тривожно-недовірливими рисами особистості, ще більше підсилюється несамотійність, невпевненість у собі, нерішучість, невміння постояти за себе й свої інтереси.

3. Потуральна гіперпротекція. У крайньому вираженні цей тип набуває характеру виховання кумиру родини. Він характеризується надмірною опікою над неповнолітньою дитиною з особливими потребами. Батьки прагнуть звільнити свою улюблену дитину від найменших життєвих труднощів, від будь-яких зусиль, у тому числі спрямованих на її фізичне здоров'я. З дитячого віку такі діти ростуть в атмосфері незаслужених похвал і невтримного обожнювання. Таке виховання формує в них бажання завжди, за всяку ціну бути в центрі уваги навколишніх, слухати їхні захоплені відгуки про свої видатні здібності. У зв'язку зі слабкістю вольових якостей, відсутністю працьовитості й завзятості в досягненні будь-яких значимих цілей, вони щиро розраховують на легке й беззаперечне одержання всього бажаного. У результаті у неповнолітньої дитини з особливими потребами формуються істероїдні риси особистості, які накладаються на наявні в неї психічні відхилення.

4. Емоційне знехтування. При цьому типі дитина постійно відчуває, що вона тягар у житті батьків. Таке почуття буває ще інтенсивніше, коли поруч із хворою дитиною є інші улюблені діти, іноді – більш здорові або гарні. Ці випадки сімейного виховання одержали назву за типом «попелюшки».

Іноді емоційне знехтування неповнолітньої дитини з особливими потребами батьками носить схований характер. У таких випадках ні мати, ні батько неповнолітньої дитини з особливими потребами не усвідомлюють того, що не люблять її, тяготяться спільним з нею проживанням. Силами розуму й волі батьки намагаються придушити в собі емоційну ворожість до сина або доньки. Нерідко зовні вони проявляють підкреслену турботу про дитину, про стан її здоров'я. Однак діти, як правило, відчувають штучну вимученість таких турбот і уваги, відчувають недолік щирого емоційного тепла. У більше енергійних дітей такий тип виховання викликає бурхливий протест і реакцію емансипації. У тихих і безініціативних дітей він сприяє формуванню аутичних рис, емоційної нестійкості, підвищеної стомлюваності.

5. Умови жорстких взаємин. Нерідко цей тип виховання виступає крайнім ступенем прояву емоційного знехтування неповнолітньої дитини з особливими потребами. Жорстке ставлення до неї з боку батьків може проявлятися відкрито, у брутальних формах. Воно виражається суворими розправами навіть за дрібні провини або неслухняність. Не завжди жорсткі відносини в родині вибірково стосуються тільки самої неповнолітньої дитини з особливими потребами. Як правило, це загальний стиль сімейних міжособистісних взаємин. У цілому – це родина, у якій кожний її член може розраховувати тільки на самого себе, не очікуючи ні допомоги, ні підтримки, ні співчуття з боку найближчих родичів. Причому, жорсткі сімейні взаємини можуть зовні особливо не впадати в око, не супроводжуватися голосними скандалами, бійками й побиттями. В силу цього діти ростуть або злісними, агресивними, жорстокими, або боязкими, не вміють постояти за себе. Іноді свій протест проти застосовуваних до них жорстоких мір вони виражають різними крайніми формами поведінки, у тому числі – суїцидальними спробами.

6. Підвищена моральна відповідальність. Цей тип неправильного сімейного виховання характеризується наявністю в батьків надмірно великих очікувань і надій по відношенню до майбутнього своєї неповнолітньої дитини з особливими потребами. Дитина із самого раннього віку весь час відчуває, що рідні від неї чекають багато. Варіантом виховання в умовах підвищеної моральної відповідальності виступають випадки, коли на дитину покладають відповідальність по догляду за молодшими братами й сестрами, за хворими, безпомічними або старими членами родини. У тихих, боязких, малоенергійних дітей такий тип виховання сприяє виникненню почуття тривожності, розвитку різних страхів і побоювань.

7. Потуральна гіпопротекція. При такому типі виховання безконтрольність і вседозволеність відносно батьків до своєї неповнолітньої дитини з особливими потребами поєднується з некритичною оцінкою ними її

поведінки. Батьки намагаються постійно виправдати свого сина або доньку. Будь-які, часто непорядні дії власних дітей вони оцінюють на їх користь, найчастіше пояснюючи станом їхнього здоров'я, намагаючись перекласти відповідальність і провину на інших осіб, відгородити їх від цілком заслуженого покарання. Такі діти не можуть пристосуватися до вимог сучасного життя, умови такого виховання сприяють появі істероїдних рис характеру.

8. Виховання в атмосфері культу хвороби. Відмітною ознакою такого типу виховання виступають перебільшені турботи батьків про стан здоров'я неповнолітньої дитини з особливими потребами. При цьому зведення в культ спеціально організованого режиму й призначеного дитині лікування наявного в неї захворювання, по суті є однією з форм домінуючої гіперпротекції. У результаті таке виховання сприяє розвитку інфантильності, егоїстичній фіксації на турботах про власне здоров'я, завищеного рівня домагань. На будь-які труднощі виробляється істеричний спосіб реагування, що характеризується наявністю застрашливих іпохондричних висловлювань і переживань.

9. Суперечливе виховання. Проявляється в тому, що члени родини застосовують несумісні виховні підходи. Кожний з них пред'являє до неповнолітньої дитини з особливими потребами вимоги, що суперечать вимогам, висловлюваним іншими членами родини. При цьому останні, нерідко, конкурують, а то й відкрито конфліктують. Дитина може одночасно випробовувати на собі домінуючу гіперпротекцію з боку батька й емоційне нехтування з боку діда або бабусі. Дитина, яка виховується в таких умовах, намагається лавірувати між рідними й грати на їхніх протиріччях. При цьому можуть розвиватися й закріплюватися такі негативні особистісні особливості, як нещирість, егоїзм, черствість і байдужність до проблем своїх близьких, слабкість або повна відсутність яких-небудь моральних принципів.

10. Виховання поза родиною. Даний тип виховання характерно для неповнолітніх з особливими потребами, що виховуються в умовах будинків дитини, закритих шкіл-інтернатів. Основним негативним чинником такого виховання є наявність різного ступеня виразності емоційної депривації. Крім того, на дитину негативно впливає поєднання надмірно строгого режиму установи, з формалізмом у його дотриманні, що відкриває можливості для схованої бездоглядності, таємного поширення дурних впливів, жорстоких взаємин між вихованцями. У зростаючих у цих умовах дітей нерідко формуються такі особистісні особливості, як емоційна холодність або, навпаки, підвищена чутливість, своєрідна система життєвих цінностей і моральних норм.

Отже, соціально-психологічні проблеми сімейного виховання неповнолітніх з особливими освітніми потребами значною мірою залежать від часу появи та особливостей протікання того чи іншого захворювання, характеру сім'ї (повна або неповна), традицій сімейного виховання, рівня освіти батьків та інших чинників.

Основними типами сприйняття батьками хвороби своєї дитини є такі: поверхове, демонстративне, катастрофічне, самообвинувачувальне, адекватне сприйняття. Найбільш бажаним і позитивним для подальшого розвитку неповнолітньої дитини з особливими потребами в сім'ї є адекватне сприйняття хвороби.

До основних форм неправильного сімейного виховання неповнолітніх з особливими потребами належать гіпопротекція, домінуюча гіперпротекція, потуральна гіперпротекція, емоційне знехтування, умови жорстких взаємин, підвищена моральна відповідальність, потуральна гіпопротекція, виховання в атмосфері культу хвороби, суперечливе виховання та виховання поза родиною.

Ще однією з найбільш актуальних проблем травматогенного соціуму є проблема зростання психосоматичних розладів у неповнолітніх з особливими

потребами, що пов'язано, в першу чергу, із загальною соціальною напруженістю, психологічною неврівноваженістю суспільства загалом. Складне економічне становище, відсутність впевненості в майбутньому призводять до зростання тривожності, роздратованості батьків, порушуючи сімейні стосунки, і слугують підґрунтям для розвитку психосоматичних захворювань у неповнолітніх з особливими освітніми потребами. До психосоматичних захворювань відносяться захворювання внутрішніх органів і систем організму, які виникають внаслідок впливу психічних та емоційних чинників.

Виникнення і подальший розвиток психосоматичних захворювань призводить до становлення більшості патологічних станів, особливо в ранньому віці, що вимагає максимально ранньої діагностики цих розладів, які нерідко взаємно доповнюються і підсилюються, а в деяких випадках ускладнюють прояви основного захворювання неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Дослідженням впливу сім'ї на розвиток психосоматичних захворювань у особистості займалися такі зарубіжні та вітчизняні вчені, як Г. Аммон, Дж. Браун, Е. Ейдемільер, Г. Когут, А. Менегетті, З. Фрейд, В. Юстицькіс та ін. [371; 388; 398; 399; 406; 413 та ін.].

Серед численних сімейно-обумовлених чинників, що травмують і які негативно впливають на атмосферу у родині особливо важливу роль відіграють стан глобальної сімейної незадоволеності, «сімейна тривога»; родинно-обумовлене непосильне нервово-психічне і фізичне напруження, почуття провини, почуття неповноцінності, конфліктності в родині. Виявлено, що нервово-психічна напруга членів родини досягає особливої сили в тому випадку, якщо сім'я періодично підтримує у індивіда певні прагнення, створює у нього надію в можливості їх реалізації, а потім фруструє їх – з тим, щоб пізніше цей цикл повторився [105, с. 115].

На основі результатів емпіричного дослідження вченими визначено особистісні характеристики матерів, які відіграють значущу роль у формуванні психосоматичних порушень у неповнолітніх, а саме: високий рівень тривожності, стримування негативних почуттів, тенденція до домінування; алекситимія; сильне емоційне реагування на проблемні ситуації, прояви вербальної агресії, низький рівень стресостійкості, нездатність приймати радикальне рішення, знижена здатність розуміти потреби своєї неповнолітньої дитини [9, с. 281].

Одним із чинників, що впливає на протікання психосоматичних захворювань, є неадекватне ставлення батьків до захворювання неповнолітньої дитини. На ставлення до хвороби неповнолітньої дитини впливають різні чинники, наприклад, стан власного здоров'я, страх перед наслідками загострень, переконання батьків у своїх знаннях про конкретне захворювання.

Наступним чинником виникнення психосоматичних захворювань є емоційна холодність одного з батьків, коли він звертається до дитини відстороненим або бездушним тоном, не проявляє інтересу до діяльності неповнолітньої дитини, ігнорує її думки, не співпереживає її труднощам, рідко заохочує та схвалює. Егоцентризм неповнолітніх виявляється в тому, що те, що відбувається навколо, вони сприймають, як ставлення до них самих. Іноді ця особливість стає причиною виникнення психосоматичних захворювань неповнолітніх, пов'язаних із сім'єю. У ситуації розлучення, коли дорослі прямо чи опосередковано підтримують спотворену інтерпретацію неповнолітньої дитини, вона може вважати, що батько пішов із сім'ї через її погану поведінку. Намагаючись зрозуміти причини поведінки інших людей, неповнолітні найчастіше спираються на власний досвід. Почуття провини у неповнолітніх з особливими освітніми потребами згодом може привести до найрізноманітніших відхилень у її особистісному розвитку.

Особливу роль у виникненні психосоматичних розладів відіграє народження дитини з особливими освітніми потребами. Поява дитини та догляд за нею у перші місяці пов'язані з невпевненістю та тривожністю батьків. Виховання і надалі відбувається в ситуації невпевненості і переживання ризику, що супроводжують відносини батьків та дитини. У таких несприятливих психологічних умовах вимоги батьків бувають то занадто жорсткими, категоричними, то раптом зникають, або навіть змінюються на протилежні.

Непоследовність батьків у вихованні неповнолітніх з особливими освітніми потребами стає однією з причин виникнення психосоматичних захворювань. Дитина починає сприймати батьків як людей непостійних, чию поведінку важко передбачити, і тому намагається сховати свої почуття, адже невідомо, як в черговий раз на неї відреагують мати або батько. Дитина, яка не змогла подолати перешкоди, не має можливості вийти з цієї ситуації, шукає опосередковані шляхи – вирішення проблеми за допомогою хвороби. У деяких неповнолітніх перед заняттями починає боліти голова, живіт, їх нудить, вони відчують інші хворобливі симптоми.

Також сімейними чинниками виникнення психосоматичних захворювань у зазначеної категорії неповнолітніх є підвищені вимоги до них, які не відповідають їх реальним можливостям, та часті конфлікти, що виникають між подружжям.

Вирішити ці проблеми і, таким чином, допомогти неповнолітнім з особливими освітніми потребами часто неможливо без корекції подружніх відносин, оскільки сім'я єдиний організм. Порушення емоційного стану неповнолітніх з особливими освітніми потребами, погана поведінка, як правило, є симптомом інших сімейних проблем. Своєчасне попередження та вирішення подружніх конфліктів є важливий чинником розвитку гармонійної особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Таким чином, до сімейних чинників виникнення психосоматичних захворювань у неповнолітніх з особливими освітніми потребами відносять неадекватне ставлення батьків до захворювання дитини, емоційна холодність одного з батьків, виховання в ситуації невпевненості та тривожності батьків, непослідовність батьків у вихованні неповнолітніх з особливими освітніми потребами, підвищені вимоги до дитини, які не відповідають її реальним можливостям, часті конфлікти, що виникають між подружжям тощо.

Однак, попри значні здобутки світового та вітчизняного досвіду роботи з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, єдина концепція соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму наразі не створена, а актуальність дослідження специфіки перебігу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму та їх соціально-психологічного супроводу у цьому процесі визначається не лише запитам психологічної практики, а й необхідністю переосмислення проблеми у контексті сучасних теоретико-методологічних позицій соціальної психології.

Висновки до розділу

У розділі розкрито соціально-психологічні проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму; розглянуто соціально-психологічні аспекти організації навчання неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації у травматогенному соціумі; проаналізовано соціально-психологічні особливості перебігу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах сім'ї.

Розглянуто проблему вивчення феномену соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у соціально-психологічному вимірі та показано, що сучасними дослідниками соціалізація дитини розглядається у триєдності її прояву: адаптації до соціального світу; інтеграції та прийнятті соціального світу як даності; диференціації, як здібності та потреби у зміні, перетворенні соціальної дійсності, соціального світу та індивідуалізації у ньому (К. Андросович, В. Бочелюк, Є. Гейко, Л. Дивнич, Н. Кулик, М. Лукашевич, Н. Мельник, Л. Миськів, М. Панов, Л. Ходус, Г. Чередник та ін.).

З'ясовано, що при розгляді процесу соціалізації як явища, у його структурі виокремлюють такі компоненти: поведінковий, пізнавальний, ціннісний, комунікативний (Л. Засекіна, Л. Калмикова, В. Москаленко, А. Склярчук, В. Циба та ін.).

Встановлено, що на процес соціалізації впливає низка чинників, як-то спрямованість, динаміка та характер ознайомлення з соціальною дійсністю, а їх урахування надає можливість прогнозувати траєкторію особистісного і соціального розвитку дитини загалом (О. Бондарчук, Ю. Бохонкова, Н. Завацька, О. Лосієвська, О. Петрунько, О. Хохліна, Л. Шавульська та ін.).

Підкреслено, що особливий інтерес в умовах травматогенного соціуму представляє проблема соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми

потребами, яка розглядається як самостійна, і полягає в їх інтеграції у соціум з метою придбання та засвоєння загальноприйнятих норм поведінки та цінностей, необхідних для повноцінної життєдіяльності у суспільстві (С. Гарькавець, Т. Комар, Л. Пілецька, В. Рюль, Є. Синьова, Л. Тараскіна та ін.).

Розкрито соціально-психологічні проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму (в особистісному, міжособистісному та соціальному векторах) і зміст відповідних соціально-психологічних особливостей неповнолітніх зазначеної категорії та показано, що їх соціалізація найчастіше ускладнюється зміною соціальних зв'язків, стереотипів, ціннісних орієнтацій та настановлень, які викликають соціально-психологічну напруженість, що негативно впливають на цей процес і спричиняють труднощі та проблеми, які підліток не здатен вирішити самостійно.

Констатовано, що оволодіння способами соціальних взаємодій може відбуватися лише за умови активного включення неповнолітніх у соціальне середовище, що й забезпечує їх соціалізацію. При цьому серед найбільш значущих чинників, які впливають на процес соціалізації, виокремлено мало регульований і важко враховуваний стихійний вплив середовища, в якому перебуває неповнолітня дитина, мимовільне засвоєння норм і правил, самостійність і вибірковість при виборі соціальних цінностей і орієнтирів та групи, що репрезентується. Зазначені чинники, які є наслідком негативних впливів середовища, у неповнолітніх з особливими освітніми потребами посилюються наявністю функціональних, органічних, сенсорних, сенсомоторних та інших порушень, а особистісна та соціальна незрілість робить цю категорію неповнолітніх психологічно і соціально вразливою та незахищеною, особливо в умовах травмогенного соціуму (В. Бочелюк, Є. Гейко, Я. Гошовський, М. Дергач, І. Жадленко, Н. Завацька, З. Ковальчук, У. Михайлишин та ін.).

Розглянуто соціально-психологічні аспекти організації навчання неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації та встановлено, що важливим аспектом успішності цього процесу є розвиток їх мотивації до навчання, який доцільно здійснювати на принципах індивідуалізації та диференціації, з урахуванням соціально-психологічних і психофізичних можливостей неповнолітніх з метою добору адекватних прийомів, методів, засобів навчання, темпу навчальної діяльності, що сприятиме засвоєнню навчального матеріалу, а також особистісному та соціальному розвитку загалом (С. Бабаніна, Т. Данилова, В. Нечипоренко, М. Нікітіна, А. Савчук, Т. Сак, В. Синьов, О. Хохліна та ін.).

Проаналізовано соціально-психологічні особливості перебігу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах сім'ї. З'ясовано, що неповнолітні з особливими освітніми потребами можуть відчувати неприйняття і емоційне відчуження з боку сім'ї, а більшість сімей з неповнолітніми, які мають особливі освітні потреби, характеризуються різними типами негармонійного виховання і низьким рівнем міжособистісної взаємодії. Показано, що такий сімейний стереотип може призвести до своєрідних рис особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами, а саме до високого ступеня залежності від сім'ї, слабких навичок зовнішніх соціальних взаємодій, елементів аутичної поведінки, гіперкомпенсації, через неадекватні реакції – невмотивовані відмови, негативізм, істеричні емоційні реакції, перебільшення своїх недоліків, занурення у надцінні захоплення, розвиток різного виду страхів. Крім того, у сім'ях, які виховують неповнолітню дитину з особливими освітніми потребами, виникають суттєві якісні зміни, які проявляються на психологічному, соматичному та соціальному рівнях (А. Бессараб, О. Гребенюк, К. Седих, А. Склярчук, Т. Шугурова, І. Юхимець та ін.).

Показано, що важливим напрямом сучасної державної політики на всіх рівнях (рівні освітніх установ у тому числі) є формування соціальної

компетенції підростаючого покоління. Враховуючи природу соціального розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами, стан справ у розвитку освіти, відзначається, що модернізація системи освіти у сучасних умовах неможлива без розвитку соціальних компетенцій цієї категорії неповнолітніх (Т. Говорун, С. Максименко, В. Панок, І. Пасічник, Ю. Сілявіна, М. Слюсаревський, О. Солодухова та ін.).

Наголошено, що необхідність формування соціальних компетенцій неповнолітніх визначена у напрямку здатності до осмислення соціального оточення, свого місця у ньому, прийняття відповідних віку цінностей і соціальних ролей, цілісного соціально орієнтованого погляду на світ у єдності його природної та соціальної частин, розуміння особистої відповідальності за свої вчинки на основі уявлень про норми та правила поведінки у сучасному суспільстві тощо.

Проте, попри значні здобутки світового та вітчизняного досвіду роботи з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, єдина концепція їх соціалізації в умовах травматогенного соціуму наразі не створена, а актуальність дослідження специфіки перебігу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у травматогенному соціумі та їх соціально-психологічного супроводу у цьому процесі визначається не лише запитами психологічної практики, а й необхідністю переосмислення проблеми у контексті сучасних теоретико-методологічних позицій соціальної психології.

Основні положення розділу відображено у таких публікаціях авторки: [34; 42; 44; 270; 276; 278; 291; 295; 298; 299; 304; 320; 321; 377; 382; 385; 390; 391; 392].

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ТРАВМАТОГЕННОГО СОЦІУМУ

2.1. Ресурсність життєстійкості неповнолітніх з особливими освітніми потребами відповідно до сучасних соціалізаційних викликів

Обговорюючи тематику дослідження у просторово-часовій ситуації, слід зазначити, що проблема дітей з особливими освітніми потребами є у центрі реформування та модернізації системи освіти в нашій країні. Це багато в чому викликано перетвореннями у державному та громадському устрої, а також змінами у громадській позиції стосовно дітей, які потребують особливих умов для виховання, навчання та розвитку.

Виникло різноманіття форм навчання дітей із особливими освітніми потребами. Зокрема, на основі визнання різноманітності варіантів розвитку у тих, хто навчається в одній групі (класі), наразі набула поширення інклюзивна освіта, тобто спільне виховання та навчання дітей з особливостями у розвитку та їх однолітків, які таких особливостей не мають.

Головна мета такого навчання полягає у створенні оптимальних умов для соціалізації всіх дітей, які мають відхилення у розвитку, для включення їх до соціуму, розвитку у них життєвих навичок, тобто вміння жити серед інших людей, досягнення ними особистісних освітніх результатів.

Спільне навчання здорових дітей та дітей з особливими освітніми потребами поставило перед фахівцями завдання соціально-особистісного

становлення неповнолітніх у періоди дитинства, які найбільш сензитивні до соціальних впливів.

Слід наголосити, що категорія неповнолітніх, які потребують особливого соціально-психологічного супроводу та створення спеціальних освітніх умов, надзвичайно різноманітна. До цієї категорії належать діти з різними проблемами у пізнавальному та емоційному розвитку, у поведінці, відносинах з однолітками, що викликає у них різноманітні труднощі у навчанні. Тому у популяції дітей з особливими освітніми потребами доцільно виділити дві групи.

Першу групу складають неповнолітні з особливими освітніми потребами, які мають порушення слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату, розлади аутистичного спектру. До другої групи входять неповнолітні, у розвитку яких на першому плані виходять проблеми у спілкуванні, взаємодії та адаптації, в оволодінні соціально бажаними формами поведінки. Сюди можна віднести і дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю, а також дітей, які опинилися у важкій життєвій ситуації.

Аналізуючи умови життєдіяльності сучасних дітей та підлітків, слід підкреслити деструктивність впливів середовища на їх соціальне становлення, що позначається на нестачі відповідальності, підвищеній тривожності, агресивності, порушенні міжособистісних, міжгрупових відносин, недостатності соціальної і комунікативної компетентності, безпорадності, невмінні вирішувати найпростіші конфлікти та ін.

Виділення недостатності комунікативної та соціальної компетентності як зони напруженості є наразі дуже важливим, коли впливи середовища часто виявляються для неповнолітніх негативними і навіть деструктивними.

Вчені пояснюють проблеми у розвитку неповнолітніх цієї категорії як певний розкол цілісності розвитку внаслідок дивергенції, неспівпадіння, розбіжності біологічного і культурного векторів розвитку, злиття яких

притаманне нормальному розвитку дитини. Дефект, створюючи відхилення від стійкого біологічного типу людини, викликаючи випадання окремих функцій, недолік або пошкодження органів, більш або менш істотну перебудову всього розвитку на нових підставах, за новим типом, природно, порушує тим самим нормальний перебіг процесу входження у культуру.

Визначено, що подолати чи скоротити розрив між соціокультурним і біологічним векторами розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами, який має місце при наявності у них різних дизонтогенезів, зумовлених біологічними та/або соціально-деприваційними чинниками, можливо за умови організації цілеспрямованого соціально-психологічного супроводу таких неповнолітніх та створення спеціальних соціально-психологічних умов розвитку їх реабілітаційного потенціалу, зокрема при особливому підході до структурування життєвого простору та освітнього середовища. З метою вирішення цих завдань було побудовано модель соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, яка дозволяла реалізувати проектно-модульний підхід до процесу їх соціалізації в умовах травматогенного соціуму.

Такий підхід полягає у необхідності врахування у соціально-психологічному супроводі неповнолітніх з особливими освітніми потребами загальних закономірностей розвитку в нормі та патології, специфіки віку, виду та ступеня порушення, індивідуальних особливостей структури психологічного розвитку у кожному конкретному випадку.

При цьому індивідуалізація соціально-психологічної роботи виступає як одна з вимог до організації цілісного освітнього процесу, тобто до структурування освітнього середовища.

Одна з важливих вимог щодо структурування освітнього середовища – дотримання балансу між соціалізацією та індивідуалізацією. Від цього значною мірою залежить якість освіти, а інклюзивної та спеціальної освіти –

особливо. За своєю природою ці процеси різні і навіть протилежні один одному.

Так, соціалізація відбиває інтегративні процеси культурного становлення дитини: включення до соціуму, у світ людських відносин; орієнтування у природі, предметах, створених руками людини, явищах життя і діяльності; оволодіння соціальними формами поведінки тощо. Індивідуалізація, навпаки, полягає у забезпеченні індивідуального розвитку дитини на основі диференційованого підходу, що вимагає суворого урахування індивідуальних здібностей, інтересів та можливостей здоров'я кожної дитини.

Проте в освітньому процесі соціалізація та індивідуалізація неминуче виступають у нерозривній єдності, що дозволяє соціалізувати дітей, зберігаючи їх індивідуальність.

Наголошено, що в умовах травматогенного соціуму все гостріше постає питання знаходження зовнішніх та внутрішніх механізмів і ресурсів, які дозволять неповнолітнім з особливими освітніми потребами ефективно долати наявні у них соціально-психологічні проблеми в особистісному, міжособистісному та соціальному векторах, що обумовлює необхідність розвитку у них резильєнтності, яка виявляється у здібності долати стреси та складні життєві ситуації конструктивним шляхом.

Актуальність означеної проблеми обумовлена тим, що сучасна ситуація створює різного роду психотравмуючі наслідки. Це обумовлює необхідність розвитку такої риси особистості неповнолітніх з особливими потребами, як резильєнтність, що виявляється у здібності долати стреси та складні періоди конструктивним шляхом.

Ресурсність життєстійкості – це комплекс біологічних, психофізіологічних і соціально-психологічних характеристик неповнолітніх з особливими освітніми потребами, а також чинників соціального середовища, що дозволяють реалізувати її потенційні можливості до успішного

проходження процесу соціалізації [131; 210 та ін.]. Її підвищення значною мірою залежить від задіяних реабілітаційних заходів (див. рис. 2.1).

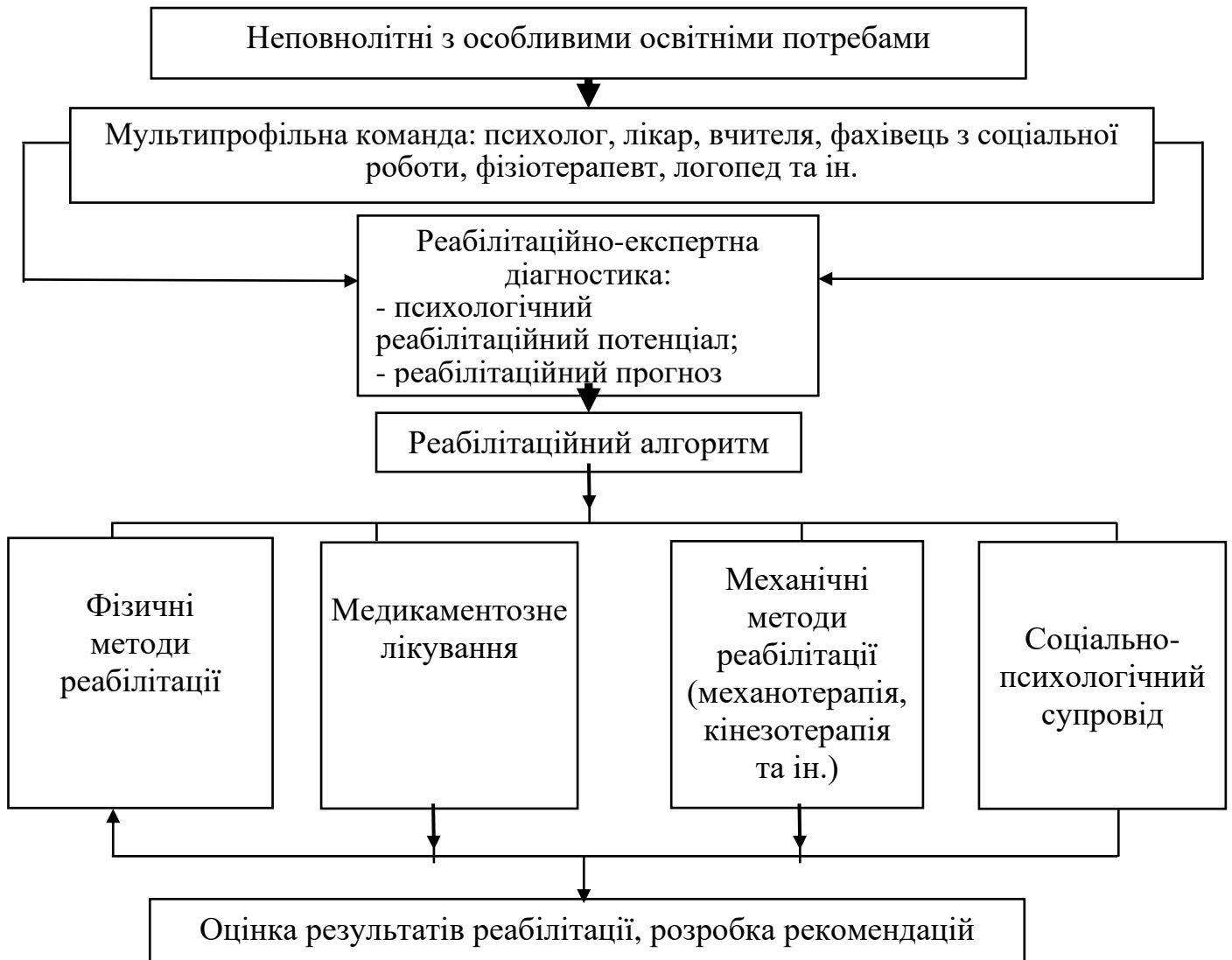


Рис. 2.1. Модель реабілітаційних заходів щодо підвищення ресурсності життєстійкості неповнолітніх з особливими освітніми потребами

Слід наголосити, що важливою складовою ресурсності життєстійкості неповнолітніх з особливими освітніми потребами є соціально-психологічна складова, а саме психологічний реабілітаційний потенціал.

Наразі вчені активно досліджують реабілітаційний потенціал людей з розладами психіки і поведінки (І. Аршава, І. Бурлакова, В. Корнієнко,

О. Шевченко, С. Шевченко, О. Шевяков та ін.) [7; 48; 131; 351; 353 та ін.]; реабілітаційний потенціал людей з інвалідністю (Г. Безсмертна, І. Гончар, Л. Присяжнюк, С. Шевченко та ін.) [7; 18; 74; 353 та ін.]. Реабілітаційні психологи працюють разом з соціальними робітниками для створення планів інтеграції, допомоги в пошуку роботи та забезпеченні соціальної підтримки.

Поняття «психологічний реабілітаційний потенціал» розуміється як сукупність індивідуально-психологічних особливостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами (когнітивних, мотиваційних, емоційних та ін.) та соціально-психологічних чинників, які сприяють адаптації і соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в результаті порушення здоров'я зі стійким розладом функцій організму. Соціально-психологічний реабілітаційний потенціал дозволяє визначити ресурсність життєстійкості неповнолітніх з особливими освітніми потребами для подальшої реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму.

Серед основних підходів до розвитку психологічного реабілітаційного потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації важливим вбачаємо виокремити особистісно-центрований та холістичний підходи, співпрацю та командний підхід, самодетермінацію та активну участь, ліфелонг лернінг (пожиттєве навчання), фокус на можливостях, а не обмеженнях, які в цілому збігаються з принципами реабілітаційної психології (див. рис. 2.2).

Так, особистісно-центрований підхід стає одним з найважливіших принципів, який визнає унікальність особистості кожної неповнолітньої дитини з особливими освітніми потребами. Розуміння того, що кожна дитина має свій особливий життєвий досвід, цінності, потреби та цілі, надає можливість підійти до розвитку психологічного реабілітаційного потенціалу з глибоким розумінням та співчуттям.

Холістичний підхід акцентує увагу на тому, що відновлення не обмежується лише фізичними аспектами. Для досягнення справжнього благополуччя необхідно враховувати психологічний, соціальний та емоційний стан неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

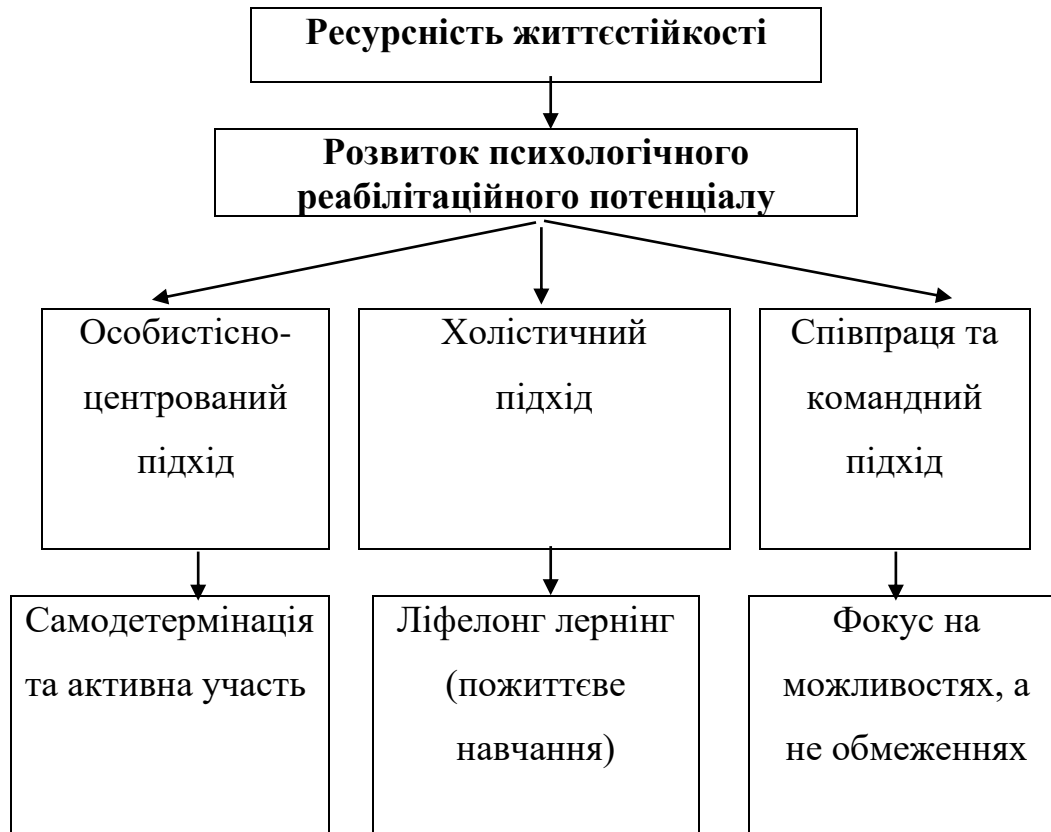


Рис. 2.2. Основні підходи до розвитку психологічного реабілітаційного потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації як складової ресурсності їх життєстійкості

Ефективність розвитку психологічного реабілітаційного потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами посилюється завдяки співпраці та командному підходу. Це поєднання компетенцій та зусиль робить підтримку неповнолітніх з особливими освітніми потребами найбільш ефективною.

Самодетермінація та активна участь неповнолітніх з особливими освітніми потребами у власному процесі відновлення вважаються критично

важливими. Коли дитина відчуває, що вона є частиною процесу, це сприяє її мотивації, відданості та вірі у позитивний результат.

Фокусування на можливостях передбачає перенаправлення уваги з обмежень на потенціал неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Відчуття можливостей та віри в себе мають вирішальне значення для успішної соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Запропоновано комплекс методів, які відіграють вирішальну роль у розвитку психологічного реабілітаційного потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами, враховуючи глибокі психоемоційні, когнітивні та соціальні аспекти їхнього життя (психоедукація, когнітивно-поведінкова терапія, тренінги навичок, психосоціальна інтервенція, консультування, сімейна терапія, групова терапія, біофідбек та релаксаційні методи) (див. рис. 2.3).



Рис. 2.3. Основні методи розвитку психологічного реабілітаційного потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації як складової ресурсності їх життєстійкості

Так, психоедукація є фундаментальним інструментом, який не просто інформує, а надає неповнолітніх з особливими освітніми потребами глибоке розуміння їхнього стану чи розладу, обладнуючи їх необхідними навичками для ефективної самопомоги і саморегуляції.

Когнітивно-поведінкова терапія, яка має корені у класичних психотерапевтичних підходах, спрямована на впорядкування ментальних структур неповнолітніх з особливими освітніми потребами, дозволяючи рефлектувати та коригувати своє сприйняття та поведінку.

Тренінги навичок перетворюють теоретичні знання на практичні інструменти, зосереджуючись на відточуванні конкретних навичок, від стратегій впорядкування стресу до конструктивної міжособистісної взаємодії неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Психосоціальна інтервенція вводить неповнолітніх з особливими освітніми потребами у широкий соціокультурний контекст, що сприяє успішності процесу їх соціалізації.

Консультавання діє як канал комунікації між неповнолітніми з особливими освітніми потребами та фахівцями, надаючи індивідуальні рекомендації та створюючи стратегії для подальшого особистісного і соціального розвитку в процесі соціалізації.

Сімейна терапія розширює рамки терапевтичної взаємодії, враховуючи динаміку родинних відносин та їхній вплив на психологічне благополуччя неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації.

Групова терапія використовує колективні досвіди для підтримки, навчання та соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, спираючись на взаємодопомогу та соціальну взаємодію.

Біофідбек та релаксаційні методи вводять в практику технологічний і науковий компонент, дозволяючи неповнолітнім з особливими освітніми потребами глибше зрозуміти та контролювати свої фізіологічні реакції та стан релаксації.

Значимість соціально-психологічної складової реабілітаційного потенціалу полягає у її мотиваційному компоненті, розвиненість якого дає можливість компенсації порушень в усіх інших складових. Крім того, важливою складовою реабілітаційного потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами є емоційно-вольовий компонент, який визначає вихідну позиції особистості та безпосередньо впливає на характер інших складових реабілітаційного потенціалу. Ще однією складовою є рівень інтелектуальних здібностей неповнолітніх з особливими освітніми потребами та вищих психічних функцій, які забезпечують розуміння існуючих проблем та шляхів їх подолання в процесі соціалізації [74 та ін.].

Зазначається, що «сучасні методи експериментально-психологічного дослідження дозволяють визначити феномени психологічної складової реабілітаційного потенціалу:

1. Стан когнітивних (пізнавальних) процесів. Здійснюється оцінка рівня перебігу процесів пам'яті, уваги, мислення, оцінюється рівень розумової працездатності (як здатність витримувати тривалі інтелектуальні навантаження), динаміка психічної діяльності.

2. Стан емоційно-вольової сфери особистості, котрий у розширеному функціональному діагнозі становить адаптаційний ресурс особистості. Він складається з дослідження системи відносин особистості, рівня емоційної стабільності, тривожності, ригідності, рівня невротизації та особистісних змін» [353, с.164].

До психологічних чинників реабілітаційного потенціалу, як зазначають дослідники, можна віднести: наявність і ступінь вираженості мовленнєвих порушень; характер і ступінь поєднання мовленнєвих порушень; наявність емоційно-вольових і інтелектуально-мнестичних порушень; психологічне особисте ставлення до хвороби; мотиваційна установка на працю [18].

Отже, ресурсність життєстійкості – це резервні соціально-психологічні та психічні можливості неповнолітніх з особливими освітніми потребами, які

за допомогою мультидисциплінарної команди фахівців з реабілітації дозволяють приводити ці резерви до мобілізації компенсаторних і адаптивних процесів, що лежать в основі відновлення порушеного здоров'я, здатності до навчання та успішності перебігу процесу соціалізації загалом.

Слід зазначити, що сучасна світова психологічна наука (Європа, США) все більше фокусує свою увагу на міждисциплінарній проблемі – феномену резильєнтності. Накопичений зарубіжний досвід сприяє вітчизняним експериментальним дослідженням та подальшому впровадженню практичних розробок [143; 401; 402; 440; 459; 464 та ін.].

Сучасне українське суспільство досить тривалий час знаходиться в стані невизначеності розвитку, постійних соціально-економічних змін, а також стресових умовах. Воно потребує збільшення кількості професіоналів, здатних швидко та успішно адаптуватися до негативних соціальних умов, психологічно протистояти соціальним загрозам, ефективно долати життєві труднощі та мати внутрішні резерви для самовдосконалення. Тому наукові пошуки соціальної психології сьогодення переважно спрямовані на вивчення соціально-психологічних умов збереження стабільності особистості, розвитку якостей, які б сприяли активно чинити опір, протидіяти кризовим явищам, планувати власну діяльність, досягаючи успіху та бути резильєнтними відповідно до сучасних соціалізаційних викликів. Зазначене є найбільш актуальним саме для такої вразливої категорії як неповнолітні з особливими освітніми потребами. При цьому ми погоджуємося, що «надмірні емоційні навантаження викликають погіршення самопочуття, розвиток захворювань, порушень діяльності шлунково-кишкового тракту, серцевосудинної системи, нервові виснаження, неврози» [327, с. 161].

Актуальні світові події є безумовним стресовим фактором, а однією зі складових успішного подолання цих впливів є резильєнтність особистості. В зарубіжній літературі під резильєнтністю переважно розуміють здатність людини долати труднощі в несприятливих життєвих обставинах,

підтримувати психологічну рівновагу в потенційно небезпечних ситуаціях. Деякі зарубіжні та вітчизняні вчені розглядають резильєнтність як життєздатність та життєстійкість. Так, під цим терміном розуміють здатність людини або соціальної системи долати життєві труднощі і будувати повноцінне життя у важких умовах [52; 355 та ін.]. «Резильєнтність – це здатність людини або групи осіб долати дуже серйозні труднощі і продовжувати повноцінний розвиток. Це можуть бути різні травмуючі ситуації, такі як важка хвороба...» [51, с. 10].

З точки зору С. Мадді, життєстійкість – це система переконань про себе, про світ, про відносини зі світом [410, с. 261]. Він вважав, що шлях до життєздатності – життєстійкість, яка збільшує потенціал життєздатності в складних обставинах [410].

Слід зазначити, що О. Шевченко у своєму дослідженні життєстійкість розуміє як «ступінь сформованості здатності особистості витримувати ситуацію гострого або хронічного стресу, зберігати внутрішню збалансованість, не знижуючи при цьому успішності діяльності. У цьому сенсі резильєнтність і життєстійкість є спільними у такій площині як підвищення рівня фізичного і психічного здоров'я неповнолітніх, що сприяє розвитку самореалізації, самоствердження і трансценденції особистості» [352, с. 40].

Вчені зазначають, що психологічна резильєнтність – це здатність успішно зазнавати тиск збоку негативних факторів і демонструвати гнучкість в стресовій ситуації. Дослідники вважають також, що резильєнтність є системоутворюючим чинником в структурі життєстійкості особистості [164; 327; 331; 343; 344 та ін.].

Г. Лазос дійшла висновків, що: «резильєнтність – це біо-психо-соціальне явище, яке охоплює особистісні, міжособистісні та суспільні переживання і є природнім результатом різних процесів розвитку протягом певного часу; резильєнтність загалом пов'язана зі здатністю психіки

відновлюватися після несприятливих умов; залежно від фокусу та предмету дослідження резильєнтність може розглядатися і як певна характеристика особистості, притаманна тій або іншій людині, і як динамічний процес; резильєнтність відіграє важливу роль у здатності та формуванні посттравматичного стресового зростання особистості» [146, с. 34].

О. Хамініч розглядає це поняття для позначення динамічного процесу у контекстах адаптації або саморегуляції, адже вони передбачають наявність стресу, тоді як життєздатність охоплює значно більше ситуацій (нестандартні, творчі, надситуативні тощо) [331 та ін.].

Проаналізувавши вітчизняний та зарубіжний досвід трактування поняття «резильєнтність» О. Шевченко інтерпретує його «як зосередження на розкритті внутрішніх і зовнішніх характеристик, що допомагають особистості долати труднощі та психологічно відновлюватися після них; результат частих несприятливих змін (порушень, незручностей) і реінтеграції, коли індивід виявляє позитивну адаптацію, усупереч власним переживанням; вроджену енергію або мотивувальну життєву силу» [352, с. 14].

Отже, наразі у вітчизняних дослідженнях немає однозначного трактування феномену «резильєнтність»: резильєнтність ототожнюють з поняттям «життєздатність» і розглядають як вроджену якість особистості; резильєнтність розглядають в контексті адаптації/дезадаптації, в аспекті компетенції або вміння і як здатність стійко зустрічати і долати несприятливі обставини.

Крім того, дослідники вказують на соціальну сторону резильєнтності особистості та можливість професійного супроводу її розвитку: «резильєнтність ніколи не буває абсолютною. Вона розвивається протягом усього життя у взаємодії з оточенням людини, рухаючись по концентричних колах, які розширюється та можуть втягнути в свою орбіту все більше людей, починаючи з найближчих і закінчуючи урядом країни. Дуже часто цей

процес підтримується друзями та сім'єю. Але в деяких випадках буває необхідний професійний супровід» [51, с. 11].

Відзначається, що розвиток навичок резильєнтності розглядається як взаємодія з навколишнім світом, як процес, що передбачає існування декількох шляхів вирішення проблем. Це дозволяє при дефіциті одних ресурсів замінити їх іншими, що істотно розширює адаптаційні можливості особистості [327]. Отже, особистість має можливість розвивати власну резильєнтність; цей процес може носити цілеспрямований характер в межах професійного, зокрема соціально-психологічного супроводу.

Аналіз літературних джерел із досліджуваної проблеми показав, що у психологічній науці все більше з'являються праці (Т. Гніда, В. Кремень, Б. Лазоренко, Г. Лазос, О. Односталко, В. Панок, Г. Пріб та ін.) [88; 145; 184; 185; 217 та ін.], присвячені проблемі пандемії COVID-19 та психопрофілактичним заходам, практичним рекомендаціям щодо подолання негативних емоційних станів, пошук потенційних особистісних резервів тощо. Так, В. Панок зазначає, що важливе значення мають практичні рекомендації, спрямовані на підвищення ефективності саморегуляції неповнолітніх та регуляцію соціальної взаємодії в умовах високого ризику виникнення внутрішніх та міжособистісних конфліктів [217, с. 75]. Вчені [99; 142; 254; 334; 394; 420; 423; 431 та ін.] зазначають також, що наразі особливого значення набуває пошук до теперішнього часу невикористаних ресурсів профілактичної діяльності, як зовнішніх, так і внутрішніх (особливо значущих у контексті подолання залежності), до яких відносять вроджені динамічні властивості та характеристики особистості, зокрема резильєнтність.

О. Односталко у своєму дослідженні зазначає, що ресурси стійкості особистості утворюють найбільш надійний захист від несприятливих обставин життя, серед яких вчена виділяє резильєнтність. За авторським визначенням резильєнтність є вольовим психічним станом, який забезпечує зв'язаність ресурсів у складних ситуаціях життя і сприяє формуванню

відповідної особистісної риси, яка сприяє ефективній соціалізації і особистісному зростанню у подальшому житті [184].

У своїх дослідженнях вчені вказують, що одним із шляхів подолання психоемоційного навантаження, стресів, кризових станів є збереження, використання та розвиток особистісних ресурсів. Ці ресурси є засобом нормалізації психоемоційного стану особистості, сприяють подоланню психоемоційного напруження, виснаження та конфліктності [1; 217 та ін.].

Серед різноманітних особистісних ресурсності життєстійкості слід звернути увагу саме на резильєнтність як рису особистості та необхідність її розвивати у неповнолітніх з особливими освітніми потребами особливо в умовах сучасних соціалізаційних викликів. На нашу думку, резильєнтність – це внутрішній ресурс життєстійкості особистості, який виявляє конструктивну реакцію на стреси. Її можна підтримати або розвинути зовнішніми ресурсами.

Наявність великої кількості стресогенних чинників свідчить про психологічну неготовність неповнолітніх з особливими потребами протидіяти ним. Так, серед психологічних чинників, які зумовили травмівний вплив на особистість неповнолітніх з особливими потребами через коронавірус, Б. Лазоренко зазначає: «недостатню резілієнтність психіки окремих осіб, неефективність їхніх копінгів, невизначеність та непередбачуваність ними свого майбутнього, переживання і вболівання за життя та долю рідних і близьких, недовіра до влади щодо її готовності і здатності опанування загроз, що виникли» [88, с. 57]. Отже, низький рівень психологічної резильєнтності у складних тривалих стресогенних ситуаціях особливо негативно впливає на особистість.

Г. Лазос, досліджуючи проблему резильєнтності, дійшла висновку, що ознаками резильєнтного можна вважати: «сформовані навички самоконтролю та регулювання емоцій, здатність створювати та зберігати перспективу у власному житті, можливість дбати про здорові стосунки, піклування про себе

і про інших, усвідомлення власної компетентності, безперервний процес розвитку» [145, с. 143-144].

Слід зазначити, що прогнозувати та припускати рівень розвитку резильєнтності неповнолітніх з особливими освітніми потребами досить складно, оскільки життєві труднощі, непереборні для однієї дитини, можуть виявитися не такими складними для іншої. І тут слід враховувати не лише здатність неповнолітніх чинити опір несприятливим обставинам, а й культурні традиції, прийняті в їх оточенні, моральні настанови суспільства загалом і багато інших факторів. Незважаючи на це, окремі науковці [331 та ін.] виокремлюють рівні резильєнтної (стійкої) особистості:

1. Функціональний рівень, на якому індивід завдяки природній біологічній сутності виживає у несприятливих обставинах, адаптуючись до навколишньої дійсності.

2. Операціональний рівень, на якому з'являються життєві плани, ідеї, проекти, які особистість намагається реалізувати.

3. Мотиваційно-особистісний рівень, що характеризується соціальною детермінацією людських відносин, гармонією та взаємодією особистості і навколишнього середовища.

При цьому вважаємо доцільним зазначити основні чинники, що впливають на резильєнтність неповнолітніх з особливими освітніми потребами та механізми її розвитку:

1. Соціальна підтримка, що забезпечує визнання неповнолітньої дитини з особливими освітніми потребами як особистості; це той простір відносин, в якому особистість створює та підтримує безпосередні відносини з іншими, так званий обмін ресурсами, де кожен із взаємодіючих може надавати підтримку для іншого або, навпаки, бути об'єктом підтримуючих дій.

2. Соціальна компетентність: здатність особистості знаходити і усвідомлювати мету та сенс життя, зокрема, вміння поставити реалістичні цілі та спрямовувати діяльність щодо їх досягнення; впевненість у собі, у

своїх здібностях та у своїй силі; збереження довгострокової перспективи та оцінка несприятливих обставин та особистих життєвих негараздів у більш широкому життєвому контексті; позитивні очікування.

3. Комуникативна компетентність: вміння вирішувати проблеми та долати труднощі; вміння налагоджувати контакт з іншими людьми; управління власними емоціями; прийняття іншої думки, здатність до компромісу. З цією метою дієвими є такі методи розвитку резильєнтності, як групові соціальні проєкти; тренінги на спілкування та прийняття іншої думки; рольові ігри, розвиваючі соціальні вміння та рефлексивні здібності.

4. Адекватність самооцінки, що включає самоконтроль, самомотивацію, соціальну відповідальність, пошук можливостей для самопізнання, розвиток яких сприяє, зокрема, навчання прийняттю відповідальності за свої ірраціональні погляди; читання матеріалів, книг із самопізнання та самодопомоги; техніки позитивного сприйняття дійсності, протистояння «поганим» звичкам, а також рольові ігри; досвід ефективного вирішення проблем, що вселяє впевненість у власних силах та підвищує самооцінку.

5. Самоприйняття: боротьба з комплексами неповноцінності; увага до власних потреб і почуттів; прийняття життєвих цінностей та соціальних установок; здатність перейти до рішучих дій, опинившись у несприятливій ситуації тощо.

6. Оптимізм та почуття гумору: усвідомлення недосконалості світу та неминучості невдач; розуміння того, що все у житті відносно; парадоксальне мислення; упевненість, що все буде добре, навіть коли все погано; творчість тощо. З практичного погляду, саме почуття гумору допомагає неповнолітнім з особливими освітніми потребами справлятися з труднощами, тривожними думками, страхами. Розвитку цього важливого вміння можуть допомогти, зокрема, такі методи: ігри та тренінги, що стимулюють розвиток почуття гумору; гумористичні методи, що допомагають боротися зі стресами (зводять

іраціональні ідеї особистості до абсурду і демонструють, наскільки ці ідеї суперечливі та безглузді); техніки розвитку уяви тощо. Таким чином, безперечним залишається факт необхідності розвитку у неповнолітніх з особливими освітніми потребами резильєнтності.

Для успішності цього процесу необхідним є урахування впливу зовнішніх та внутрішніх чинників, реалізація основних, універсальних механізмів розвитку (соціальне оточення та визнання травматичного досвіду неповнолітньої дитини; здатність бачити мету та сенс життя; конструктивна міжособистісна взаємодія; самопізнання та адекватна самооцінка; почуття гумору тощо).

Таким чином, дослідження феномену резильєнтності є актуальною та багатогранною науковою проблемою. У зарубіжній літературі резильєнтність розуміється як здатність особистості до подолання несприятливих життєвих обставин з можливістю відновлюватися, використовуючи для цього внутрішні і зовнішні ресурси, здатність розвиватися. Вітчизняна наука переважно розглядає резильєнтність і як певну характеристику особистості, що притаманна тій або іншій людині, і як динамічний процес в контекстах адаптації або саморегуляції. Проте слід зазначити, що наразі з одного боку, резильєнтність є категорією внутрішніх ресурсів особистості: здатність до емоційної саморегуляції в стресових ситуаціях, ступінь психологічної життєздатності. З іншого, – частиною цього поняття є зовнішні чинники, що впливають на поведінку особистості, зокрема, соціальні.

У контексті розгляду проблеми ресурсності життєстійкості неповнолітніх з особливими освітніми потребами та формування у них резильєнтності відповідно до сучасних соціалізаційних викликів важливим постає аналіз методологічних підходів, принципів дослідження та структури ставлення до здоров'я та хвороби неповнолітніх зазначеної категорії, а також соціально-психологічні особливості формування їх ставлення до хвороби та здоров'я.

Слід наголосити, що у зв'язку зі зростанням психологічного навантаження і стресів у сучасному суспільстві проблема розуміння психологічного аспекту феномену здоров'я стає однією з найважливіших. Ставлення до здоров'я, когнітивні й емоційні компоненти цього ставлення мають важливе значення в збереженні здоров'я і подоланні хвороби [142; 431; 449 та ін.].

Значне місце в загальній проблематиці психології здоров'я займає дослідження проблеми ставлення до здоров'я особистості. При цьому науковій увазі набуває теоретико-методологічна розробка концепції внутрішньої картини здоров'я, як комплексного психологічного утворення, що відображає уявлення про зміст поняття здоров'я, його цінності, ознаках і методах підтримки, емоційні переживання в стані здоров'я і його погіршення, поведінкові стратегії збереження здоров'я тощо.

Особливого наукового вивчення потребує складна структура ставлення до здоров'я неповнолітніх з особливими освітніми потребами, що вимагає чіткого виділення теоретико-методологічних підходів та принципів до її вивчення.

Ставлення та здоров'я розглядається тривалий час, що безсумнівно свідчить про складність і неповну вивченість означеного психологічного феномену. Ще не знайшли остаточного узгодження багато аспектів усвідомлення станів, впливу на них особливостей сприйняття себе, прийняття й оцінки себе як особистості, своїх соціально-психологічних характеристик. Також у вирішенні цієї міждисплінарної проблеми домінують медичний і соціологічний підходи, а у багатьох дослідженнях виявлені чинники ризику захворювань, проведений порівняльний аналіз здорового і неправильного способів життя, доведена небезпека останнього. Одержувані в них дані необхідні для вироблення організаційних принципів охорони здоров'я неповнолітніх з особливими освітніми потребами на загальнодержавному рівні.

Ставлення до здоров'я являє собою систему індивідуальних вибіркового зв'язків особистості з різними явищами навколишньої дійсності, що сприяють або, навпаки, загрожують здоров'ю, а також визначену оцінку індивідом свого психічного або фізичного стану.

Дослідження показали, що найбільш розповсюдженими інтегральними показниками ставлення до здоров'я на рівні індивіда є: самооцінка здоров'я, що має часову і територіальну стійкість; цінність здоров'я; задоволеність здоров'ям, що знаходиться в тісному зв'язку з задоволеністю життям; діяльність щодо турботи про здоров'я, що виражається у відповідних практиках.

Слід відзначити, що поняття «ставлення до здоров'я» відносно нове для психологічної науки. Ряд дослідників використовують поняття «внутрішня картина здоров'я». Внутрішня картина здоров'я – це своєрідний еталон здорової людини. Внутрішню картину здоров'я визначають як цілісне уявлення особистості, «для-себе-знання» про здоров'я.

З погляду запропонованої концепції суб'єктивне ставлення до хвороби є окремим випадком проблеми суб'єктивного ставлення до здоров'я: індивідуальні варіації зовнішніх і внутрішніх меж семіотичного простору суб'єктивне ставлення до здоров'я визначають місце в ньому і переживання неповнолітніми з особливими потребами свого актуального стану як здоров'я або хвороби. Суб'єктивне ставлення до здоров'я формується в ході соціалізації, починаючи з ранніх етапів життя.

Суб'єктивне ставлення до здоров'я можна розглядати як сукупність інтелектуальних уявлень про здоров'я, комплекс емоційних переживань і відчуттів, а також їх поведінкових реакцій. Основою психічного утворення Суб'єктивне ставлення до здоров'я та хвороби є самопізнання індивіда. Хвороба – це важка життєва ситуація, в якій суб'єктивне ставлення до здоров'я – елемент самосвідомості, що трансформується у суб'єктивне ставлення до хвороби в процесі соціалізації.

На нашу думку, суб'єктивне ставлення до здоров'я слід розглядати як динамічну систему, що включає в себе сукупність уявлень неповнолітніх про своє здоров'я, усвідомлення своїх фізичних і психічних можливостей, самооцінку здоров'я, а також суб'єктивне сприйняття й оцінку факторів, що впливають на здоров'я.

Особливе значення при вивченні суб'єктивного ставлення до здоров'я має дослідження особистості з позиції теорії діяльності, соціальної ситуації розвитку, а також врахування вікового підходу.

Для розуміння сутності здоров'я на перший план виступають його соціально-психологічні аспекти, які розкриваються через ставлення до здоров'я. Зазначимо, що порівняння понять «ставлення до здоров'я» та «внутрішня картина здоров'я» дозволяє розглядати їх як синонімічні.

Отже, на нашу думку, наявність в сучасній психології здоров'я неоднозначного трактування поняття «суб'єктивне ставлення до здоров'я» свідчить, що цей науковий феномен знаходиться на початковій стадії розробки. Вищезазначені концепції потребують подальших теоретичних досліджень.

Одним із завдань нашого дослідження виступав аналіз особливостей формування суб'єктивного ставлення до здоров'я неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Для його вирішення необхідним вбачається розкриття методологічної основи дослідження суб'єктивного ставлення до здоров'я; виділення принципів дослідження суб'єктивного ставлення до здоров'я неповнолітніх з особливими освітніми потребами; розкриття структури суб'єктивного ставлення до здоров'я.

Методологічною основою дослідження суб'єктивного ставлення до здоров'я неповнолітніх з особливими освітніми потребами виступали: принцип аналізу психіки в її розвитку; визначення якісного характеру порушень при відхиленнях в психічному розвитку дитини; положення про єдність природи механізмів психічного розвитку; положення про дефект і

його компенсації та положення концепції культурно-історичного розвитку психіки; положення теорії діяльності та їх застосування для дослідження психосоматичних явищ.

Слід наголосити, що при дослідженні суб'єктивного ставлення до здоров'я неповнолітніх з особливими освітніми потребами необхідний, по-перше, системний підхід, який дозволяє виділити не тільки її різні рівні і підсистеми, але й основні системоутворюючі чинники, що лежать в основі формування суб'єктивного ставлення до здоров'я неповнолітніх з особливими освітніми потребами. По-друге, особистісний підхід, що розглядає особистість як систему відносин, які формуються в онтогенезі у визначених соціально-історичних, економічних і побутових умовах. Крім системи відносин, особливе значення при дослідженні суб'єктивного ставлення до здоров'я неповнолітніх з особливими освітніми потребами має дослідження особистості з позицій теорії діяльності і соціальної ситуації розвитку, як особливого поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, як джерело формування особистісних властивостей і якостей; соціальна ситуація розвитку – найважливіша характеристика віку, що суттєво впливає на формування життєвих цінностей та здоров'я неповнолітніх з особливими освітніми потребами. По-третє – онтогенетичний підхід. Зовнішні і внутрішні умови розвитку визначають особливості віку дитини як часової характеристики індивідуального розвитку. Якісна своєрідність кожного вікового періоду визначається на основі соціальної ситуації розвитку дитини і провідного виду діяльності.

Таким чином, представлені методологічні підходи та принципи мають безсумнівне значення при соціально-психологічному аналізі суб'єктивного ставлення до здоров'я неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Розглядаючи структуру суб'єктивного ставлення до здоров'я слід згадати такі взаємозалежні структурні компоненти, як ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційний та поведінковий.

Ціннісно-мотиваційний компонент – аксіологічна сторона внутрішньої картини здоров'я, цінність і значимість здоров'я; когнітивний компонент – раціональна сторона, являє собою сукупність уявлень, умовиводів, думок про причини, зміст, способи збереження, зміцнення, підтримки і розвитку здоров'я; емоційний компонент – чуттєва сторона, що включає в себе переживання здорового самопочуття, на основі комплексу відчуттів, що формують емоційне тло, а також різні види емоційного реагування на здоров'я; поведінковий компонент – моторно-вольова сторона, яка являє собою конкретні дії здорової людини, її зусилля, спрямовані на збереження і підтримку свого здоров'я.

Вчені, досліджуючи психологічні особливості суб'єктивного ставлення до здоров'я зазначають, що ставлення до здоров'я – це суб'єктивне відображення особистістю стану свого здоров'я, що значною мірою визначає її психосоматичний потенціал [154 та ін.]. Дослідження показали, що суб'єктивне ставлення до здоров'я виявляє себе через спрямовуючу, регулятивну, когнітивну, прогностичну, креодизуючу, саногенну та комунікативно-оптимізуючу функції.

Теоретична модель суб'єктивного ставлення до здоров'я представляє даний психологічний феномен як структурно складне динамічне утворення у самосвідомості особистості, що містить сенситивний, емоційний, когнітивний і мотиваційно-ціннісний компоненти; на рівні кожного з них представлені суб'єктивні образи фізичного, афективного, інтелектуального, соціального й духовного здоров'я.

Отже, суб'єктивне ставлення до здоров'я загалом має трикомпонентну структуру і включає: уявлення про здоров'я (суб'єктивні або міфологізовані умовиводи, думки, переконання); комплекс емоційних переживань і відчуттів (описуваних як спокій, легкість, радість, комфорт та ін.); поведінкові реакції (зусилля, прагнення, конкретні дії, спрямовані на зміцнення і збереження здоров'я).

Формування суб'єктивного ставлення до здоров'я припускає: усвідомлення й ідентифікацію власного внутрішнього динамічного стану гомеостазу, ототожнення себе з образом здорового психосоматичного цілого; усвідомлення ознак будь-якого стійкого порушення гомеостазу, тобто, ідентифікацію індикаторів передхвороби, провісників стану, що відхиляється у динамічному процесі здоров'я.

Говорячи про основну функцію суб'єктивного ставлення до здоров'я слід вказати на регуляцію діяльності особистості стосовно її поведінки, спрямованої на підтримку здоров'я і протистояння хворобі. Слід зазначити також, що для здійснення регулюючої функції суб'єктивне ставлення до здоров'я має носити несуперечливий характер.

Досліджуючи віковий аспект формування суб'єктивного ставлення до здоров'я вчені підкреслюють, що діти чотирьох-дев'яти років на питання «що таке здоров'я?» відповідають: «не бути хворим», «коли ти був хворим, і тобі стало краще», «коли ми видужуємо від застуди». Старші діти описують здоров'я як переживання приємного стану: «почувати себе чудово», «коли тобі дуже добре». Діти знають про обмежену можливість зберегти здоров'я й усвідомлюють схильність людей до хвороб. Однак стійкі уявлення про імовірності порушення здоров'я діти отримують лише до семи років. Дівчатам властивий більш високий рівень побоювань порушити здоров'я, чим хлопчикам. У старших дітей він вище, ніж у молодших, так само як у дітей великих міст у порівнянні з мешканцями сільської місцевості. У віці десяти років дитина знає, що «бути здоровим» означає щось протилежне поняттю «бути хворим». Ці уявлення можуть бути не стільки основною частиною знань, скільки відображати розвиток складної інтелектуальної операції – оберненості, що формується до десятирічного віку.

Слід наголосити, що у різні вікові періоди якісно змінюється структура ставлення до свого здоров'я. Найбільші відмінності характерні для емоційного компонента ставлення до здоров'я. При розвитку ставлення до

власного здоров'я зростає ступінь погодженості всіх компонентів. Чинником, що впливає на підвищення значимості цінності здоров'я, є суспільна думка, сформована школою і родиною, що сприяє одержанню науково обґрунтованої інформації підлітком і розширює уявлення про здоров'я і здоровий спосіб життя.

Отже, методологічною основою дослідження суб'єктивного ставлення до здоров'я неповнолітніх з особливими потребами є принцип аналізу психіки в її розвитку; положення про єдність природи механізмів психічного розвитку; положення про дефект і його компенсацію; положення теорії діяльності.

Значення вивчення суб'єктивного ставлення до здоров'я пов'язане з розумінням того, що збереження і зміцнення здоров'я неповнолітніх з особливими потребами в цілому не може бути забезпечено тільки за допомогою медицини. Необхідна спеціально організована соціально-психологічна робота з формування соціальних і індивідуальних уявлень неповнолітніх з особливими потребами про здоров'я.

Зростання кількості хронічних захворювань зумовило посилення уваги науковців до соціально-психологічних проблем неповнолітніх з особливими потребами із соматичними захворюваннями. Все більше дослідників звертаються до цих питань, в тому числі – особливостей впливу соматичної хвороби на психічний розвиток неповнолітніх з особливими потребами, адже без вивчення суб'єктивного ставлення до здоров'я неможливо розробити ефективні способи корекційного впливу на розвиток неповнолітніх з особливими потребами, оскільки це один із важливих чинників, що впливає на хід захворювання. Не менш важливими є й пошуки психологічного інструментарію для своєчасної корекції негативних наслідків розвитку таких неповнолітніх. З цих позицій гостро постає проблема вивчення суб'єктивного ставлення до хвороби.

Суб'єктивне ставлення до хвороби як результат власної внутрішньої активності особистості формується при будь-якій хворобі. Внутрішньою картиною хвороби називають все те, що відчуває і переживає людина, всю масу її відчуттів, її загальне самопочуття, самостереження, уявлення про свою хворобу, про її причини, – увесь той величезний внутрішній світ хворого, який складається з вельми непростих поєднань сприйняття та відчуття, емоцій, афектів, конфліктів, психічних переживань і травм. Хвороба завжди переживається у контексті життєвого шляху особистості, тобто у співвіднесенні зі здоров'ям, таким чином, у цій концепції хвороба розглядається як окремий випадок погіршення здоров'я.

Суб'єктивне відображення хвороби складається з таких рівнів: чуттєва тканина, первинне позначення (тілесне відчуття), вторинне позначення (міф хвороби) і особистісний сенс хвороби.

Вчені пропонують виділяти у структурі суб'єктивного ставлення до хвороби такі рівні: сензитивний (хворобливі відчуття і стани); емоційний (безпосередні емоційні реакції на болісні відчуття й емоційні реакції на наслідки хвороби); інтелектуальний (знання про хворобу й оцінка свого стану); мотиваційний (виникнення нових мотивів і перебудова колишньої мотиваційної структури) [142; 431; 449 та ін.].

Слід зазначити, що в більшості сучасних психологічних досліджень суб'єктивного ставлення до хвороби при різних нозологічних формах у її структурі виділяється кілька взаємозалежних рівнів:

1. Больова сторона (рівень відчуттів, чуттєвий рівень) – локалізація болю та інших неприємних відчуттів, їх інтенсивність тощо.

2. Емоційна сторона, пов'язана з різними видами емоційного реагування на окремі сторони, симптоми, захворювання в цілому і його наслідки.

3. Інтелектуальна сторона (раціонально-інформаційний рівень) – впливає з уявлень та знань про захворювання, роздумів про її причини і наслідки.

4. Вольова сторона (мотиваційний рівень), пов'язана з певним ставленням до захворювання, необхідністю зміни поведінки і звичного способу життя, актуалізацією діяльності щодо повернення та збереження здоров'я.

Значення хвороби може наповнюватися різним змістом. Можливі такі варіанти співвідношення хвороби і мотивації: хвороба як умова, що перешкоджає досягнення мотиву (негативний сенс хвороби); хвороба як умова, що сприяє йому (позитивний сенс хвороби); хвороба як умова, що сприяє досягненню одних мотивів і перешкоджає досягненню інших (конфліктний сенс хвороби).

Саме особистісний смисл, як складова структури суб'єктивного ставлення до хвороби, найбільш чітко висвітлює усі труднощі, деформації і суперечності у процесі соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Зміст суб'єктивного ставлення до хвороби залежить від впливу низки чинників: характер розладу (гострий або хронічний, наявність або відсутність болю, косметичних дефектів, збереження або обмеження колишніх можливостей у поведінці та діяльності тощо); обставини життя з розладом (поява нових проблем, стигматизація, дискримінація тощо); особистісні особливості неповнолітніх з особливими потребами; соціальний статус до прояву дефекту/захворювання.

Виокремлено також низку чинників, що обумовлюють суб'єктивне ставлення до хвороби неповнолітніх з особливими потребами:

1. Біологічні чинники, що містять соматичну патологію, інфекції, черепно-мозкові травми.

2. Соціогенні чинники – зміна ролі неповнолітньої дитини в родині, референтній групі, зміна ставлення соціуму до неї.

3. Аутопсихологічні чинники – зниження самооцінки, втрата життєвої перспективи, почуття неповноцінності, занепокоєння своєю долею і долею рідних і близьких.

Метою впливу об'єктивних чинників хвороби на особистість неповнолітніх з особливими потребами є зменшення наявних можливостей збереження мотивації і способів її реалізації в умовах хвороби і її наслідків.

Велике значення для створення суб'єктивного ставлення до хвороби мають знання неповнолітніх про хвороби і їх причини. Дослідження неповнолітніх із хворобами серця, опорно-рухового апарату і здорових підлітків показало, що на стан їх здоров'я впливає на створення концепції хвороби. Деякі неповнолітні 8-12 років розуміють розмаїття причин хвороб, частіше вони переконані, що для розвитку захворювання достатньо потрапляння мікроба в організм. Вони не можуть враховувати ні стан організму, ні якість збудника.

У побудові суб'єктивного ставлення до хвороби бере участь весь набутий досвід і особливо досвід раніше перенесених хвороб. З малих років дитина вірить у непогрішність батьківських відомостей, тому загальна і медична культура родини, що визначає уявлення про хвороби, бере участь у побудові внутрішньої картини хвороби. Так, діти 10-12 років одержують відомості про хвороби в 60% випадків від батьків, у 20% – від вчителів і понад 10% – із засобів масової інформації. Однак діти того ж віку, опитані під час хвороби (вегето-судинна дистонія), майже в усіх випадках стверджують, що їх інформували батьки.

Неповнолітні багато часу проводять у групах однолітків – у школі, дворі, спортивній команді. Думка представників цих референтних груп про хворобу – часом глибоко наївна, помилкова і навіть безглузда – може стати складовою частиною їх суб'єктивного ставлення до хвороби. Воно може

сприяти формуванню поведінки, адекватної хворобливому стану (правильна реакція на ускладнення, дисципліноване виконання лікувальних призначень і дієти), і негативному образу дій (фальсифікація аналізів, таємне порушення режиму і дієти тощо).

У дослідженнях суб'єктивного ставлення до хвороби неповнолітніх із бронхіальною астмою його розглядають як феномен самосвідомості. Дослідження показують, що для більшості неповнолітніх хвороба частіше має саме конфліктний сенс. У цьому випадку, вона, з одного боку, заважає підлітку в реалізації його мотивів, а з іншого боку, допомагає вирішити складні для нього життєві ситуації, тобто сприяє досягненню інших мотивів. Найчастіше захворювання не тільки перешкоджає життєвим планам, але і використовується неповнолітньою дитиною для вирішення проблем і маніпуляції оточуючими.

Дослідження щодо ставлення до хвороби у неповнолітніх із захворюваннями шлунково-кишкового тракту виявило в них високу емоційну напругу, обумовлену негативним ставленням до хвороби, введенням образу хвороби і болю в Я-концепцію підлітка і відсутністю можливості виражати в родині негативні емоції.

Таким чином, суб'єктивне ставлення до хвороби, як соціально-психологічний феномен являє собою структурно складне динамічне утворення у самосвідомості неповнолітніх з особливими потребами, що має такі взаємозалежні рівні: чуттєвий (болісні відчуття і стани, їх інтенсивність тощо); емоційний (емоційні реакції на болісні відчуття й на наслідки хвороби в житті); інтелектуальний (знання про хворобу й оцінка свого стану) та мотиваційний (виникнення нових мотивів і перебудова колишньої мотиваційної структури). Особливості суб'єктивного ставлення до хвороби значно залежать від гендерних, вікових та клінічних чинників.

Чинниками, що впливають на формування суб'єктивного ставлення до хвороби неповнолітніх є: психофізіологічні (наявність та характер больових

відчуттів, пов'язаних зі специфікою захворювання); індивідуально-психологічні (особистісні особливості, пізнавальна активність, активність процесів самосвідомості); соціальні (особливості сімейних взаємин, ставлення батьків та найближчого оточення до захворювання неповнолітніх).

Разом із загальними закономірностями формування суб'єктивного ставлення до хвороби неповнолітніх необхідно враховувати механізми індивідуального сприйняття хвороби. Психологічна картина страждання відображається у кожному конкретному випадку по-своєму, набуваючи відповідного індивідуального забарвлення.

2.2. Проєктно-модульний підхід до соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму

Науковцями встановлено, що підлітковий вік потребує системного супроводу, комплексної психологічної підтримки у здійсненні процесу саморозвитку на складному етапі дорослішання. Важливим етапом соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами є входження до шкільного колективу. Становлення неповнолітньої дитини як особистості в період шкільного навчання обумовлює можливості її подальшої інтеграції у суспільство. У зв'язку з цим зростає актуальність організації цілеспрямованого соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами з моменту їх вступу до школи, в рамках якого фахівцями закладу освіти мають створюватися сприятливі умови зі зниження труднощів у соціально-психологічній адаптації на всіх етапах розвитку особистості дитини та сприянні її соціалізації.

Саме від того, наскільки успішно буде проходити процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, залежать їх можливості інтеграції у суспільство в майбутньому.

Дослідники [129; 148; 342 та ін.] вважають, що ефективність психологічної допомоги значною мірою залежить від впливу на соціально-психологічне середовище, в якому перебуває неповнолітня дитина з особливими освітніми потребами.

На нашу думку, цей вплив має здійснюватися у вигляді соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму та інтенсивно впроваджуватися в систему соціально-психологічної допомоги таким неповнолітнім.

Метою даного етапу дослідження була розробка структурно-функціональної моделі психологічного соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, яка сприятиме їх індивідуальному розвитку та успішності соціалізації загалом.

Аналіз наукових підходів та принципів до проблеми соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами дозволив розкрити сутність супроводу як соціально-психологічного феномену та розробити модель соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Слід звернути увагу на те, що в сучасній практичній психології ще не сформувався єдиний методологічний підхід до визначення сутності супроводу. Так, психологічний супровід розглядається як метод створення умов для прийняття оптимальних рішень в різних ситуаціях життєвого вибору. Супровід визначають як систему організаційних, діагностичних, навчальних та розвивальних заходів для фахівців, учнів, адміністрації та батьків, спрямованих на створення оптимальних умов функціонування освітнього закладу, який дає можливість самореалізації особистості.

Для більш чіткого розуміння сутності соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми

потребами в умовах травматогенного соціуму необхідно його обґрунтування та концептуальний аналіз у межах побудови моделі соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Зазначимо, що у вузькому значенні соціально-психологічний супровід – це система професійної діяльності психолога, спрямована на створення соціально-психологічних умов для збереження та зміцнення здоров'я, успішного навчання та психологічного розвитку дитини в ситуаціях взаємодії з однолітками та дорослими в навчально-виховному процесі.

Як зазначають вчені, метою психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в навчально-виховних закладах є вивчення особистісного потенціалу, а саме: співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми, розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання; особливості емоційно-вольової сфери; індивідуально-характерологічні особливості, їх творчий та інтелектуальний розвиток через залучення всіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання; соціалізація та адаптація; професійна орієнтація дітей з особливими потребами [215 та ін.].

У контексті навчання неповнолітніх з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі, виділяють такі завдання психологічного супроводу:

- актуалізація особистісного потенціалу розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами;
- формування позитивних міжособистісних стосунків у неповнолітніх з особливими освітніми потребами з їхніми ровесниками у процесі шкільної інтеграції;
- консультування батьків щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання, професійної орієнтації, соціальної адаптації їхньої дитини тощо [183].

Соціально-психологічний супровід – це комплексний метод, що забезпечує створення умов для вибору оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору, який сприяє оптимізації психічних станів, ефективній адаптації і прогресивному саморозвитку особистості неповнолітніх в процесі їх соціалізації.

Отже, мета соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму полягає у розробці та впровадженні системи соціально-психологічних умов для розвитку особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами, їхнього успішного навчання та соціалізації.

Розроблено модель соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в межах соціальної системи «неповнолітні з особливими освітніми потребами – фахівці – батьки», яка складається з управлінського та психологічного аспектів, покликана сприяти їх індивідуальному розвитку та успішності процесу соціалізації.

Для неповнолітніх з особливими освітніми потребами важливим етапом їх особистісного розвитку є пошук свого місця в групі однолітків, набуття нових соціальних ролей, комунікативна взаємодія. На думку фахівців [2; 111; 112; 241; 242 та ін.] від того, наскільки успішно буде проходити становлення особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами в учнівському колективі, залежать його можливості інтеграції в суспільство.

Н. Колодна за результатами свого дослідження встановила, що успішність навчання дитини з глибокими порушеннями зору цілком залежить від можливості фахівців вже на етапі початкової школи та в подальшому навчанні забезпечити їй якісну допомогу та підтримку в подоланні труднощів, пов'язаних з первинним порушенням, та активізацією компенсаторних механізмів на кожному віковому етапі в провідній діяльності [119].

Необхідність соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами зумовлена, з одного боку, особливостями їх психофізичного розвитку, з іншого – численними і динамічними змінами, які викликають до життя важливі перетворення в поведінкових та особистісних характеристиках цього віку.

На важливість супроводу вказує Н. Андрійчук, звертаючи увагу на те, що він є необхідним для отримання позитивних результатів навчання, що можливо лише за умови тісної співпраці трьох сторін-учасників даного процесу: психолога, педагогів і батьків [2].

Стосовно неповнолітніх з особливими освітніми потребами соціально-психологічний супровід процесу їх соціалізації в освітньому процесі закладів освіти розглядається як комплексний метод (технологія, спосіб) практичного здійснення процесу супроводження дитини групою фахівців (мультидисциплінарний підхід), включених у єдину організаційну модель на основі злагодженої роботи, спрямованої на досягнення психолого-педагогічних цілей.

Ряд авторів зазначають, що підлітковий вік потребує системного психолого-педагогічного супроводу, комплексної підтримки у здійсненні процесу саморозвитку на складному етапі дорослішання. Надання такої допомоги – один із важливих напрямків діяльності практичного психолога [17; 267; 364 та ін.].

Вчені виділяють основні проблеми, з якими звертаються до психолога неповнолітні:

– суб'єктивні переживання з приводу проблем у стосунках з однолітками: бажання бути популярним серед однолітків, мати «свою компанію» друзів, але при цьому нестача навичок комунікативної компетентності, негативні якості характеру (сором'язливість, страх тощо);

– негативні почуття та емоції щодо якості взаємодії з однолітками: переживання зради, образи, тиск та загрози зі сторони компанії однолітків;

– особисті переживання екзистенційного характеру – відчуття провини, туги, порожнечі, самотності, відчаю, втрати сенсу життя, страждання з приводу свого фізичного вигляду тощо;

– стосунки з батьками та іншими членами сім'ї, конфлікти, нерозуміння (або байдужість) зі сторони батьків, опіка, контроль, заборони, боротьба підлітків за самостійність; сімейні конфлікти;

– проблеми самовиховання, боротьби з негативними якостями характеру, погіршенням результативності навчання, розв'язання конфліктних ситуацій з дорослими та однолітками;

– стосунки з особами протилежної статі, страх втратити любов та стосунки, суперництво і ревності, бажання привернути увагу, відсутність взаємності, пошук знайомств, нереалізована потреба у романтичній любові тощо (переважно у дівчат);

– стосунки із вчителями (конфлікти, несправедливість зі сторони вчителів), відмова відвідувати школу;

– проблеми особистісного самовизначення, пошуку себе, вибору професії тощо [267].

Загальними стратегіями супроводу для неповнолітніх з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі є [132]:

– безпечність та доступність простору школи, класу, ігрового майданчика (тактильні орієнтири, брайлівські надписи, наявність вільного доступу до робочого місця тощо);

– адаптація засобів навчання залежно від способу сприйняття (збільшення шрифту та контрастності, схематизація зображень, використання шрифту Брайля, освітлення тощо);

– зменшення часу зорового навантаження, заміна візуальної інформації так- тильною та аудіальною;

– розвиток навичок сприйняття, альтернативного зоровому (дотикове обстеження, слухове сприйняття тощо);

– стимулювання і заохочення активності та самостійності учня [132].

Ряд авторів (О. Бабяк, Н. Баташева, Л. Прохоренко) зазначають, що метою психологічного супроводу є вивчення особистісного потенціалу дитини, а саме: співвідношення рівня інтелектуального розвитку і вікової норми, розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання, індивідуально-характерологічних особливостей тощо, що, насамперед, передбачає залучення усіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій [93; 211 та ін.].

Ми погоджуємося з поглядом В. Кобильченко [112], що в якості ідеальної мети психолого-психологічного супроводу постає адекватна соціалізація й розвиток індивідуальності неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

На думку О. Кокуна, здійснення психологічного супроводу навчання учнів, спрямоване на підвищення їх адаптаційних можливостей, є винятково актуальним. Воно, з одного боку, має сприяти ефективному навчанню учнів, а з іншого – запобігати погіршенню їх психічного та фізичного стану [215]. Виходячи з цього, вчений виокремлює три етапи психологічного супроводу. I етап – передбачає оптимізацію адаптаційних можливостей певного контингенту учнів на основі визначення загальних найбільш адаптаційно значущих для них чинників та впливу на ці чинники. На II етапі здійснюється вже індивідуальна оптимізація адаптаційних можливостей тих учнів, що її потребують, на основі визначення індивідуальних найбільш адаптаційно значущих для цих учнів чинників та впливу на них. На III етапі оптимізація адаптаційних можливостей учнів проводиться шляхом моніторингу їх психофізіологічного стану [215].

Вчені зазначають, що психологічний супровід дітей з порушенням зору в інклюзивному просторі має здійснюватися у нижченаведених напрямках:

– незрячі й слабкозорі учні, їх зрячі однокласники: оптимізація міжособистісної взаємодії та взаєморозуміння, прийняття своєрідності

особистості з порушенням зору, формування згуртованості класу, підвищення особистісного статусу учня з порушеннями зору, формування його адекватної самооцінки й адекватного ставлення до своїх сенсорних і інтелектуальних можливостей і, відповідно, зростання рівня домагань, активізації життєвої позиції;

– батьки: аналіз існуючих стереотипів про сліпоту, проведення бесід з батьками зрячих учнів про особливості зорового сприйняття, підвищення вмотивованості навчати своїх дітей спільно;

– педагогічний колектив: підвищення психологічної готовності вчителів, асистентів учителів до рівноцінної навчальної діяльності, подолання соціальних стереотипів про сліпоту;

– адміністрація школи: роз'яснення й аналіз соціально-психологічних особливостей учнів з порушенням зору, усвідомлення конфліктних сфер між батьками зрячих та незрячих дітей, створення психологічної взаємодії у питаннях освітнього процесу для педагогічного персоналу [111 та ін.].

В основу соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами покладена теоретична модель, що є єдністю концептуальних положень і технологій, які використовуються, зорієнтована на вміст проблем розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами в різних соціальних системах.

Психолого-педагогічний супровід, як інтегративна технологія, містить у собі два ключових компоненти: педагогічну підтримку дитини на певному етапі її розвитку й психологічну допомогу їй та її найближчому оточенню (дорослим суб'єктам супроводу) у подоланні особистісних та міжособистісних проблем і труднощів, які виникають на цьому шляху [112]. Психологічна допомога – це різновид фахової допомоги, яку надає практичний психолог людині або групі людей в оптимізації їхніх психофізіологічних станів, поведінки, реалізації індивідуальної й, особливо, групової діяльності. Центральною домінантою психологічної допомоги є

увесь спектр особистісної проблематики. Центральна домінанта психологічної допомоги розкривається в декількох предметних перспективах, які психолог допомагає реалізувати дитині та її найближчому соціальному оточенню. Це формування суб'єктності, розвиток екзистенційних і функціональних складових особистісного Я; завдання самовизначення особистості, особистісного вибору, особистісної рефлексії тощо [112].

Психологічний супровід неповнолітніх з особливими освітніми потребами реалізується в межах соціальної системи «неповнолітній з особливими освітніми потребами – фахівці – однолітки – батьки».

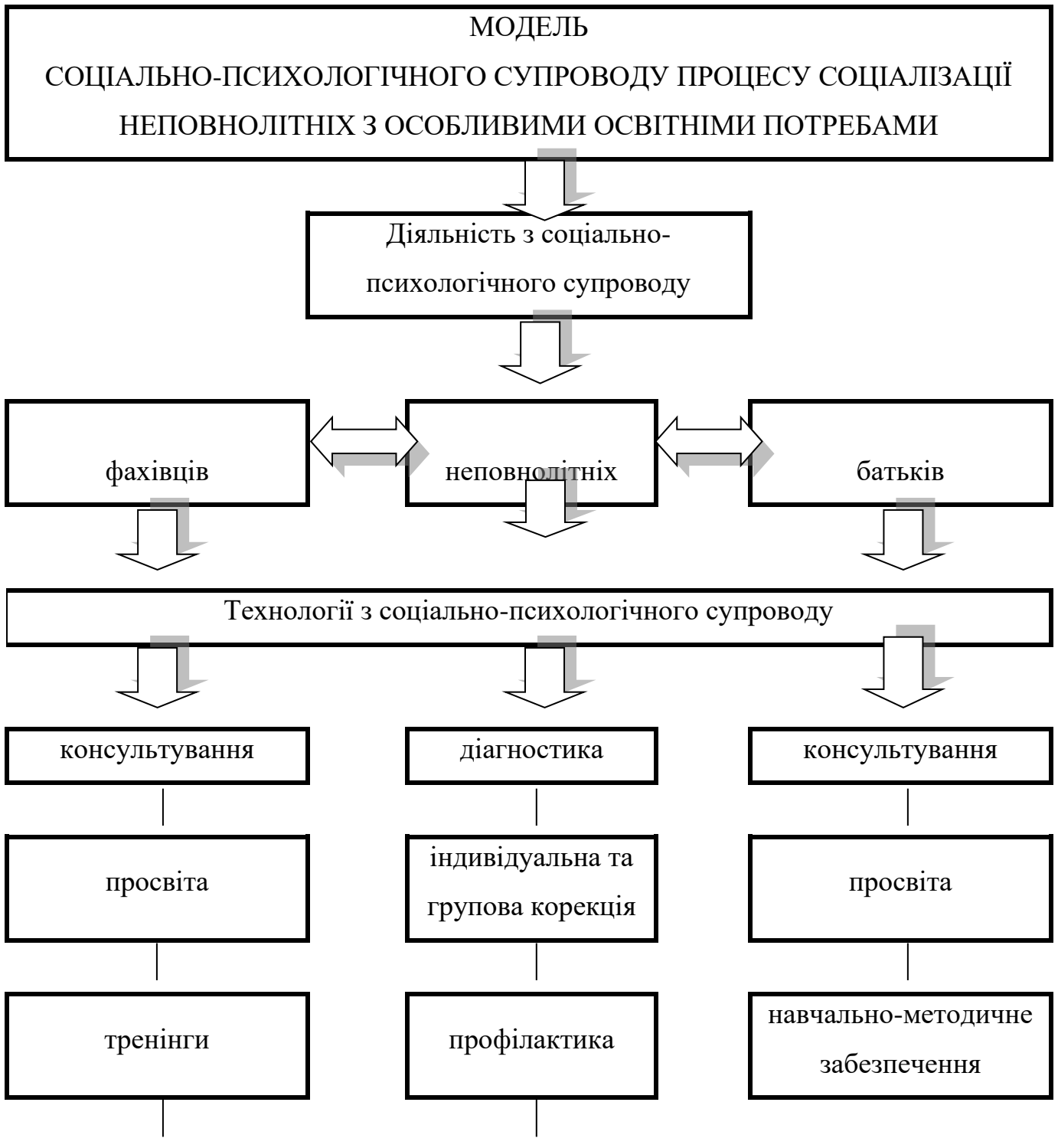
Показано, що основу структурно-функціональної моделі соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, складають управлінсько-технологічний та практично-впроваджувальний блоки.

Управлінсько-технологічний блок реалізує адміністрація спеціального закладу загальної середньої освіти. Мета цього блоку – управління та контроль за процесом соціально-психологічного супроводу. Практично-впроваджувальний блок реалізують фахівці психологічної служби закладу освіти. Метою практично-впроваджувального блоку супроводу є психологічна підтримка учасників освітнього процесу.

Модель соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами представлено на рис. 2.3.

Отже, в основі соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами покладено теоретичну модель, що є єдністю концептуальних положень і технологій, які використовуються, зорієнтована на вміст проблем розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами в різних соціальних системах.

Визначено провідні конструктивні принципи соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами.



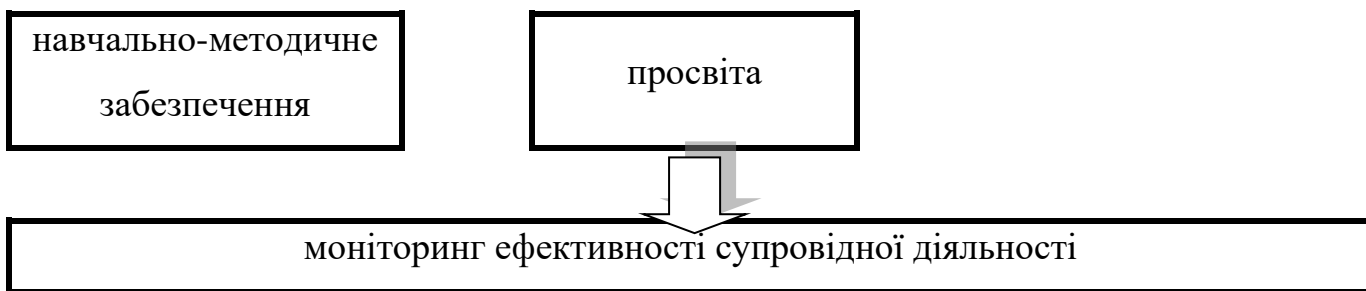


Рис. 2.3. Модель соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами

Перший принцип стосується зміни парадигми дослідження – від вивчення феноменів і проявів психіки до дослідження законів розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Суб'єктом вивчення у цьому випадку є неповнолітня дитина з особливими освітніми потребами, і це викликає необхідність синтезу різних галузей базових та спеціальних наук. Другий – характеризує зміну парадигми дії на систему підтримки, спонукання і побажання, надання рівних можливостей у виборі рішення. Третім концептуальним положенням супроводу є виокремлення підстави для розробки його засобів і методів. Такою підставою виступають закони і механізми формування особистості, закономірності її саморозвитку в умовах спеціально організованого освітнього середовища. Соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами має бути заснований на законах розвитку, особливостях становлення особистості на різних вікових етапах онтогенезу, особливих сензитивних періодах та характеру дефекту.

Найважливішою умовою ефективності інтеграції у соціум неповнолітніх з особливими освітніми потребами є наявність системи професійного соціально-психологічного супроводу процесу їх соціалізації, що включає, крім систематичного спостереження індивідуальних психокорекційних та реабілітаційних програм, таку важливу складову, як робота з середовищем (соціальним оточенням), у яке інтегрується неповнолітня дитина.

Психологічний супровід спрямований на створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку,

виховання та навчання дитини в ситуаціях соціально-педагогічних взаємодій, які організуються в межах освітнього закладу.

Оптимально побудована система роботи соціально-психологічної служби закладу освіти щодо соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами дозволяє попередити й усунути порушення в їх когнітивній, емоційно-вольовій та особистісній сфері, розв'язати проблеми взаємин з однолітками, педагогами, батьками та ін. Наприклад, психолог спеціальної школи виконує свою професійну діяльність у таких напрямках: відновлення, корекція і компенсація порушених і недорозвинених функцій зорового аналізатора; організація диференційованого навчання.

Соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами – це особлива форма психологічної практики, що припускає співучасть дорослих в індивідуальному розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами завдяки відстеженню (діагностиці) процесу дозрівання, розвитку і формування необхідних здібностей, компенсаторних можливостей, що дозволяють неповнолітній дитині вирішувати завдання віку з опорою на власні ресурси. Він є цілісною, системно організованою діяльністю, у процесі якої створюються соціально-психологічні і психолого-педагогічні умови для успішного навчання і розвитку кожної дитини в освітньому просторі, яка сприяє ефективній соціалізації і прогресивному саморозвитку особистості.

Основною метою соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами є гармонізація особистісного й інтелектуального потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами, корекція наявних порушень, обумовлених як характером дефекту, так і зовнішнім впливом, компенсація їх психофізичних недоліків, формування психологічної готовності до самостійності, саморозвитку і творчого життя в суспільстві.

Основне завдання соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами полягає у створенні ситуації розвитку, за якої неповнолітня дитина розпочинає особливий тип взаємин з дорослими, які її супроводжують (фахівці, вихователі та батьки). У межах цих взаємин дитина проживає повноцінний досвід, вирішуючи завдання віку, а дорослі передають їй необхідні засоби, що дозволяють вирішувати ці завдання і створюють ситуації, які актуалізують її потенційні ресурси.

Соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму передбачає систематичне відстеження рівня розвитку кожної дитини; створення умов для розвитку її пізнавальних й особистісних можливостей та його успішного навчання; максимально можливої інтеграції у соціум.

Соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами забезпечує створення сприятливих умов для прийняття дитиною оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. Вирішуючи множинні проблемні ситуації, що постають на шляху неповнолітніх з особливими освітніми потребами, вони тим самим визначає для себе прогресивний індивідуальний розвиток.

Соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, як цілісна система діяльності учасників навчально-виховного процесу, має спиратися на певні методологічні принципи, що визначають розуміння логіки його будови і світогляд фахівців, залучених до процесу його реалізації. До них належать такі вихідні принципи: мультидисциплінарності (взаємодія, узгодженість роботи команди фахівців); принцип системності супроводу (заснований на розумінні людини як цілісної системи); принцип індивідуальності (урахування індивідуальних і вікових особливостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами, що передбачає зміст, форми, способи супроводу,

відповідні індивідуальним можливостям дитини, темпам її розвитку); принцип позитивно-ресурсної діагностики (фундаментом супроводу є бути діагностика, що дозволяє виявити суб'єктивний потенціал неповнолітніх з особливими освітніми потребами, тобто виявлення тих факторів, що дозволяють успішно вирішувати вікові завдання); принцип опори на навченість дитини (співвіднесення рівня актуального розвитку і зони найближчого розвитку у діагностиці); принцип гуманізації (віра в можливості дитини); комплексний підхід до супроводу розвитку дитини (залучення всіх учасників навчально-виховного процесу); принцип безперервності супроводу неповнолітніх з особливими освітніми потребами в освітньому процесі (спадкоємність і послідовність супроводу).

Таким чином, соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму є однією з умов цілеспрямованого розвитку особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Реалізація проектно-модульного підходу до соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму передбачає розробку його концепції та багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, а також конструювання технологій соціально-психологічного супроводу процесу розвитку особистості.

2.3. Концептуалізація проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у соціально-психологічній парадигмі наукового знання

Підвищення ресурсності життєстійкості неповнолітніх з особливими освітніми потребами відповідно до сучасних соціалізаційних викликів

потребує концептуально нових підходів до професійного соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації цієї категорії осіб із визначенням пріоритетних завдань фахівців-психологів, які мають здійснювати такий супровід.

Крім того, наразі слід констатувати значне зростання кількості неповнолітніх з особливими освітніми потребами, а також погіршення їх психофізичного здоров'я через економічні, екологічні, соціальні та інші причини. Відповідно зростає необхідність у корекційній соціально-психологічній допомозі, з різними за змістом і організаційними формами соціально-психологічної роботи, задіяними з метою успішності процесу соціалізації.

Як показав проведений аналіз, серед зовнішніх соціально-психологічних умов, які впливають на особистість неповнолітніх з особливими освітніми потребами, можна окремо виділити соціально-психологічний супровід як умову цілеспрямованого розвитку особистості та успішності процесу її соціалізації. Особливої уваги заслуговує розгляд питання проєктування соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму.

Розширення та уточнення понятійно-категоріального апарату сучасної психології, а саме соціально-психологічного супроводу, переосмислення його методичного інструментарію, структури значною мірою обумовлені змінами в методології науки взагалі, розширенням методологічної бази за рахунок інших наук. Аналіз наукових підходів та принципів до проблеми соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами дозволить розкрити сутність супроводу як соціально-психологічного феномену та розробити модель соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Соціально-психологічний супровід неповнолітніх з особливими освітніми потребами – це діяльність психолога, що націлена на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, які сприяють успішній адаптації, реабілітації та соціалізації.

Слід наголосити, що сьогодення висуває високі вимоги до системи освіти, однією із пріоритетних є соціально-психологічний *супровід* усіх учасників освітнього процесу. Тому турбота про реалізацію права неповнолітніх з особливими освітніми потребами на повноцінний і всебічний розвиток є провідною метою соціально-психологічного супроводу процесу їх соціалізації.

Необхідність соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму зумовлена, з одного боку, особливостями їх психофізичного розвитку, з іншого – численними і динамічними змінами, які викликають до життя важливі зміни у поведінкових і особистісних характеристиках цього віку.

Як зазначалося вище, складна структура порушення, наявність вторинних відхилень зумовлюють психологічну неготовність неповнолітніх з особливими освітніми потребами до навчання разом зі своїми однолітками, а часом і спотворюють процес становлення особистості в цілому. Переживання комплексу неповноцінності, притаманне більшості неповнолітніх з особливими освітніми потребами, та упереджене ставлення до них соціального оточення – з іншого, стають на заваді повноцінній взаємодії з однолітками, педагогами та батьками. Це, у свою чергу, негативно позначається як на мотивації навчальної діяльності, так і на особистісному розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Тому питання соціально-психологічного супроводу неповнолітніх з особливими освітніми потребами є одним із першочергових.

Згідно з дослідженнями, успішному формуванню інклюзивного освітнього середовища служить чітко організована та добре налагоджена інфраструктура спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги неповнолітнім з особливими освітніми потребами.

Ці дослідження переконливо показали роль практичного психолога в супроводі процесу становлення особистості дитини. Психолог на рівні свого професіоналізму має бути озброєний знанням: що робити? (специфіка професійних завдань), яким чином? (рівень технологічної оснащеності фахівця, форми організації роботи, рефлексія результатів процесу здійснення супроводу), на яких підставах? (система базових уявлень) і заради чого? (система початкових професійних цінностей і цілей). Його професійна діяльність, спрямована на створення соціально-психологічних умов для збереження і укріплення здоров'я, успішного навчання і психологічного розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами в ситуаціях взаємодії з однолітками і дорослими в освітньому просторі.

В основу соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму покладено теоретичну модель, що поєднує концептуальні положення і технології, яка зорієнтована на вміст проблем розвитку особистості дитини в соціальних системах «неповнолітній з особливими освітніми потребами – фахівці», «неповнолітній з особливими освітніми потребами – однолітки», «неповнолітній з особливими освітніми потребами – батьки».

Реалізація проєкту соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму поєднувала певні етапи.

Перший етап передбачав розробку концепції соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму.

Другий етап передбачав розробку багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Третій етап передбачав конструювання технологій соціально-психологічного супроводу неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Наповнюваність змістовних аспектів моделі супроводу процесу соціалізації залежить від певних умов і особливостей типу конкретного загальноосвітнього закладу, професіоналізму фахівців, завдань змісту шкільної освіти тощо.

Основними етичними принципами діяльності фахівців у межах соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму є: принцип конфіденційності, принцип компетентності, принцип відповідальності, принцип етичної та юридичної правомочності, принцип благополуччя дитини та принцип професійної кооперації.

Практичні психологи забезпечують супровід процесу соціалізації, навчання та розвитку дітей у загальноосвітньому навчальному закладі за таким алгоритмом:

1. Перевірка готовності неповнолітніх з особливими освітніми потребами до навчання, які проходять підготовку до навчання (березень), виявлення навчальних труднощів у дітей, визначення причин цих труднощів у бесіді з батьками; за потреби – скерування до відповідних додаткових фахівців з метою встановлення причин та надання допомоги.

2. Проведення спостереження за поведінкою дитини на уроках та в позаурочний час, за особливостями її поведінки та взаємодії з однолітками, педагогами.

3. Проведення індивідуальних спостережень, досліджень за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб, аналіз періоду адаптації.

4. Участь у складанні індивідуальної програми супроводу дитини, розробка індивідуального плану корекційно-розвивальної роботи з урахуванням виявлених особливостей дитини.

5. Участь у підготовці документів для розгляду на засіданні психолого-медико-педагогічної консультації.

6. Ознайомлення з висновками і рекомендаціями психолого-медико-педагогічної консультації щодо організації навчання дитини та надання їй додаткових послуг.

7. Участь у розробці необхідних для адаптації матеріалів з переліком форм і прийомів, а саме: надання рекомендацій педагогам щодо врахування особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини при визначенні методів роботи з нею.

8. Сприяння у створенні позитивного мікроклімату в шкільному колективі та взаємодії з дітьми, проведення заходів, спрямованих на профілактику стигматизації і дискримінації у оточенні ровесників, формування дружнього та неупередженого ставлення до дитини з особливими освітніми потребами.

9. Надання консультативної допомоги педагогам у роботі з дитиною.

10. Налагодження співпраці з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробці індивідуальної програми розвитку [214].

Соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму – це пролонгований, динамічний процес, цілісна діяльність психолога, яка передбачає такі взаємопов'язані модулі (діагностично-моніторинговий, організаційно-розвивальний, консультативно-корекційний, освітньо-просвітницький):

- систематичний моніторинг психолого-педагогічного статусу неповнолітніх з особливими освітніми потребами в динаміці її психічного розвитку;

- створення соціально-психологічних умов для ефективного психічного розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами у соціумі;

- систематична психологічна допомога неповнолітніх з особливими освітніми потребами в розвитку у вигляді психологічного консультування, соціально-психологічної корекції та психологічної підтримки;

- систематична психологічна допомога батькам неповнолітніх дітей з особливими освітніми потребами;

- організація життєдіяльності неповнолітніх з особливими освітніми потребами у соціумі з урахуванням їх психофізичних можливостей.

Соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму в умовах інклюзивної освіти передбачає реалізацію таких завдань:

- ранню діагностику психологічного стану неповнолітніх з особливими освітніми потребами, що включає емоційні проблеми (підвищений рівень тривоги, страхи, надмірна емоційна лабільність, пригнічене самопочуття, недовіра до оточуючих та ін.);

- вирішення когнітивних проблем (труднощі у зосередженні та концентрації, зміна уявлень про себе, депресивні думки);

- вирішення поведінкових проблем (невпевненість у відносинах з оточуючими, антисоціальна поведінка, агресія стосовно оточуючих та ін.);

- розробку та реалізацію індивідуально-реабілітаційних програм неповнолітніх з особливими освітніми потребами;

- навчання педагогів, батьків, однокласників навичкам конструктивної взаємодії з неповнолітніми з особливими освітніми потребами.

Пріоритетними завданнями практичного психолога, який здійснює соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму є:

- вивчення індивідуальних особливостей розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами в єдності інтелектуальної, емоційної і поведінкової сфер;

- своєчасне проведення ранньої діагностики і корекції порушень розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами;

- запобігання появі у неповнолітніх з особливими освітніми потребами психопатологічних рис під впливом особливих умов їх розвитку;

- запобігання затримці розвитку особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами, запобігання інфантилізму;

- формування та зміцнення вольових рис неповнолітніх з особливими освітніми потребами, розвиток здатності до цілепокладання;

- формування позитивного ставлення до власного порушення, віри у можливість його компенсації;

- оптимізація процесу спілкування неповнолітніх з особливими освітніми потребами з однолітками, батьками та педагогами;

- розвиток основних життєвих компетенцій неповнолітніх з особливими освітніми потребами;

- допомога у профільній орієнтації й професійному самовизначенні;

- підтримка в рішенні екзистенціальних проблем (самопізнання, пошук сенсу життя, досягнення особистісної ідентичності);

- проведення профілактичної роботи щодо попередження проявів девіантної поведінки неповнолітніх з особливими освітніми потребами;

- підвищення психологічної компетентості вихователів, батьків із питань виховання і розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Ці завдання реалізуються через такі основні напрями роботи практичного психолога, який здійснює соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму: психологічна діагностика, психологічна корекція, психологічне консультування, психологічна реабілітація, психологічна профілактика та психологічна просвіта.

Головною метою психодіагностики є психологічне обстеження пізнавальної та особистісної сфери неповнолітніх з особливими освітніми потребами для виявлення структури порушення, встановлення збережених компонентів психічної діяльності. Психодіагностика може бути спрямована і на батьків дитини для з'ясування стилю виховання та особливостей взаємин із нею.

Соціально-психологічна корекція спрямована на розвиток певних психічних функцій дитини (пам'яті, уваги, мислення та ін.), особистісної сфери, які забезпечують навчальну діяльність, а також на систему соціальних взаємин неповнолітніх з особливими освітніми потребами з батьками, друзями та однолітками.

Психологічне консультування здійснюється переважно стосовно педагогів школи та батьків дітей з особливими освітніми потребами, але можна здійснювати і з самою неповнолітньою дитиною. Консультативна робота з неповнолітніми з особливими освітніми потребами спрямована на актуалізацію їх резервних психологічних здібностей за допомогою спеціально організованого процесу спілкування, що забезпечить вихід зі складної життєвої ситуації.

Психологічну реабілітацію слід розуміти як відновлення частково втрачених або ослаблених особливостей і психічних функцій особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами з метою повноцінного розвитку їх індивідуальних можливостей. Психологічна реабілітація неповнолітніх з особливими освітніми потребами спрямована на розвиток їх

здатності до самостійного життя, уміння жити у нових соціальних умовах, долаючи або компенсуючи особистісні обмеження. Стосовно школи, реабілітаційна діяльність передбачає внесення пропозицій в організацію навчально-виховного процесу з метою визначення оптимального навантаження неповнолітніх з особливими освітніми потребами, щоб уникнути неврозів, збільшити адаптаційний потенціал неповнолітніх з особливими освітніми потребами та сприяти успішності процесу їх соціалізації загалом.

Важливим напрямком роботи практичного психолога є психопрофілактика, а саме збереження й зміцнення психічного здоров'я неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Конкретними завданнями роботи в цьому напрямку є формування установок на здоровий спосіб життя; розвиток навичок саморегуляції й керування стресом; профілактика тютюнопаління, наркоманії й алкоголізму.

Психологічна просвіта передбачає участь у різних формах роботи, орієнтованих на вирішення освітніх проблем неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Психологічна освіта педагогів проводиться у формі виступу на педагогічних радах, засіданнях методичних об'єднань, індивідуальної психолого-методичної роботи з педагогами, що відчують труднощі у побудові педагогічної роботи з конкретними дітьми (певного віку, за певною програмою, з певними індивідуальними психологічними особливостями тощо).

Психологічна робота з батьками спрямована на підвищення психологічної компетенції батьків у сфері дитячо-батьківських відносин і вирішення проблем і завдань розвитку їхніх дітей, а також на оптимізацію цих відносин.

Психологічна освіта неповнолітніх з особливими освітніми потребами спрямована на отримання ними знань, необхідних для повноцінного

психофізичного розвитку, успішного навчання, професійного становлення, формування соціальної компетентності.

Вирішувати проблеми повноцінного особистісного розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами можливо за умови розробки соціально-психологічних технологій, збору інформації про цілісність уявлень про особистість неповнолітніх з особливими освітніми потребами, наявності чітких критеріїв і показників їх розвитку, психодіагностичного інструментарію їхнього вимірювання.

У діяльності фахівців закладів освіти щодо успішності процесу соціалізації неповнолітніх виокремлено такі напрями.

1. Психолого-педагогічне обстеження неповнолітніх з особливими освітніми потребами: вивчення динаміки психічного розвитку та їх особистісних якостей; індивідуальні або групові психологічні заняття з неповнолітніми для вирішення індивідуальних завдань; участь вихователів, батьків у психологічних заняттях тощо.

2. Складання плану (за даними психологічного обстеження) і проведення психокорекційної і психопрофілактичної роботи з неповнолітніми з особливими освітніми потребами.

3. Психологізація освітнього процесу (робота з педагогами): інформування, консультування дорослих із питань психологічного розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами; проведення для педагогів спеціальних практикумів, лекцій, семінарів, тренінгів, відповідних до тематики і мети психологічних занять.

4. Психологізація батьків: консультування батьків і робота з ними.

Проектно-модульний підхід до соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму передбачав такі види діяльності:

- організація роботи ПМПК (ІРЦ);

- здійснення моніторингу результативності соціально-психологічної роботи та психолого-педагогічної діяльності;
- планування індивідуального супроводу неповнолітніх з особливими освітніми потребами через вибудовування індивідуальних освітніх програм.

Ефективність соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму визначається не тільки за даними психолого-педагогічної діагностики, але і за більш загальними показниками: задоволеність дитини і батьків перебуванням у закладі освіти; упевненість неповнолітніх з особливими освітніми потребами (тенденція до формування позитивної, адекватної Я-концепції); здатність неповнолітніх з особливими освітніми потребами до співпраці з іншими однолітками і з дорослими; успішність в оволодінні адекватними віковому етапу й особливостям неповнолітніх з особливими освітніми потребами видами діяльності.

В процесі роботи розробляється індивідуальна картка соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами. З метою надання психопрофілактичної та психокорекційної допомоги кожній неповнолітній дитині з особливими освітніми потребами на основі результатів психологічного обстеження розробляється індивідуальна соціально-психологічна програма корекційного впливу, спрямована на підвищення рівня їх адаптації, оптимізацію психічного розвитку та успішність процесу соціалізації загалом.

Нижче наведено провідні напрями психокорекційної роботи у межах соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму з неповнолітніми з особливими освітніми потребами.

1. Корекція недостатності інтелектуального розвитку та парціальних порушень окремих пізнавальних функцій на основі розвитку усвідомленості та довільності психічних функцій.

2. Підвищення соціального статусу завдяки оптимізації емоційно-вольової сфери, формування адекватної самооцінки, вироблення комунікативних навичок і вмінь конструктивно розв'язувати конфлікти.

3. Подолання комплексу неповноцінності, внутрішніх конфліктних переживань, формування адекватних механізмів психологічного захисту на основі розвитку самопізнання, самосприйняття, саморегуляції, позитивної Я-концепції.

Діяльність соціально-психологічної служби у межах соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами потребує:

- здійснення спільно з адміністрацією школи та фахівцями аналізу освітнього середовища з погляду тих можливостей, які воно пред'являє до психологічних можливостей і рівня розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами;

- визначення психологічних критеріїв ефективного навчання і особистісного розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами;

- розробку і впровадження певних заходів, форм і методів роботи, які сприяють успішному навчанню і всебічному розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Отже, соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами обумовлений їх соціальною ситуацією розвитку. Він передбачає активне залучення всіх учасників навчально-виховного процесу, а саме взаємодію в системі «неповнолітні – фахівці – батьки».

Загалом соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами має базуватися на принципах мультидисциплінарності, системності, індивідуальності, позитивно-ресурсної діагностики, принципі опори на навченість дитини, гуманізації, комплексного підходу та безперервності.

Основною метою соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами є гармонізація їх особистісного й інтелектуального потенціалу, корекція наявних порушень, компенсація їх психофізичних недоліків, формування психологічної готовності до самостійності, саморозвитку і творчого життя в суспільстві.

Впровадження соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у систему спеціальної освіти створить усі необхідні умови для вироблення самостійності в прийнятті будь-яких рішень, пов'язаних як з особистісним, так і з професійним ростом, застосування ними ефективних моделей інтеграції в суспільство.

Провідними завданнями соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму є:

- визначення особливостей пізнавальної, емоційно-вольової та мотиваційної сфер неповнолітніх з особливими освітніми потребами;
- проектування розвитку особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами, враховуючи його можливості, резерви, індивідуальні особливості та характер дефекту;
- визначення цінностей та життєвих орієнтацій особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами;
- сприяння психічному, психофізичному та особистісному розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами;
- попередження виникнення проблем в психічному розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами;
- допомога неповнолітнім з особливими освітніми потребами у вирішенні проблеми в комунікативній взаємодії з однолітками, учителями та батьками;
- розвиток психологічної культури педагогів та батьків.

Отже, доведено необхідність і перспективність застосування проєктно-модульного підходу до процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму та підкреслено, що соціально-психологічний супровід цього процесу – це пролонгований, динамічний процес, цілісна діяльність психолога, яка передбачає такі взаємопов'язані модулі: систематична діагностика та моніторинг психолого-педагогічного та соціально-психологічного статусу неповнолітніх з особливими освітніми потребами у динаміці їх психічного розвитку з урахуванням психофізичних можливостей та реабілітаційного потенціалу (діагностично-моніторинговий); створення соціально-психологічних умов для ефективного особистісного і соціального розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами та їх інтеграції у соціумі (організаційно-розвивальний); систематична соціально-психологічна допомога неповнолітнім з особливими освітніми потребами шляхом психологічного консультування, соціально-психологічної корекції та соціально-психологічної підтримки (консультативно-корекційний); систематична соціально-психологічна допомога батькам неповнолітніх дітей з особливими освітніми потребами (освітньо-просвітницький) та підвищення психологічної компетентості фахівців, які мають працювати з неповнолітніми зазначеної категорії, з питань їх розвитку та особливостей процесу соціалізації (освітньо-просвітницький).

У такий спосіб проєктно-модульний підхід до процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму забезпечує основні напрямки корекційно-розвивальної роботи, традиційні та інноваційні (інтегративні) технології соціально-психологічної корекції, конструкцію та реалізацію адресних індивідуальних соціально-психологічних корекційно-розвивальних програм, зокрема з урахуванням психологічних особливостей та ресурсів сімей, які виховують неповнолітню дитину з особливими освітніми потребами. Така побудова та зміст проєктно-

модульного підходу до процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами дозволить фахівцям бути готовими здійснювати професійну діяльність на рефлексивному рівні та проводити корекційно-розвивальну роботу у галузі соціально-особистісного розвитку, що сприяє оптимізації психічних станів, ефективній адаптації і прогресивному саморозвитку особистості, забезпечуючи досягнення мети успішності процесу їх соціалізації в умовах травмогенного соціуму.

Висновки до розділу

У розділі проведено соціально-психологічний аналіз ресурсності життєстійкості неповнолітніх з особливими освітніми потребами відповідно до сучасних соціалізаційних викликів; розкрито особливості проектно-модульного підходу до соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму; здійснено концептуалізацію проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у соціально-психологічній парадигмі наукового знання.

Показано, що категорія неповнолітніх, які потребують особливого соціально-психологічного супроводу та створення спеціальних освітніх умов, надзвичайно різноманітна. До цієї категорії належать діти з проблемами у пізнавальному та емоційному розвитку, у поведінці, відносинах з однолітками, що викликають у них різноманітні труднощі у навчанні та міжособистійській взаємодії. Тому у популяції дітей з особливими освітніми потребами доцільно виділити дві групи. Першу групу складають неповнолітні з особливими освітніми потребами, які мають порушення слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату, розлади аутистичного спектру. До другої групи входять неповнолітні, у розвитку яких на першому плані виступають проблеми у спілкуванні, міжособистійській взаємодії та адаптації, в оволодінні соціально бажаними формами поведінки. Сюди можна віднести й дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю, а також неповнолітніх, які опинилися у важкій життєвій ситуації.

Наголошено, що в умовах травматогенного соціуму все гостріше постає питання знаходження зовнішніх та внутрішніх механізмів і ресурсів, які дозволять неповнолітнім з особливими освітніми потребами ефективно долати наявні у них соціально-психологічні проблеми в особистісному, міжособистісному та соціальному векторах, що обумовлює необхідність

розвитку у них резильєнтності, яка виявляється у здібності долати стреси та опановувати складні життєві ситуації конструктивним шляхом.

У зв'язку з цим, ресурсність життєстійкості неповнолітніх з особливими освітніми потребами розглянуто як комплекс їх психофізіологічних і соціально-психологічних характеристик, а також чинників соціального середовища, що дозволяють реалізувати їх потенційні можливості до успішного проходження процесу соціалізації у травматогенному соціумі. Зазначено, що важливою складовою ресурсності життєстійкості неповнолітніх з особливими освітніми потребами є психологічний реабілітаційний потенціал, а допомога мультидисциплінарної команди фахівців дозволяє активізувати його та приводити ці резерви до мобілізації компенсаторних і адаптивних процесів, що лежать в основі відновлення порушеного здоров'я, здатності неповнолітніх до навчання та успішності процесу їх соціалізації загалом.

Встановлено, що у контексті розгляду проблеми підвищення ресурсності життєстійкості неповнолітніх з особливими освітніми потребами відповідно до сучасних соціалізаційних викликів та формування у них резильєнтності важливим постає аналіз методологічних підходів, принципів дослідження та структури їх суб'єктивного ставлення до здоров'я, яке формується у ході соціалізації з ранніх етапів життя. Зазначено, що з погляду запропонованої концепції соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами індивідуальні варіації зовнішніх і внутрішніх меж семіотичного простору їх суб'єктивного ставлення до здоров'я визначають місце у ньому і переживання неповнолітніми свого актуального стану як здоров'я або хвороби. Підкреслено, що особливе значення при вивченні суб'єктивного ставлення до здоров'я мають дослідження особистості з позиції теорії діяльності, соціальної ситуації розвитку, проведені на основі системного, особистісного та онтогенетичного підходів, що дозволяє розкрити особливості функціонування таких взаємозалежних структурних компонентів

суб'єктивного ставлення до здоров'я, як ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційний, поведінковий, які виявляють себе через спрямовуючу, регулятивну, когнітивну, прогностичну, креодизуючу, саногенну та комунікативно-оптимізуючу функції.

Визначено, що подолати чи скоротити розрив між соціокультурним і біологічним векторами розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами, який має місце при наявності у них різних дизонтогенезів, зумовлених біологічними та/або соціально-деприваційними чинниками, можливо за умови організації цілеспрямованого соціально-психологічного супроводу таких неповнолітніх та створення спеціальних соціально-психологічних умов розвитку їх психологічного реабілітаційного потенціалу у напрямку підвищення ресурсності життєстійкості загалом, зокрема при особливому підході до структурування життєвого простору та освітнього середовища.

З метою вирішення цих завдань було побудовано структурно-функціональну модель соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, яка дозволяла реалізувати проєктно-модульний підхід до процесу їх соціалізації в умовах травматогенного соціуму. Крім того, розроблена модель охоплює всі аспекти реабілітаційного процесу та визначає шляхи вдосконалення його організації в умовах сучасних соціалізаційних викликів.

Показано, що в основу структурно-функціональної моделі соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, яка складається з управлінсько-технологічного та практично-впроваджувального блоків, було покладено принципи мультидисциплінарності (взаємодія, узгодженість роботи команди фахівців); системності (розуміння людини як цілісної системи); індивідуальності (урахування індивідуальних і вікових особливостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами, що передбачає відповідні зміст, форми,

засоби супроводу, узгоджені з індивідуальними можливостями неповнолітньої дитини, темпами її розвитку); принцип позитивно-ресурсної діагностики (спрямованість на виявлення ресурсності життєстійкості неповнолітніх з особливими освітніми потребами, тобто тих чинників, які дозволяють успішно вирішувати вікові завдання соціалізації в умовах травматогенного соціуму); принцип опори на навченість дитини (співвіднесення рівня актуального розвитку і зони найближчого розвитку у діагностиці); принцип гуманізації (віра у потенційні можливості неповнолітньої дитини); комплексності (залучення всіх учасників навчально-виховного процесу); безперервності супроводу (його спадкоємності і послідовності).

Доведено необхідність і перспективність застосування проектно-модульного підходу до процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму та підкреслено, що соціально-психологічний супровід цього процесу – це пролонгований, динамічний процес, цілісна діяльність психолога, яка передбачає такі взаємопов'язані модулі: систематична діагностика та моніторинг психолого-педагогічного та соціально-психологічного статусу неповнолітніх з особливими освітніми потребами у динаміці їх психічного розвитку з урахуванням психофізичних можливостей та рівня психологічного реабілітаційного потенціалу (діагностично-моніторинговий модуль); створення соціально-психологічних умов для ефективного особистісного і соціального розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами та їх інтеграції у соціумі (організаційно-розвивальний модуль); систематична соціально-психологічна допомога неповнолітнім з особливими освітніми потребами шляхом психологічного консультування, соціально-психологічної корекції та соціально-психологічної підтримки (консультативно-корекційний модуль); систематична соціально-психологічна допомога батькам неповнолітніх дітей з особливими освітніми потребами та підвищення

професійної психологічної компетентості фахівців, які мають працювати з неповнолітніми зазначеної категорії з питань їх розвитку та особливостей процесу соціалізації (освітньо-просвітницький модуль).

Зазначено, що у такий спосіб проєктно-модульний підхід до процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму забезпечує основні напрямки корекційно-розвивальної роботи, традиційні та інноваційні (інтегративні) технології соціально-психологічної корекції, конструкцію та реалізацію адресних індивідуальних соціально-психологічних корекційно-розвивальних програм, зокрема з урахуванням психологічних особливостей та ресурсів сімей, які виховують неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Така побудова та зміст проєктно-модульного підходу до процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами дозволить фахівцям бути готовими здійснювати професійну діяльність на рефлексивному рівні та проводити корекційно-розвивальну роботу у галузі соціально-особистісного розвитку, що сприяє оптимізації психічних станів, ефективній адаптації і прогресивному саморозвитку особистості, забезпечуючи досягнення мети успішності процесу соціалізації в умовах травматогенного соціуму.

Концепція процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами була покладена в основу проведення емпіричного дослідження його соціально-психологічної специфіки в умовах травматогенного соціуму.

Основні положення розділу відображено в таких публікаціях авторки: [39; 40; 41; 43; 45; 275; 280; 287; 289; 290; 293; 301; 310; 311; 312; 315; 378; 387; 416].

РОЗДІЛ 3

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА ПЕРЕБІГУ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ТРАВМАТОГЕННОГО СОЦІУМУ

3.1. Соціально-психологічний аналіз реабілітаційного потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами у векторі ресурсності їх життєстійкості в умовах травматогенного соціуму

У дослідженні взяли участь 318 неповнолітніх (172 хлопця та 146 дівчат) з особливими освітніми потребами (зі зниженим зором, зі зниженим слухом, з розладами аутистичного спектру) зі збереженою інтелектуальною сферою (експериментальна група (ЕГ)), які перебували на інклюзивному навчанні у 26 закладах загальної середньої освіти 9 областей України та м. Києва і їх батьки, а також 325 неповнолітніх (183 хлопця та 142 дівчини) без особливих освітніх потреб (контрольна група (КГ)). Вік досліджуваних 11-16 років.

Дослідження проводилося у три етапи в період з 2011 р. по 2024 р.

З метою визначення соціально-психологічної специфіки перебігу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму було проведено соціально-психологічний аналіз реабілітаційного потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами у векторі ресурсності їх життєстійкості в умовах травматогенного соціуму; визначено особистісні особливості неповнолітніх з особливими освітніми потребами у перебігу процесу їх соціалізації в травматогенному соціумі; розкрито інтегральні соціально-психологічні характеристики міжособистісних

відносин неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації в умовах травматогенного соціуму.

Для досягнення поставленої мети та розв'язання висунутих завдань використано комплекс методів дослідження, зокрема емпіричних: бесіда, спостереження, анкетування, психодіагностичні методики: методика діагностики вад особистісного розвитку (ДВОР) (З. Карпенко), тест «Вивчення ступеня соціалізації старшокласників» (І. Рожкова), тест «Інститути і механізми соціалізації особистості» (А. Лучинкіна), опитувальник соціально-психологічної адаптованості (К. Роджерс, Р. Даймонд), методики діагностики самооцінки (С. Будассі) та структури ціннісних орієнтацій (С. Бубнов), тест фрустраційної толерантності (С. Розенцвейг), «Опитувальник міжособистісних відносин» (В. Шутц), опитувальник «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» (В. Лабунська), проєктивна методика «Я, Значимий, Інші» (О. Купреєва), методика на визначення рівня психологічного реабілітаційного потенціалу (М. Халак), шкала тривожності Спілбергера-Ханіна, Гіссенський перелік скарг, шкала астеничного стану (Л. Майкова), тест «Запам'ятовування п'яти слів», методика «Виключення понять», тест «Структура навчальної мотивації школяра» (К. Замфір), опитувальник «Аналіз сімейних взаємин» (Е. Ейдемільер, В. Юстицкіс), методика «Незакінчені речення», соціометрія [15; 72; 103; 110; 118; 149; 175; 219; 433; 435; 436 та ін.], а також методи математичної обробки даних із їх подальшою якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. Статистична обробка даних і графічна презентація результатів дослідження здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 22.0).

На *першому етапі* дослідження визначалися параметри психологічного реабілітаційного потенціалу, як показники ресурсності життєстійкості досліджуваних, та їх вплив на перебіг процесу соціалізації.

Основним механізмом соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами є індивідуальна

програма їх соціально-психологічної реабілітації, тобто комплекс оптимальних реабілітаційних заходів, що включають окремі види, форми, обсяги, терміни та порядок реалізації професійних заходів, спрямованих на компенсацію порушених або втрачених функцій організму та відновлення, за необхідності, здібностей до певного виду діяльності.

Як зазначалося вище, у рамках розроблення та здійснення індивідуальної програми соціально-психологічної реабілітації слід звернути увагу на реабілітаційні можливості особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами у векторі ресурсності їх життєстійкості в умовах травмогенного соціуму. Тут значну роль відіграє така характеристика як психологічний реабілітаційний потенціал. Залежно від ступеня вираженості основних складових реабілітаційного потенціалу діагностувався його рівень.

Зазначимо, що рівень реабілітаційного потенціалу – інтегральна характеристика неповнолітніх з особливими освітніми потребами, що охоплює всі етапи розвитку та соціалізації особистості від народження та виникнення захворювання до поточного соціального статусу та психологічних особливостей, що формуються у процесі хвороби. Він також поєднує індивідуальні когнітивні, емоційні, мотиваційні, комунікативні, морально-етичні особливості та основний напрямок особистісного та соціального розвитку, а також ціннісну орієнтацію неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Усі підструктури реабілітаційного потенціалу: біологічну, психологічну, соціальну (середовищну) було розглянуто як функціональні складові, у яких увагу зосереджено на процесі соціально-психологічної реабілітації задля досягнення головної мети – успішної соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Як зазначалося вище, психологічний реабілітаційний потенціал можна визначити як комплекс індивідуально-психологічних відмінних рис особистості (когнітивних, мотиваційних, емоційних), а також соціально-психологічних чинників (оточення неповнолітніх з особливими освітніми

потребами, їх реабілітаційна компетентність), що є джерелом, яке сприяє їх соціалізації.

Саме тому виникає необхідність визначення індивідуального рівня психологічного реабілітаційного потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами у ході соціально-психологічного супроводу процесу їх соціалізації.

Психологічна складова реабілітаційного потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами покликана визначити можливості, ресурси особистості для здійснення як соціально-психологічної, так і комплексної реабілітації.

Визначення рівня психологічного реабілітаційного потенціалу має цінність для неповнолітніх з особливими освітніми потребами, оскільки вказує на ті приховані у них ресурси життєстійкості, за допомогою яких можлива компенсація обмежених можливостей і соціалізація у новій соціальній ситуації розвитку.

Визначення чинників, що впливають на рівень психологічного реабілітаційного потенціалу, його структури та розробка індивідуальної програми соціально-психологічної реабілітації в рамках соціально-психологічного супроводу дозволить найчіткіше оцінювати реабілітаційний прогноз, покращити його та сформулювати систему подальших корекційних заходів, спрямованих на процес соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Оцінюючи психологічний реабілітаційний потенціал неповнолітніх з особливими освітніми потребами мають враховуватися всі компоненти психіки. Значимість психологічного аспекту реабілітаційного потенціалу обумовлена, перш за все, його мотиваційним компонентом, завдяки якому можлива компенсація порушень не лише в інших складових психологічного реабілітаційного потенціалу, а й компенсація недостатнього рівня інших аспектів реабілітаційного потенціалу: медичного, соціального, професійного.

Якою є основна потреба неповнолітніх з особливими освітніми потребами на етапі реабілітації, така їх мотивація і, як наслідок, ефективність реабілітаційних заходів, незважаючи на всі можливо здійснені заходи медичної, технічної та соціально-психологічної реабілітації.

Іншою складовою реабілітаційного потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами є емоційно-вольовий компонент, який визначає їх початкову позицію щодо реабілітації, з одного боку, та безпосередньо впливає на характер інших складових реабілітаційного потенціалу особистості, з іншого. Рівень емоційно-вольового компонента визначається домінуванням відповідних негативних чи позитивних переживань, їх інтенсивністю, ступенем їхньої стійкості, емоційною збудливістю, тривожністю, здатністю до вольових зусиль.

Наступною складовою є рівень інтелектуальних здібностей неповнолітніх з особливими освітніми потребами та стан вищих психічних функцій, які забезпечують розуміння проблем, пов'язаних із захворюванням та можливості їх вирішення. Інтелект, що входить у структуру здібностей, належить до психічних властивостей особистості – стійким утворенням, які забезпечують певний рівень поведінки та діяльності.

При визначенні рівня психологічного реабілітаційного потенціалу має значення оцінка стану вищих психічних функцій та динамічні показники пізнавальної діяльності.

Оцінюючи рівень психологічного реабілітаційного потенціалу слід звернути увагу на умови, у яких виховувалася неповнолітня дитина з особливими освітніми потребами, особливості внутрішньосімейних відносин (психологічний клімат у сім'ї, освіта батьків тощо). Отже, блок соціальних відносин є четвертим компонентом психологічного реабілітаційного потенціалу.

Визначення рівня психологічного реабілітаційного потенціалу оцінювалося за такими його складовими, як емоційна стабільність та

інтелектуальний і мотиваційний потенціал, особливості оточення та широта спілкування, реабілітаційна компетентність.

Сукупна оцінка рівня складових є критерієм визначення рівня психологічного реабілітаційного потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Виходячи з цього, були задіяні: методика на визначення рівня реабілітаційного потенціалу (М. Халак), тест «Запам'ятовування п'яти слів», методика «Виключення понять», опитувальник «Аналіз сімейних взаємин» (Е. Ейдеміллер, В. Юстицкіс), шкала тривожності Спілбергера-Ханіна, Гіссенський перелік скарг та шкала астенічного стану (Л. Майкова).

Розроблена М. Халак методика визначення рівня реабілітаційного потенціалу являла собою особистісний опитувальник, у якому було подано питання, які передбачають відповіді з урахуванням вибору з кількох запропонованих розгорнутих висловлювань. Респондентам пропонувалося відзначити той варіант відповіді, який йому найбільше підходить.

Опитувальник містить 24 запитання, які розділені на чотири блоки: сімейні особливості, особливості захворювання, соціальний статус та психологічні особливості.

Перший блок містить 4 запитання, що стосуються внутрішнього середовища сім'ї (умови виховання, відносини між батьками, освіта батьків та психологічний клімат у сім'ї).

Другий блок представлений також 4 запитаннями і був спрямований на з'ясування особливостей перебігу захворювання (з якого віку, тривалість захворювання, ступінь тяжкості захворювання, ремісії).

До третього блоку увійшли 9 запитань, що стосуються соціальної сторони життя, а також мотивації (сімейний статус, проживання з сім'єю, сімейні стосунки, освіта, ставлення до навчання, коло інтересів).

Четвертий блок включав 8 запитань, що допомагали з'ясувати психологічні особливості неповнолітніх з особливими освітніми потребами,

куди увійшли емоційно-вольові якості та особливості когнітивних процесів (психологічне здоров'я, набуті психологічні розлади, інтелектуально-мнестичні розлади, емоційні розлади, суїцидальні тенденції, ставлення до хвороби та ступінь психологічної реабілітаційної компетенції).

За кожен обрану відповідь присвоювалося від одного до трьох балів. Відповідно мінімальний результат дорівнював 24 балам, а максимальний – 72. Передбачалося, що чим вище сума балів за тестом, тим вищий рівень реабілітаційного потенціалу досліджуваних.

Після табуляції сирих балів та переведення їх у шкалу станайнів Гілфорда, було отримано інтерпретацію результатів визначення рівня психологічного реабілітаційного потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами:

- менше 43 балів – низький рівень психологічного реабілітаційного потенціалу;
- 44-61 балів – середній рівень психологічного реабілітаційного потенціалу (задовільний);
- більше 62 балів – високий рівень психологічного реабілітаційного потенціалу.

Для визначення дискримінативності завдань використано коефіцієнт кореляції Пірсона, за допомогою якого визначено зв'язність завдань всередині тесту.

Кореляція за завданнями отримала розкид від 0,25 до 0,785, що свідчить про те, що однорідний тест і всі завдання вимірюють те ж саме, що й інші ($p < 0,05$).

Визначення надійності тесту відбувалося шляхом ретестування. Інтервал між тестуваннями становив від 4 до 6 місяців. Коефіцієнт ретестової надійності становив 0,87 ($p < 0,001$).

Валідність тесту визначалася за допомогою методу конкурентної валідності. Іншими словами, виділені фактори пояснюють 73,2% сумарної дисперсії – більше половини, що вважається прийнятним результатом.

Фактор А «Широта спілкування» (інформативність 32,6%). Сюди увійшли такі змінні: умови виховання, відносини між батьками, психологічний клімат у сім'ї, коло інтересів, ставлення до захворювання та ступінь психологічної реабілітаційної компетенції.

Фактор В «Сімейні стосунки» (інформативність 17,1%): освіта батьків, проживання з сім'єю, сімейні стосунки.

Фактор С «Емоційна стабільність та інтелектуальний потенціал» (інформативність 13,4%): тривалість захворювання, ступінь тяжкості захворювання, ставлення до навчання, інтелектуально-мнестичні розлади, емоційні розлади, набуті психологічні розлади та суїцидальні тенденції.

Фактор D «Реалізація у соціумі» (інформативність 10,1%): з якого віку захворювання, груповий статус, навички, психологічне здоров'я.

За результатами факторизації 24 ознак по вибірці було виявлено чотири фактори, сумарна інформативність яких дорівнює сумі власних значень, поділеній на кількість змінних, і становить 0,732.

Іншими словами, виділені фактори пояснюють 73,2% сумарної дисперсії – більше половини, що вважається прийнятним результатом.

Фактор А «Широта спілкування» (інформативність 31,4%). Сюди увійшли такі показники: умови виховання, відносини між батьками, психологічний клімат у сім'ї, коло інтересів, ставлення до захворювання та ступінь психологічної реабілітаційної компетенції.

Фактор В «Сімейні стосунки» (інформативність 15,4%): освіта батьків, проживання з сім'єю, сімейні стосунки.

Фактор С «Емоційна стабільність та інтелектуальний потенціал» (інформативність 12,3%): тривалість захворювання, ступінь тяжкості

захворювання, ставлення до навчання, інтелектуально-мнестичні розлади, емоційні розлади, набуті психологічні розлади та суїцидальні тенденції.

Фактор D «Реалізація у соціумі» (інформативність 12,2%): з якого віку захворювання, груповий статус, навички, психологічне здоров'я.

Вихідна матриця кореляцій між параметрами рівня психологічного реабілітаційного потенціалу може придатною для факторного аналізу, про що свідчать відповідні індекси ($KMO = 0,584$; $\chi^2 = 84,705$, $df=6$, $p<0,001$). Як за критерієм кам'янистого осипу, так і за критерієм Кайзера адекватним вважалось виділення відповідних факторів у даному конструкті.

На рис. 3.1 наведено графік кам'янистого осипу для визначення кількості факторів психологічного реабілітаційного потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

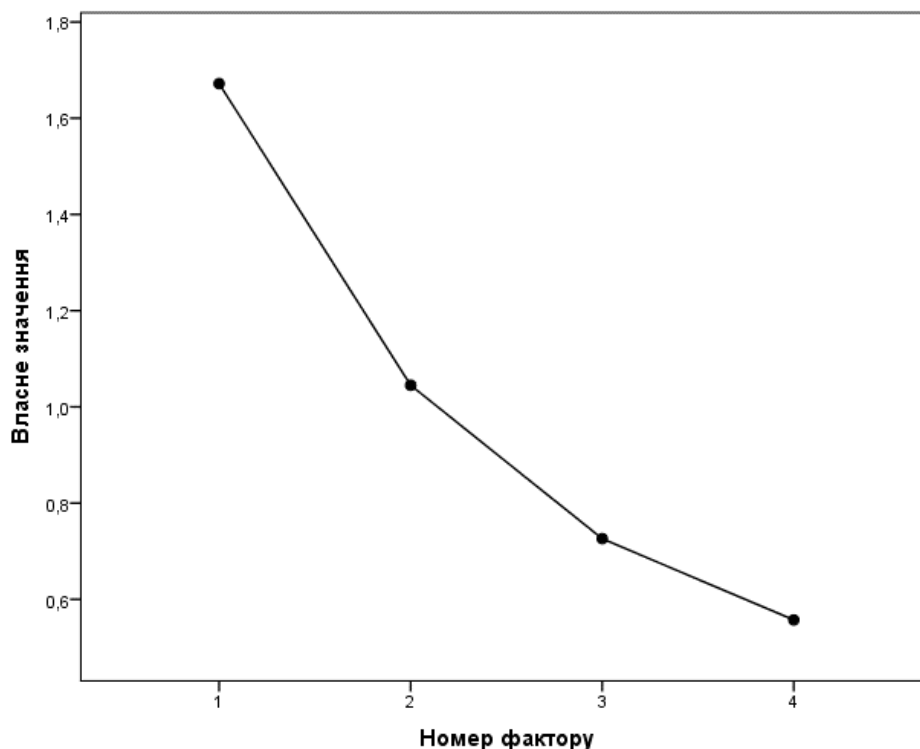


Рис. 3.1. Графік кам'янистого осипу для визначення кількості факторів психологічного реабілітаційного потенціалу і визначають його специфіку у неповнолітніх з особливими освітніми потребами

Для визначення надійності опитувальника було проведено порівняльний аналіз результатів, отриманих за його допомогою, після тестування неповнолітніх, які не мають особливих освітніх потреб, та неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Ми виходили з припущення, що неповнолітні, які не мають особливих освітніх потреб, мають більш високий психологічний реабілітаційний потенціал.

Аналіз середніх балів продемонстрував, що досліджувані ЕГ і КГ суттєво різняться за показниками. Так, у неповнолітніх КГ середні значення ($M=52,412$) значно переважають, ніж у неповнолітніх ЕГ ($M=62,741$). Це свідчить про те, що неповнолітні з особливими освітніми потребами мають нижчу психологічну стійкість і ресурсні можливості. Причому розкид показників досліджуваної ознаки ($\sigma=3,56$) менше коливається у КГ, що може свідчити про більшу стійкість ознаки, яка досліджується. Аналіз достовірності відмінностей одержаних результатів знайшов своє статистичне підтвердження (Q-критерій Розенбаума).

Виявлено, що результати за методикою М. Халак щодо особливостей когнітивних процесів позитивно корелюють з результатами, отриманими за допомогою тесту «Запам'ятовування 5 слів» ($r=0,68$; $p<0,05$) та методики «Виключення понять» ($r=0,61$; $p<0,05$). Дані щодо особливостей сімейного оточення та соціального статусу корелюють зі шкалою тесту аналізу сімейних відносин «Витиснення конфлікту» ($r=-0,51$; $p<0,05$). Дані щодо психологічних особливостей досліджуваних виявили негативну кореляцію з результатами, отриманими за допомогою методики визначення рівня особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна ($r=-0,68$, $p<0,05$). Підсумковий результат за методикою визначення рівня психологічного реабілітаційного потенціалу також негативно корелює з даними за тестом Спілбергера-Ханіна. При цьому, чим вище рівень психологічного реабілітаційного потенціалу, тим нижче рівень особистісної тривожності ($r=-0,49$; $p<0,05$) і нижче рівень

реактивної тривожності ($r=-0,72$; $p<0,05$). Дані щодо особливостей ставлення досліджуваних до захворювання, виявили негативну кореляцію зі шкалою Гіссенського переліку скарг «Тиск (інтенсивність скарг)»; чим вища сумарна оцінка інтенсивності емоційно забарвлених скарг з приводу фізичного стану, тим меншим є сумарний бал ($r=-0,59$, $p<0,05$) за методикою М. Халак.

З'ясовано, що на рівень психологічного реабілітаційного потенціалу впливає також суб'єктивне ставлення до здоров'я/хвороби. Визначено, що серед чинників, які впливають на формування такого ставлення, провідними є позиція батьків стосовно захворювання дитини та особливості сімейних взаємин, власна пізнавальна активність підлітка, активність процесів його самосвідомості, а також соціально-психологічні чинники.

За особливостями змісту суб'єктивного ставлення неповнолітніх з особливими освітніми потребами до здоров'я/хвороби та ступенем відповідності цього змісту об'єктивним даним було виокремлено такі групи досліджуваних: неповнолітні з неадекватним суб'єктивним ставленням до здоров'я/хвороби, які заперечують вираженість свого дефекту: практично повна відсутність знань про своє захворювання, відсутність пізнавального інтересу до нього, негативне ставлення до реабілітаційних заходів, негативний емоційний фон; неповнолітні з ситуаційним суб'єктивним ставленням до здоров'я/хвороби, які оцінюють хворобу як тимчасову перешкоду: не мають чіткого уявлення про захворювання, його важкість недооцінюється, ідеалізована оцінка спрямованості у майбутнє; неповнолітні з фіксацією на хворобі: їх уявлення про себе, своє майбутнє пронизані думками про захворювання; неповнолітні з прагненням до реальної оцінки захворювання, яка активно формується: пізнавальна активність, спрямована на своє захворювання, знання змісту реабілітаційних процедур, уміння пояснити сутність свого дефекту.

Виявлено, що уявлення про причини власних хвороб у неповнолітніх співвідносяться з тими обмеженнями, які на них накладає захворювання.

Підтверджено, що з віком досліджувані стають більш критичними до результатів реабілітації, а при відчутті неможливості одужання у них починають звужуватися життєві цілі, їм стає важче планувати майбутнє; чим старше дитина, тим більше розширюється її найближча перспектива, тим реальніше вона може оцінити наслідки свого стану.

Дані проведеного дослідження дозволили скласти психологічні портрети неповнолітніх з особливими освітніми потребами з різним рівнем психологічного реабілітаційного потенціалу.

Так, досліджувані з високим рівнем психологічного реабілітаційного потенціалу (16,7%), як правило, мають близький до оптимального нервово-психічний стан; високу задоволеність міжособистісними відносинами, різноманітне коло інтересів, налаштовані на продуктивний реабілітаційний процес і мають високий рівень реабілітаційної компетенції. Вони прагнуть до реальної оцінки захворювання, яка активно формується.

Досліджувані, які мають середній рівень психологічного реабілітаційного потенціалу (26,4%), зазвичай відрізняються дещо нестійким емоційним станом, досить частими перепадами настрою, підвищеною збудливістю, схильністю до підвищеної тривожності. Вони мають середнє чи розвинене коло інтересів. У сім'ї переважає задовільний психологічний клімат. Такі неповнолітні належать до групи осіб з ситуаційним суб'єктивним ставленням до здоров'я/хвороби.

Досліджувані з низьким рівнем психологічного реабілітаційного потенціалу (56,9%) в цілому мають нестійкий нервово-психічний стан, відзначається зниження інтелектуально-мнестичної діяльності та підвищена тривожність; мають схильність до суїцидальних дій. Здебільшого вони виховуються у конфліктному середовищі або мають несприятливу обстановку у сім'ї. Їх відрізняє неадекватне суб'єктивне ставлення до здоров'я/хвороби, переважно з фіксацією на хворобі.

Таким чином, проведене дослідження показало, що неповнолітні, які не мають особливих освітніх потреб, мають вищий рівень психологічного реабілітаційного потенціалу. Серед неповнолітніх з особливими освітніми потребами найменшу ресурсність життєстійкості виявили досліджувані з низьким рівнем психологічного реабілітаційного потенціалу, що пов'язано зі змінами інтелектуально-мнестичної сфери, з низьким рівнем психологічної реабілітаційної компетенції, а також з яскраво вираженим негативним сприйняттям наявних дефектів чи захворювань та низьким рівнем різноманітності інтересів. На рівень психологічного реабілітаційного потенціалу впливає також тривалість захворювання.

3.2. Особистісні особливості неповнолітніх з особливими освітніми потребами у перебігу процесу їх соціалізації у травматогенному соціумі

На *другому етапі* дослідження були визначені особистісні особливості неповнолітніх з особливими освітніми потребами у перебігу процесу їх соціалізації в травматогенному соціумі, методичний апарат якого складала методика «Незакінчені речення» та тест самооцінки (С. Будассі), методика діагностики структури ціннісних орієнтацій (С. Бубнов), методика діагностики вад особистісного розвитку (ДВОР) (З. Карпенко), тест «Інститути і механізми соціалізації особистості» (А. Лучинкіна).

Наголошено на актуальності визначення параметрів Я-образу та самооцінки досліджуваних, які у підлітковому віці стають потужним регулятором соціальної поведінки, корегують її відповідно до прийнятих норм, правил, цінностей; самооцінка формує рівень домагань, впливає на вибір професії, на успішне входження неповнолітніх у соціальний простір, на стосунки з іншими людьми, є передумовою самовиховання і саморозвитку особистості в процесі її соціалізації.

У підлітковому віці особистість починає поглиблено себе вивчати. В цей час вона критично ставиться до себе, до своєї зовнішності, яка починає багато значити для неї. Підліток починає відчувати невпевненість в собі, з'являється відчуття власної неповноцінності. Також у цей період велике прагнення до самооцінки, підліток прагне пізнати самого себе, гендерно себе оцінити, осмислити себе, як особистість.

Підліток фіксується на реальних або уявних недоліках, особливо на недоліках своєї зовнішності. На перший план виступають такі уявні недоліки, як «негарний» і «нерозумний». Порівняння себе з однолітками часто обертається проти нього. Підліток сильно переживає з приводу своєї недосконалості. Він прагне утвердити себе у сфері фізичного та особистісного розвитку.

У підлітковому віці спостерігається різкий стрибок у розвитку самосвідомості, самооцінки, активно формується образ Я. Зміст і характер уявлень про самого себе на пряму залежить від міри включеності у різні сфери діяльності, від досвіду спілкування з дорослими та однолітками. У цьому віці визначальним критерієм самооцінки є морально-психологічні риси, пов'язані зі стосунками з іншими людьми.

У підлітковому віці самооцінка носить нестійкий характер: сьогодні підлітка спіткав успіх, і він повністю впевнений в собі, а завтра все йде погано, не так, як хотілося б, нічого не виходить, і підліток впадає в депресію. Саме тому підлітки стороннім людям, і навіть батькам, іноді здаються самовпевненими, але це не так.

Самооцінка у підлітковому віці найбільш змістовна, ніж у молодшому шкільному, вона повністю диференціюється. Підліток так само, як і молодший школяр, претендує на визнання з боку дорослих і однолітків, але у цьому віці батьки вже не є для них авторитетом. Авторитетом можуть стати однолітки, старші товариші. Тому для підлітка важливіше те, як оцінюють його однолітки, а не дорослі.

Підліток ставиться критично не тільки до себе, але і до інших людей. Спілкування з іншими допомагає йому пізнати себе, інших; через спілкування освоюються зразки поведінки, норми, цінності. Багато значущих якостей формуються у міжособистісних стосунках. Тому оцінка підлітка іншими людьми переломлюється через власну самооцінку. Підліток вже не вірить всьому, що про нього говорять, ставиться до всього критично, оскільки у нього вже є власні думки що є «добре», а що є «погано». У нього формуються власні моральні уявлення, складається своя система цінностей. Підлітки дуже образливі та вразливі, часто не розуміють кепкування над собою, не вміють над собою сміятися, не виносять зауважень, які стосуються їх гідності. Вони бачать приниження і недооцінку там, де їх не побачить дорослий, у них ще не сформувалися захисні механізми.

Проведений аналіз дозволяє констатувати, що дослідження самооцінки неповнолітніх особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації призводять до суперечливих результатів. Наприклад, одні дослідники приходять до висновку про те, що самооцінка хворих на дитячий церебральний параліч неадекватно завищена, і розглядають це як компенсаторний особистісний механізм, який є способом досягнення внутрішнього комфорту. У працях інших авторів вказується на відсутність статистично значимої різниці між самооцінкою контрольної групи здорових підлітків і групи неповнолітніх особливими освітніми потребами.

Дослідники зазначають, що більшість неповнолітніх з патологією опорно-рухового апарату, які навчаються в інтернатному закладі, характеризується адекватною або заниженою самооцінкою, що підкреслює підвищену вимогливість до себе. Так, деякі діти з високим і середнім рівнями вегетативних розладів, дещо занижують самооцінку, а діти з середнім та низьким рівнями вегетативних розладів дещо завищують самооцінку. Однак не було виявлено неповнолітніх, у яких би їхня самооцінка різко розходила з оцінкою людей, які їх оточували [7 та ін.].

Аналіз особливостей пізнання неповнолітніми із церебральним паралічем власної індивідуальності показує, що для них характерний нестійкий і конфліктний образ Я, відсутність прагнення до досягнень, саморозвитку, переживання обмеженості своїх можливостей, власної відмінності від інших, наслідком чого є високий рівень тривожності та переживання почуття неповноцінності.

Нагадаємо, що згідно з А. Адлером [368], завищена самооцінка – це зворотний бік чи компенсація комплексу неповноцінності. Він стверджував, що комплекс неповноцінності формується в ранньому дитинстві, коли дитина починає усвідомлювати, що її можливості не безмежні, і далеко не всі бажання можна реалізувати. Два найбільш очевидних обмежувача наших можливостей – це фізичне тіло (на рівні матеріальному) з усіма своїми потребами, і моралізуюче виховання (на рівні психологічному) [139].

Дослідники, які звернули увагу на невідповідність інтересів неповнолітніх з особливими освітніми потребами та їх можливостями, кваліфікують це явище як компенсаторний особистісний механізм, як спосіб досягнення внутрішнього комфорту, необхідного для подолання фізичної неповноцінності. У неповнолітніх з особливими освітніми потребами відсутній комплекс втрати, самооцінка здоров'я будується на підставі суб'єктивної оцінки актуальних можливостей і самопочуття.

У деяких неповнолітніх з особливими освітніми потребами, навпаки, спостерігається глибоке переживання дефекту, загальна пасивність, готовність до підпорядкування, страх перед невдачею, невпевненість у власних силах. Така низька оцінка своїх можливостей і своєї особистості в цілому, негативно впливає на постановку і досягнення буденних цілей, на побудову відносин з іншими людьми, на професійне самовизначення.

Отже, неадекватна оцінка неповнолітніми з особливими освітніми потребами своїх можливостей може служити серйозною перешкодою для

досягнення більш буденних, але вкрай необхідних повсякденному житті цілей.

У неповнолітніх з особливими освітніми потребами відзначається нестабільність самооцінки, завищення і заниження показників. Нормальний інтелектуальний розвиток часто поєднується з відсутністю самостійності та впевненості в собі, неповнолітні з особливими освітніми потребами відрізняються підвищеною сугестивністю та тривожністю. У неповнолітніх з особливими освітніми потребами легко формуються утриманські установки, нездатність і небажання самостійної практичної діяльності.

Слід наголосити, що неправильне виховання в процесі соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами негативно впливає на самооцінку особистості, на формування особистісних якостей, на спілкування. Дослідники часто відзначають, що батьки впадають в співзалежність, менш орієнтовані на співпрацю, ставлення до дітей суперечливі. З одного боку, вони проявляють м'якість і спрямованість на допомогу дитині, з іншого – часто демонструють роздратування, байдужість. Багато батьків присвячують себе дитині, йдуть з роботи, знижують свою соціальну активність. Таке виховання формує у неповнолітніх з особливими освітніми потребами егоцентричні установки, знижує почуття відповідальності, самостійності, навіть при незначних порушеннях. Крім того, таке виховання негативно впливає на формування адекватної самооцінки а успішність процесу їх соціалізації загалом.

Таким чином, на формування самооцінки неповнолітніх з особливими освітніми потребами впливає низка чинників: стиль виховання, рівень успіхів і невдач, взаємодія з однолітками, їх оцінка, рефлексія, моральні уявлення.

З метою визначення параметрів Я-образу та самооцінки неповнолітніх з особливими освітніми потребами було проведено другий етап емпіричного дослідження, методичний апарат якого склали методика «Незакінчені речення» та тест самооцінки (С. Будасі).

За методикою «Незакінчені речення» у неповнолітніх з особливими освітніми потребами переважають негативні установки: ставлення до себе, до однолітків, страхи та побоювання, на що вказують їх відповіді: «Я почуваюся ніяково»; «Найчастіше перебуваю наодинці»; «Коли зі мною розмовляють, я невпевнений у собі» «Зі мною мало спілкуються» тощо.

Отже, неповнолітні з особливими освітніми потребами здебільшого почуваються невпевненим і непотрібним. Однією з основних причин зниження успішності процесу соціалізації неповнолітні з особливими освітніми потребами є дефіцит спілкування.

За результатами діагностики самооцінки було отримано такі дані. На друге та третє місце себе поставили по 25% досліджуваних від вибірки відповідно; на п'яте місце 12,5% неповнолітніх від вибірки; на шосте місце 37,5% досліджуваних від вибірки.

На основі цих результатів близько чверті неповнолітніх мають адекватну самооцінку. У них сформовано позитивне ставлення себе, до закладу освіти, до своєї діяльності, тобто перебіг процесу їх соціалізації можна вважати нормальним. Решта неповнолітніх з особливими освітніми потребами мають занижену самооцінку; тут дуже важливо знати причину низької самооцінки, адже без цього допомогти неповнолітній дитині буде вкрай складно. Ці неповнолітні здебільшого перебувають у ситуації шкільної дезадаптації. Тут є комплекс чинників, що негативно впливають на неповнолітніх.

Результати дослідження Я-образу неповнолітніх ЕГ показали, що ним притаманні захисне ставлення до себе, нездатність (або небажання) усвідомлювати і видавати значиму інформацію про себе, прагнення до відповідності соціально бажаному образу, конформність. Простежується ригідність Я-образу, небажання змінюватися, певна консервативна самодостатність; поєднання ідеального Я з майбутнім Я (при цьому багато досліджуваних некритично оцінюють свої можливості, будують нереальні плани на майбутнє). Зафіксована тенденція до самоуправління,

самовпевненості, а також відчуття цінності свого Я, що є показником наявності у неповнолітніх ЕГ (21,7%) компенсаторного потенціалу, готовності перебороти негативну ситуацію, пов'язану з їх особливими потребами.

Слід відзначити також наявність зв'язку між емоційно-ціннісним ставленням до своєї зовнішності, різними змінними Я-образу і критичним ставленням оточуючих до неповнолітніх з особливими освітніми потребами. З іншого боку, у неповнолітніх ЕГ (32,4%) самооцінка має завищений, неадекватний характер за емоційно значущими якостями, такими як здоров'я, щастя, інтелектуальні здібності. Цей факт можна інтерпретувати як психологічну компенсацію, результат емоційної логіки, що дозволяє пояснювати свій дефект прийнятним для себе способом; психологічний захист, який дозволяє зменшити переживання наявності у себе дефекту завдяки спотворенню уявлень про себе (компенсаторні фантазії заміщуючого характеру, що виникають через переживання певної неповноцінності).

Встановлено, що для неповнолітніх ЕГ старшої вікової підгрупи (14-16 років), крім перерахованих особливостей Я-образу, характерною є також тенденція до самозвинувачення, інтрапунітивності. У них формуються надмірно занижена самооцінка, соціальна пасивність, відбувається виражене звуження активного життєвого простору. Серед дефіцитарних шляхів формування Я-образу, як системи уявлень про власну особистість, наявні комунікативні труднощі.

Загалом результати дослідження щодо особливостей самооцінки неповнолітніх з особливими освітніми потребами мають суперечливий характер. Так, у майже чверті неповнолітніх з особливими освітніми потребами самооцінка неадекватно завищена, що можна розглядати це як компенсаторний особистісний механізм, який є способом досягнення внутрішнього комфорту. З іншого боку, у чверті респондентів встановлено відсутність статистично значимої різниці між самооцінкою контрольної

групи неповнолітніх, які не мають особливих освітніх потреб і групи неповнолітніх з особливими освітніми потребами. У решти респондентів констатовано як неадекватно занижену самооцінку, так і загальну нестабільність їх самооцінки.

Таким чином, проведене дослідження дозволило виявити найпоширеніші причини порушення соціалізації – дефіцит у спілкуванні з близькими, з однолітками, внаслідок чого знижується самооцінка та відбувається порушення соціалізації неповнолітньої дитини з особливими освітніми потребами.

3.3. Інтегральні соціально-психологічні характеристики міжособистісної взаємодії неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації в умовах травмогенного соціуму

На *третьому етапі* дослідження розкрито інтегральні соціально-психологічні характеристики міжособистісних відносин неповнолітніх з особливими освітніми потребами у процесі їх соціалізації в умовах травмогенного соціуму.

З цією метою були задіяні тест фрустраційної толерантності С. Розенцвейга, «Опитувальник міжособистісних відносин» (В. Шутц), опитувальник «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» (В. Лабунська), проєктивна методика «Я, Значимий, Інші» (О. Купреєва), опитувальник соціально-психологічної адаптованості (К. Роджерс, Р. Даймонд), тест «Структура навчальної мотивації школяра» (К. Замфір), тест «Вивчення ступеня соціалізації старшокласників» (І. Рожкова), соціометрія.

Виявлено дефіцитарність у соціальному та комунікативному розвитку досліджуваних ЕГ, що негативно впливає на їх міжособистісні та внутрішньогрупові відносини загалом. Зафіксовано низький рівень

соціальної та комунікативної компетентності, що виявляється у незавершеності процесу децентрації, слабкості словесної регуляції дій, труднощах у спілкуванні, міжособистісній взаємодії ($p \leq 0,05$). Це підтверджує те, що соціальна ситуація розвитку є дефіцитарною для успішного оволодіння соціальною і комунікативною компетентністю.

У процесі міжособистісної взаємодії у досліджуваних виявлено ослаблення чутливості до партнера-однолітка та сприйняття його як об'єкт діяльності; формальне розуміння спільності мети та залежності своїх дій від дій партнера; відзначається надзвичайна центрація на своїй позиції обох учасників взаємодії; виявлено несформованість функцій діалогу (комунікативної, програмуючої, контрольної-регулюючої), як необхідного компонента системи комунікативно-діяльнісних відносин; простежується відсутність динамічності позиції, що загалом свідчить про наявні проблеми у соціально-особистісному розвитку неповнолітніх ЕГ та у перебігу процесу їх соціалізації.

Отримані емпіричні дані розкрили негативні риси у поведінці неповнолітніх з особливими освітніми потребами у комунікативно-діяльнісних ситуаціях й те, що здатність та готовність до продуктивної міжособистісної взаємодії перебуває у зоні їх найближчого розвитку, а потенційні можливості соціально-особистісного розвитку не були повною мірою затребувані та реалізовані у виховному та освітньому процесі. Так, майже всі досліджувані мали мотиваційну готовність до виконання спільних завдань. Головне, що унеможливило об'єднання їхніх дій в одному смисловому просторі для досягнення спільної мети, – це недостатність засобів та способів кооперації та комунікації, як основного психологічного інструментарію спільної діяльності.

Як зазначалося вище, однією з основних соціально-психологічних потреб неповнолітніх з особливими освітніми потребами є прагнення до спілкування з однолітками, бажання знайти своє місце у суспільстві, бути

значимим. У зв'язку зі значними змінами у психофізичному розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами та прагненням до самостійності у них виникають певні труднощі у взаємовідносинах з однолітками. Виявлення таких труднощів міжособистісного ставлення до партнера по спілкуванню дозволить цілеспрямовано розвинути комунікативні якості неповнолітніх з особливими освітніми потребами та сприяти успішності процесу їх соціалізації в цілому.

У перших дослідженнях проблеми спілкування його аналізують як комунікацію, як діяльність, як відношення, як взаєморозуміння та взаємовплив та вказують, що у процесі індивідуального розвитку первинними є такі форми спілкування, як взаємодія, відносини діалогу, суперечки тощо. Вченими була сформульована ідея соціальної ситуації розвитку як системи відносин між дитиною і соціальною дійсністю як вихідного моменту для всіх динамічних змін, що відбуваються у розвитку протягом певного періоду часу і визначають ті форми і той шлях, перебуваючі по якому дитина здобуває нові властивості особистості. Ця теза прийнята як найважливіший теоретичний постулат концепції розвитку особистості. У психології вона використовувалася як провідна, однак поруч із нею, а надалі фактично і замість неї як вихідний момент для пояснення динамічних змін у розвитку постає принцип провідного виду діяльності.

Вважається, що соціальна ситуація розвитку - це, насамперед, ставлення дитини до соціальної дійсності. Але саме таке ставлення і реалізується за допомогою людської діяльності. Тому цілком правомірно у цьому випадку використовувати термін «провідна діяльність» як синонім терміну «соціальна ситуація розвитку»

Змістовно-предметний аналіз провідних типів діяльності дитини дозволив виділити дві групи типів діяльності. До першої групи належать такі типи діяльності, в яких відбувається інтенсивна орієнтація в основних її змістах та засвоєння завдань, мотивів та норм відносин між людьми, а саме

безпосередньо-емоційне спілкування немовляти, рольова гра та інтимно-особистісне спілкування неповнолітніх. До другої – засвоєння суспільно вироблених способів дій з предметами і еталонів, які виділяють у предметах ті чи інші їх сторони, тобто маніпулятивно-предметна діяльність дитини раннього віку, навчальна діяльність молодшого школяра, навчально-професійна діяльність старших підлітків. Саме інтимно-особистісне спілкування неповнолітніх та методики його дослідження були предметом нашого наукового пошуку на цьому етапі дослідження. Здебільшого вчені вказують тільки на два види діяльності – пізнання та спілкування, які мають сталі значення для розвитку особистості на всіх етапах онтогенезу.

В ряді робіт було проведено глибокий аналіз процесу спілкування на перших етапах розвитку контактів дітей з оточуючими людьми, а саме ініціатива дорослого у зміні комунікативної діяльності дітей, вплив спілкування з дорослими на ставлення дитини до інших людей, спілкування дитини з однолітками.

У своїх дослідженнях особистості вчені виділяли взаємовідносини особистості з групою, а саме результат, який отримуємо від взаємин особистості з конкретною групою. Як відомо, поведінка особистості є характеристикою, виявом її сутності, тим актом взаємодії між людьми, в якому проявляється діяльність, особливості відносин і спілкування, властивості індивідів. Підхід до особистості як до суб'єкта спілкування визначається такими характеристиками: типологічною (на її основі визначаються типологічні властивості особистості і їх реалізація у спілкуванні); статусною (соціально-психологічний статус особистості розкривається в її соціально-психологічних властивостях); диспозиційною (виявляє фіксовану в соціальному досвіді особистості схильність до спілкування); функціональною (розглядає функції особистості як суб'єкта спілкування); технологічною (визначає рівень комунікативної компетентності особистості, її володіння навичками соціально-психологічної взаємодії).

Розглядаючи спілкування на різних рівнях, вчені виділяють рівень «спілкування - взаємовплив» в якому мають місце три стратегії: об'єктна, суб'єктна та інтерсуб'єктна. Розвиток особистості з цього погляду розглядається як результат психологічного впливу одного суб'єкта на іншого, як спосіб взаємодії чи як наслідок діалогу. Рівень «спілкування - діяльність» передбачає використання соціально-психологічного досвіду в практиці спілкування, реалізацію діяльній сутності спілкування, яка зводиться до розуміння особистості як учасника спілкування, як реальної, унікальної і неповторної індивідуальності, суб'єкта діяльності. На рівні «спілкування - обмін інформацією» становлення особистості відбувається в межах прояву її комунікативних здібностей, якостей, умінь, у реалізації комунікативної програми поведінки. Тут також йдеться про розвиток певних соціальних дій особистості, ступінь її активності в пошуках потрібної інформації. Рівень «спілкування – сприймання людьми один одного» передбачає розвиток особистості як прояв її перцептивно-рефлексивних, емоційно-емпатійних можливостей. На цьому рівні виникає взаєморозуміння (непорозуміння) між учасниками спілкування. Розвиток статусно-рольових і статево-рольових характеристик індивіда, прояв соціально-психологічних стереотипів поведінки людини, складових певного соціально-психологічного типу відбувається на рівні «спілкування – міжособистісні стосунки». Можна передбачити й інші рівні: «спілкування – обмін нормами», «спілкування – обмін цінностями», «спілкування – соціальна поведінка» тощо. Звичайно, виокремлення зазначених рівнів має дещо умовний характер, адже під час спілкування на різних рівнях може водночас відбуватися і обмін нормами, знаннями, певними цінностями, і взаємовплив, взаєморозуміння тощо [187].

Зауважимо, що комунікативна діяльність реалізується в різних формах, а саме у взаємодії людей в їх матеріально-практичній діяльності, в їх поведінці в побуті та в ситуаціях обрядових дій, при обміні різною інформацією.

Для більш повного й поглибленого аналізу досліджуваного феномену – міжособистісного спілкування неповнолітніх з особливими освітніми потребами важливе значення надається вивченню невербальних засобів комунікації, що підтверджується багатьма вченими. Так, за даними А. Піза, інформація в процесі комунікацій передається словами лише на 7%, характером звучання й інтонацією – на 38% і інші 55% інформації передаються невербальними засобами – жестами, мімікою, зовнішнім виглядом, інтонацією, паузами, просторовою дистанцією. Також у своїх роботах дослідники зазначають, що невербальні засоби спілкування мають першорядне і поки недооцінюване значення для ефективності комунікації в силу властивих їм таких специфічних характеристик, як спонтанність, мимовільність, правдивість. Саме тому їх часто називають регуляторами спілкування. До найважливішої невербальної складової спілкування відносять й уміння слухати співрозмовника: вираження обличчя (зацікавлене чи, навпаки, байдуже), поза, спрямованість погляду можуть допомогти чи, навпроти, перешкодити розкритися і виразити свої думки.

Стосовно пози суб'єкта спілкування, то вона відображає програму поведінки по заздалегідь передбачуваному чи тому, що з'явився у ході комунікації сценарію, і виділяються визначені фази спілкування відповідно до поз, що приймає тіло: крапка відповідає акценту у бесіді і супроводжується рухом голови; позиція відображає зміну чи прийняття точки зору в бесіді і фіксується зміною пози, у якій бере участь більш половини тіла; представлення пов'язано з усіма позами, прийнятими тілом в акті комунікації, і ця фаза завершується повною зміною місця розташування тіла [437].

Основними характеристиками для невербальних засобів спілкування є рух, простір та час. У процесі особистих комунікацій важливе значення мають комунікативно-дистанційні зони. Просторова дистанція між

комунікаторами та їх просторове розташування в комунікативному полі відображають їх соціальний статус і соціальну ієрархію.

Розглядаючи спілкування в межах певного вікового етапу розвитку особистості слід зазначити, що роботи вітчизняних психологів мають велике значення для дослідження спілкування неповнолітніх. Як встановлено дослідниками, найбільш бажаними у спілкуванні неповнолітніх є хороші здібності, емоційна рівновага, комунікабельність, зовнішня привабливість, охайність тощо.

Виявлено, що задоволеність неповнолітніх спілкуванням пов'язана з реалізацією мотиву зайняти гідне місце у колективі однолітків. Також в ряді наукових робіт зазначено, що саме незадоволеність неповнолітніх діловими відносинами впливають на розвиток їх особистих зв'язків з оточуючими, а дефіцит у особистісних відносинах штовхає неповнолітню дитину на зміну статусу ділових відносин.

Вивчення проблеми сімейних міжособистісних відносин неповнолітніх, їх особистісні установки та особистісні установки їх сімей, вивчалися нами за допомогою проєктивного тесту фрустраційної толерантності С. Розенцвейга.

Відповіді респондентів кодувалися за двома параметрами: спрямованість реакції (екстрапунітивна, інтрапунітивна та імпунітивна) і тип фіксації (на перешкоді, самозахисті і задоволенні потреби, тобто подоланні перешкоди).

Визначено підвищену фрустрованість членів сімей та низький рівень спроб самостійного вирішення проблем взаємодії з неповнолітньою дитиною з особливими освітніми потребами. Відзначаються негативні установки членів сімей, такі, як нереалістичні очікування, почуття провини, гіперпротекція, відчуженість, гіперкритичне і гіпертривожне ставлення ($p \leq 0,05$), що приводять до збільшення емоційних проблем неповнолітніх з особливими освітніми потребами та порушують процес їх соціалізації.

Проведене дослідження виявило загальні та специфічні особливості у мотивації навчальної діяльності неповнолітніх з особливими освітніми потребами, а також появу нових мотивів, що відображають сучасні вимоги життя травматогенного соціуму.

Аналіз ранжирування відповідей, важливих для неповнолітніх мотивів показав, що на перше місце вийшов мотив набуття знань.

Наступні чотири місця також пов'язані з результативністю навчальної діяльності і їх значенням для успішної соціалізації: стати освіченою людиною, вільно почувати себе у соціумі, перейняти світовий досвід людства, підготуватись до навчання у закладах вищої освіти.

При цьому значна кількість неповнолітніх з особливими освітніми потребами готується саме до подальшого навчання у закладах вищої освіти. Це прагнення, з одного боку, відстрочує вибір подальшого шляху професіоналізації, а з іншого – ніби продовжує відому їм навчальну діяльність.

Досить високий рейтинг у мотивації навчальної діяльності неповнолітніх з особливими освітніми потребами посіла їх позиція і бажання вільно почуватися у соціумі. Цей соціальний мотив відображає також специфіку контингенту неповнолітніх з особливими освітніми потребами, які мають, порівняно з неповнолітніми контрольної групи, труднощі і малий досвід міжособистісної взаємодії у колективах здорових дітей.

Третє місце щодо мотивації підготовки до закладу вищої освіти поєднується з першими двома мотивами, пов'язаними з цінністю одержання знань, їх глибиною, необхідною для конкуренції з неповнолітніми контрольної групи.

Отже, навчальна мотивація неповнолітніх з особливими освітніми потребами визначається, насамперед, соціально-психологічною та психофізіологічною специфікою контингенту.

Навчальна мотивація при виконанні завдання має місце у всіх неповнолітніх з особливими освітніми потребами, але її стійкість у сліпих і слабозорих дітей нижча [241]. У самому процесі навчання сліпі та слабозорі діти відчувають ускладнення, пов'язані з протіканням когнітивних процесів:

- низькою продуктивністю навчання внаслідок відволікання, незібраності;
- ускладненнями із довготривалим запам'ятовуванням, абстрактним мисленням, структуруванням власних знань;
- недостатньою результативністю практичної мануальної діяльності (ліплення, конструювання, малювання, аплікації).

Констатовано, що становлення процесу навчання у неповнолітніх з особливими освітніми потребами залежить від різних чинників, у тому числі від стану провідних компонентів мотиваційної сфери неповнолітніх з особливими освітніми потребами, структури рушійних мотивів.

Так, з'ясовано, що мотиваційна основа навчальної діяльності неповнолітніх ЕГ складається з таких елементів: зосередження уваги на задоволенні від самої діяльності; значимість для особистості безпосереднього її результату; мотивуюча сила винагороди за діяльність; самооцінка процесу і результатів діяльності.

Наголошується, що характер ставлення виявляється і реалізується через мотиваційну сферу неповнолітніх з особливими освітніми потребами, а показниками ставлення можуть виступати такі.

По-перше, ступінь завзятості даною справою. Високим проявом ставлення є здатність неповнолітніх з особливими освітніми потребами зосередитися на завданні цілком, повною мірою концентруючи на ньому усі свої сили, зводячи при цьому до мінімуму вплив побічних явищ. У випадках же неминучих перерв така повна завзятість припускає уміння повертатися до перерваної справи знов і знов, незважаючи на тривалість часового інтервалу.

По-друге, здатність неповнолітніх з особливими освітніми потребами переборювати перешкоди, додаючи зусилля щодо їх ліквідації. Заохочувати неповнолітніх з особливими освітніми потребами потрібно не тільки за кінцевий результат або проміжний продукт, але ще більше за старанність, за самостійні зусилля, що вони виявляють у процесі вирішення важких для них завдань. Значення подібного схвалення важко переоцінити, адже воно націлено на зміцнення у неповнолітніх з особливими освітніми потребами установки не боятися труднощів і у випадках, якщо не ладиться, не просити допомоги, а активно думати і самостійно знаходити вихід з проблеми. Уміння самостійне переборювати труднощі в конкретних і повсякденних справах – один з найважливіших критеріїв позитивного, активного ставлення неповнолітніх з особливими освітніми потребами до навчальної діяльності.

Уміння фахівця помітити успіх неповнолітніх з особливими освітніми потребами, відзначити їх навіть незначне просування і порадіти разом з ним, допоможе їм набути впевненості в собі, усвідомити свою значимість і потребу, тим самим затвердитися в міцності своєї особистої позиції. У такий спосіб буде створений ґрунт для життєрадісної, творчої діяльнісної поведінки неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах спеціальної школи.

По-третє, загальний емоційний тон, що супроводжує навчальну діяльність неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Значення має велика або менша привабливість для неповнолітніх з особливими освітніми потребами самого процесу виконання завдання, а не тільки його результату.

Мотиваційна основа навчальної діяльності неповнолітніх з особливими освітніми потребами складається з таких елементів: зосередження уваги на навчальній ситуації; усвідомлення змісту майбутньої діяльності; усвідомлений вибір мотиву; цілепокладання; прагнення до мети (здійснення навчальних дій); прагнення до досягнення успіху (усвідомлення

впевненості в правильності своїх дій); самооцінка процесу і результатів діяльності (емоційне ставлення до діяльності).

У дослідженні було задіяно «Опитувальник міжособистісних відносин» (В. Шутц), який дозволяє оцінити характерні для респондента міжособистісні відносини: домінування – підкорення, зацікавленість – незацікавленість, емоційна близькість – відчуженість і який складається з шести шкал.

Кожна шкала виявляє певну тенденцію:

Ie – тенденція перебувати у товаристві інших людей;

Iw – бажання, щоб інші виявляли цікавість до індивіда і приймали його в своє товариство;

Се – тенденція контролювати стосунки з іншими;

Sw – тенденція підкорятися іншим у відносинах;

Ae – тенденція встановлювати близькі стосунки з іншими;

Aw – бажання, щоб інші встановлювали глибокі емоційні стосунки.

Для виконання умов цього опитувальника, необхідно прочитати 54 твердження. Варіанти відповідей по всіх твердженнях подано на спеціально запропонованому бланку. Якщо досліджуваний вважає, що твердження вірне і відповідає його уявленню про себе та інших людей, то в бланку відповідей навпроти номера твердження необхідно відзначити ступінь згоди з ним, використовуючи запропоновану шкалу.

Зліва приводяться номери в шкалі, справа – номери відповідей. При збігу відповіді досліджуваного з ключем він оцінюється в 1 бал, при неспівпаданні – в 0 балів. Набрана кількість балів має своє значення:

0 - 1 – екстремально низькі бали;

0 - 1 – екстремально низькі бали;

2 - 3 – низькі бали;

4 - 5 – прикордонні бали;

6 - 5 – високі бали;

8 - 9 – екстремально високі бали.

Для визначення психологічних труднощів спілкування В. Лабунською був розроблений опитувальник «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування», який дозволяє на основі п'яти груп характеристик спілкування скласти профіль психологічних труднощів у сфері спілкування.

До першої групи належать експресивно-мовленнєві особливості партнерів, друга група відображає соціально-перцептивні особливості, третя група включає судження, які описують відношення - звернення партнерів один до одного. Судження, які розкривають вміння та навички організації взаємодії складають четверту групу характеристик спілкування і п'ята група дає уявлення про вплив на виникнення труднощів у спілкуванні таких параметрів, як інтенсивність спілкування, кількість партнерів, наявність свідків спілкування, вік, стать, статус.

В результаті отриманих даних було виділено такі характеристики суб'єкта ускладненого та неускладненого спілкування.

Суб'єктом ускладненого спілкування виступає індивід, активність якого спрямована на фрустрацію соціальних потреб, розрив емоційно значущих зв'язків, створення внутрішньоособистісної когнітивно-емоційної напруженості. Для нього характерне спотворене розуміння себе та іншого, зміщення відносин, установок, ціннісних орієнтацій у напрямок знецінювання себе й іншого, демонстрація неадекватних емоційних реакцій, низького рівня емпатії. Наслідками активності суб'єкта ускладненого спілкування виступають тертя, конфлікти, що супроводжуються недосягненням мети, неотриманням бажаного результату.

Суб'єктом неускладненого спілкування є респондент, у якого високо розвинені соціальні здатності й позитивний спектр його особистісних властивостей, а їх активність спрямована на задоволення соціальних потреб, встановлення емоційно значущих зв'язків, зменшення внутрішньоособистісної когнітивно-емоційної напруги та на досягнення

взаєморозуміння. Для нього характерне зміщення відносин, установок, ціннісних орієнтацій у напрямку особистісного, ціннісного, суб'єктного ставлення до себе й до іншого; демонстрація емоційної сензитивності, високого рівня емпатії. Результатами активності суб'єкта неускладненого спілкування виступають такі форми взаємодії, як згода, кооперація, співробітництво, що супроводжуються досягненням цілей і одержанням бажаного результату обома партнерами.

Дослідниками були визначені типи структури відносин і виявлення таких, котрі відповідають теоретичним моделям структури відносин з іншим суб'єктів ускладненого та неускладненого спілкування.

Перший тип структури відносин названий домінантно-маніпулятивно-ворожий. Він цілком відповідає теоретичній моделі структури відносин суб'єкта ускладненого спілкування.

Другий тип структури відносин - приймаюче-доброзичливо-підкорюючий. Дана структура відносин відповідає теоретичній моделі структури відносин суб'єкта неускладненого спілкування.

Третім типом структури відносин є домінантно-підозріло-зацікавлений з тенденцією до доброзичливості. Структура позначена як амбівалентна, адже у неї з великою факторною вагою увійшли відносини, що складають теоретичну модель структури відносин суб'єкта як ускладненого спілкування, так і неускладненого.

На думку таких вчених для оцінки якісної сторони спілкування необхідно розділення єдиного комунікативного акту на процеси прийому та передачі інформації, що дозволить з'ясувати внесок у спілкування кожного з партнерів за допомогою методики вимірювання комунікативної дистанції.

Респонденту пропонувалося оцінити кожного члена групи як партнера по спілкуванню за допомогою техніки прямого шкалування. В якості тестового матеріалу використовувалися дві крапки, розташовані на відстані 100 мм одна від одної; відстань не повідомлялася і не була попередньо

проградуйована. Респондент повинен був оцінити інтенсивність спілкування, проводячи лінію потрібної йому довжини від однієї крапки до іншої. Такий прийом давав можливість респонденту установити «комунікативну дистанцію» між собою і партнером. Для вирішення задачі розділення комунікативного акту на процеси прийому і передачі інформації респонденту пропонувалося дати дві незалежних графічних відповіді для кожного партнера; у першому випадку оцінюючи комунікацію з погляду комунікатора, у другому – реципієнта. Аналіз результатів дозволив виділити три рівня комунікативних процесів у групі та надати їх характеристику.

До першого рівня віднесено персональний, в якому кожен респондент по відношенню до інших членів групи характеризується величиною середньої суб'єктивної комунікативної зони і її зрушенням до центра дистанції. Суб'єктивна комунікативна зона характеризує рівень інформаційної активності респондента як суб'єкта й об'єкта спілкування. Якщо суб'єктивна комунікативна зона характеризує інтенсивність інформаційної активності респондента безвідносно того, яку роль він виконує у процесі спілкування, то зрушення суб'єктивної комунікативної зони вказує на співвідношення процесів прийому і передачі інформації в інформаційній взаємодії. Зрушення комунікативної зони може слугувати показником індивідуального комунікативного балансу чи оптимального рівня інформаційної активності.

Другий міжперсональний рівень є величиною реальної комунікативної зони, що характеризує ступінь інтенсивності інформаційної активності двох взаємодіючих партнерів. Високі значення реальної комунікативної зони свідчать про те, що один партнер хоче одержати від іншого інформацію, а інший згодний її дати. Малі значення реальної комунікативної зони відображають зворотню ситуацію між партнерами. Зрушення реальної комунікативної зони вказує на рівень адекватності інформаційної активності

між партнерами, один із яких виступає в ролі лідера даного процесу, а інший - у ролі відомого.

Третій рівень - груповий, відображає середні групові значення реальної комунікативної зони і її зрушення, що дозволяють дати характеристику комунікативних процесів у групі в цілому. Якщо величина середньої реальної комунікативної зони свідчить про рівень інформаційної активності членів групи, то її зрушення дозволяє деяким чином судити про згуртованість. Якщо переважають процеси прийому інформації, це свідчить про відкритість членів групи для інформаційних впливів.

Значимі відносини вивчалися за допомогою проєктивної методики «Я, Значимий, Інші» О. Купреєвої, якою була адаптована нею для осіб з особливими потребами. Дана методика призначена для діагностики самоставлення, емоційно-ціннісного ставлення до іншої людини. Один із етапів обробки даних містив у собі визначення й аналіз семи типів міжособистісних відносин: асертивний, дисгармонійний, комфортний, взаємодій, парний, залежний та егоцентричний.

Як показує практика, причини проблем особистісного розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами можна пов'язати з труднощами освоєння нових відносин, нового періоду у житті неповнолітньої дитини, вони можуть бути представлені комплексами в самих різних поєднаннях. Це й складні відносини з батьками й однолітками, і важке проходження процесу навчання, який складно виокремити від міжособистісних відносин з однолітками, батьками й учителями.

Аналізуючи якості спілкування, варто звернути увагу на те, що без уміння адаптуватися до контактів міжособистісного характеру й до людей, які беруть у них участь, правильно сприймати й оцінювати їх самих та їхні вчинки, взаємодіяти з ними й налагоджувати приязні стосунки в різних соціальних ситуаціях, нормальне життя і психічний розвиток особистості були б просто неможливі [187].

Для розкриття особливостей міжособистісного спілкування неповнолітніх з особливими освітніми потребами доцільним є використання методик на виявлення їх соціально-психологічної адаптованості, наприклад опитувальник соціально-психологічної адаптованості (К. Роджерс, Р. Даймонд), виявляв ступінь адаптованості - дезадаптованості в системі міжособистісних відносин і в якості основи для дезадаптації припускає низку різноманітних обставин: низький рівень самоприйняття, низький рівень прийняття інших, тобто конфронтація з ними, емоційний дискомфорт, що може бути досить різним за природою, екстернальність, прагнення до домінування.

Розглядаючи методологічні проблеми дослідження взаємозв'язку особистості і спілкування слід зазначити, що проблема «особистість і спілкування» настільки складна і багатоаспектна, що це обумовлює міждисциплінарний статус її дослідження та на сучасному рівні розвитку психологічних знань її вивчення можливе тільки методом «зрізів», які розкривають ту чи іншу сторону цієї проблеми.

По-перше, необхідно вибрати для дослідження такі особистісні характеристики, що були б значимі для структури особистості. Ці психологічні утворення особистості можуть змінюватися як у процесі онтогенезу, так і у вже сформованій особистості під впливом зміни систем суспільних і особистісних взаємодій.

По-друге, ці характеристики мають бути динамічними утвореннями, що тонко реагують на зміни життєвих умов, операціональних можливостей життєдіяльності суб'єкта, що відображають динаміку зміни поведінки в даній соціальній ситуації розвитку.

По-третє, для дослідження цих характеристик необхідно вибрати такі методики, що були б адекватні для роботи з певною категорією респондентів.

По-четверте, потрібно забезпечити систему контролю специфічності змін особистості, що виявляються в певній категорії порушень на відміну від інших нозологічних груп.

В основі методологічного підходу для вивчення особливостей міжособистісних відносин неповнолітніх з особливими освітніми потребами було покладено методологічні положення та ідеї Л. Орбан-Лембрик та ін. Розглядаючи комунікативні якості, які сприяють успішному спілкуванню, науковці дають їм різну класифікацію. Наприклад, виділяють такі характеристики спілкування, як експресивно-мовленнєві особливості партнерів, соціально-перцептивні особливості, відношення-звертання партнерів один до одного, вміння та навички організації взаємодії та такі параметри як інтенсивність спілкування, кількість партнерів, наявність свідків, вік, стать, статус.

До якостей особистості, що забезпечують успішний комунікативний процес, дослідники відносять перцептивні здібності, здібності встановлювати, підтримувати контакт, здібності оптимально будувати свою мову у психологічному відношенні [187 та ін.].

Дані групи здібностей можна співставити з виділеними нами комунікативними якостями, а саме соціально-перцептивні, які представляють собою шаблонність сприйняття партнера, оцінка його почуттів та настрою, співвідношення дій і вчинків партнера з його особистісними якостями та ін.; експресивно-мовленнєві - передбачають наявність та характер вербальних та невербальних проявів; інструментальні, що характеризують вміння та навички партнерів в організації взаємодії.

Оскільки порушення у процесі спілкування неповнолітніх з особливими освітніми потребами можуть відбуватися як з боку них самих, так і з боку їх найближчого соціального оточення, яким у даному випадку виступають однолітки, батьки та вчителя, то необхідно розглянути та виявити особливості спілкування неповнолітніх з особливими освітніми

потребами в трьох соціальних системах «неповнолітній - однолітки», «неповнолітній - батьки», «неповнолітній - вчителя», а також виявити в якій із систем є порушення виділених комунікативних якостей особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Дослідження особливостей міжособистісних відносин у родині неповнолітніх з особливими освітніми потребами має одне з першорядних значень для практики психолога і формування адекватної установки батьків на конструктивне вирішення проблем, а не на пасивне очікування ними соціально-психологічної та психолого-педагогічної допомоги.

Ситуація хвороби неминуче порушує вироблену психологічну рівновагу в родині і створює необхідність перерозподілу внутрішньосімейних відносин. Міжособистісні відносини в родині в значній мірі визначають особистість неповнолітніх з особливими освітніми потребами і можуть сприяти або навпаки перешкоджати розвитку їх комунікативних здібностей.

Дисгармонія сімейних відносин може створювати на шляху взаємодії неповнолітніх з особливими освітніми потребами та батьків комунікативні бар'єри, що в свою чергу гальмують і знижують ефективність будь-яких соціально-психологічних заходів. Тому аналіз міжособистісних відносин в системі «неповнолітні з особливими освітніми потребами - батьки» необхідний для збереження і підтримки комунікативних функцій родини неповнолітніх з особливими освітніми потребами та взагалі для нормальної життєдіяльності всіх членів родини.

Реалізація комунікативних якостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами найбільш ядро виражається та розвивається в цьому віці саме у колективі однолітків. Тому друге завдання психолога - вивчення особливостей спілкування в системі «неповнолітній з особливими освітніми потребами - однолітки».

Для забезпечення більш успішного навчального процесу неповнолітніх з особливими освітніми потребами необхідно виявити характер розвитку комунікативних якостей дитини з вчителями. Тому третім завданням є вивчення особливостей спілкування неповнолітніх з особливими освітніми потребами в системі «неповнолітній з особливими освітніми потребами - вчителя».

Отже, на основі виділених комунікативних якостей особистості ми визначили комплекс методів дослідження особливостей розвитку комунікативних якостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами з урахуванням проблем, які можуть виникати у неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Комплекс наступних методик надавав по-перше, характеристику комунікативним якостям особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами; по-друге, спрямований на виявлення особливостей спілкування і характеру порушень неповнолітніх з особливими освітніми потребами в системі «неповнолітній з особливими освітніми потребами - однолітки - батьки - вчителі».

До першої групи комунікативних якостей ми віднесли експресивно-мовленнєві, які можна виявляти за допомогою тесту-опитувальника В. Лабунської «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» в трьох соціальних системах «неповнолітній - однолітки», «неповнолітній - батьки», «неповнолітній - вчителя». Співставлення отриманих даних дозволить виявити порушення процесу спілкування зі сторони неповнолітніх з особливими освітніми потребами чи іншого суб'єкта соціального оточення і дозволить намітити напрям соціально-психологічної роботи на той чи інший суб'єкт ускладненого спілкування.

Друга група складає соціально-перцептивні якості, які можна вивчати також в трьох соціальних системах за допомогою тесту-опитувальника В. Лабунської «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта

спілкування», фрустраційний тест (С. Розенцвейг) та «Опитувальник соціально-психологічної адаптованості» (К. Роджерс, Р. Даймонд).

Інструментальні якості неповнолітніх з особливими освітніми потребами будуть досліджуватися в трьох соціальних системах за допомогою тесту-опитувальника В. Лабунської «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування». Також дані якості особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами будуть досліджувалися за допомогою опитувальника міжособистісних відносин (В. Шутц).

Отже, у відповідності з ідеями вчених про цілісність онтогенезу, єдність і взаємозв'язки всіх періодів розвитку особистості в онтогенезі можна стверджувати, що спілкування протягом життєдіяльності особистості є одним із провідних чинників її розвитку. У вітчизняній науці фундаментально досліджено й обґрунтовано вплив спілкування на особистість як цілісне утворення, однак не у повній мірі досліджено вплив особливостей спілкування неповнолітніх з особливими освітніми потребами на процес їх соціалізації.

Психодіагностичний інструментарій дослідження спілкування різноманітний, але підбираючи його ми спиралися на складові спілкування, які можна розвивати в процесі соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами та на ідеї вчених, які виділили основні комунікативні здібності особистості. Це надало змогу виділити основні компоненти комунікативних здібностей неповнолітніх з особливими освітніми потребами: експресивно-мовленнєвий, соціально-перцептивний, інструментальний та експериментально дослідити в якій групі якостей та які саме порушення присутні.

При підборі комплексу методик дослідження особливостей розвитку комунікативних якостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами з урахуванням проблем, які можуть виникати у процесі їх соціалізації ми враховували також їх найближче соціальне оточення, від якого певною

мірою залежить розвиток комунікативних якостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Тому особливості спілкування неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації досліджувати в трьох соціальних системах «неповнолітній – однолітки», «неповнолітній – батьки», «неповнолітній – вчителя».

Як зазначалося вище, до якостей особистості, що забезпечують успішний комунікативний процес, вчені [187 та ін.] відносять перцептивні здібності, здібності встановлювати, підтримувати контакт, здібності оптимально будувати свою мову у психологічному відношенні. Ці групи здібностей можна співставити з виділеними комунікативними якостями, а саме соціально-перцептивні, які представляють собою шаблонність сприйняття партнера, оцінка його почуттів та настрою, співвідношення дій і вчинків партнера з його особистісними якостями тощо; експресивно-мовленнєві – передбачають наявність та характер вербальних та невербальних проявів; інструментальні, що характеризують вміння та навички партнерів в організації взаємодії.

Розвиток процесу спілкування неповнолітніх з особливими освітніми потребами, становить окрему наукову проблему, адже, у зв'язку з різними за характером рухових, мовленнєвих, інтелектуальних та інших бар'єрів, у них виникають певні труднощі у взаємовідносинах із соціальним оточенням. Виявлення особливостей ставлення неповнолітніх з особливими освітніми потребами до іншого суб'єкта спілкування дозволить цілеспрямовано розвинути комунікативні їх якості та сприяти успішності процесу їх соціалізації.

Експериментальну групу склали неповнолітні з особливими освітніми потребами, контрольну групу склали неповнолітні з нормальним фізичним розвитком. Кількісний аналіз результатів дослідження експериментальної групи здійснювався за допомогою кореляційного аналізу. Аналіз зв'язків між показниками здійснювався за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона.

Узагальнені порівняльні дані стану розвитку структури ставлення неповнолітніх як суб'єктів ускладненого та неускладненого спілкування експериментальної та контрольної груп за опитувальником міжособистісних стосунків (В. Шутц) на етапі констатувального експерименту подано в табл. 3.1.

В результаті кореляційного аналізу було отримано статистично значущі коефіцієнти кореляції між показниками інтенсивності вираженості ставлення до іншого та соціально-психологічних характеристик спілкування в системі «неповнолітні з особливими освітніми потребами – однолітки» ЕГ.

Таблиця 3.1

Показники специфіки міжособистісних відносин неповнолітніх експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп

Шкали	Бали									
	Екстремально високі		Високі		Граничні значення		Низькі		Екстремально низькі	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Ie	11,9	3,4	36,1	47,8	38,6	44,4	11,9	3,9	1,5	0,5
Iw	35,6	30,7	41,6	42,0	10,4	8,8	3,5	17,6	8,9	1,0
Се	11,9	8,8	24,3	34,6	39,1	25,9	21,3	29,8	3,5	1,0
Cw	1,0	1,0	12,9	8,8	42,1	17,6	33,2	50,7	10,9	22,0
Ae	1,0	2,4	24,3	20,5	56,4	64,9	17,8	11,7	0,5	0,5
Aw	3,0	0,5	17,8	30,2	45,0	17,6	32,7	47,3	1,5	4,4

Примітка: Ie – тенденція перебувати у товаристві інших людей; Iw – бажання, щоб інші виявляли цікавість до респондента і приймали його у своє товариство; Се – тенденція контролювати стосунки з іншими; Cw – тенденція підкорятися іншим у відносинах; Ae – тенденція встановлювати близькі стосунки з іншими; Aw – бажання, щоб інші встановлювали глибокі емоційні стосунки.

Встановлено, що чим більше неповнолітні з особливими освітніми потребами приймають оточуючих у процесі спілкування, тим менше вони агресивні та цинічні. На нашу думку, така закономірність відбувається переважно в тому випадку, коли соціальне оточення (сім'я, школа, однолітки) неповнолітні з особливими освітніми потребами виявляє доброзичливість, довіру, толерантне ставлення, надає їм емоційну підтримку. Чим більше неповнолітні з особливими освітніми потребами приймають оточуючих людей, тим більше їх потреба підкорятися іншим у спілкуванні. Така закономірність пояснюється прагненням неповнолітніх з особливими освітніми потребами відчувати себе значимими для оточення за умови виконання їх доручень, прохань тощо. Чим більше неповнолітні з особливими освітніми потребами довіряють оточуючим, тим менше вони обережні при виборі осіб, з якими встановлюють глибокі емоційні відносини.

Встановлено, що показник тенденції перебувати у товаристві інших людей (Ie) має прямий зв'язок із показником тенденції підкорятися іншим у відносинах (Cw) ($r=0,317$; $p=0,009$), показником тенденції контролювати стосунки з іншими (Ce) ($r=0,245$; $p=0,001$), показником тенденції встановлювати близькі стосунки з іншими (Ae) ($r=0,302$; $p=0,006$), показником необхідної потреби включення (Iw) ($r=0,407$; $p=0,001$). З'ясовано, що чим більше проявляється бажання перебувати у товаристві інших людей, тим більшим є бажання досліджуваних підкорятися іншим, контролювати ці відносини, встановлювати близькі емоційні відносини з оточенням та бажання, щоб інші проявляли до них інтерес та приймали у своє товариство.

Визначено, що показник тенденції підкорятися іншим у відносинах (Cw) має достовірний позитивний зв'язок із показником необхідної потреби включення (Iw) ($r=0,301$; $p=0,002$), показником необхідної потреби в афекті (Aw) ($r=0,276$; $p=0,005$), показником тенденції встановлювати близькі стосунки з іншими (Ae) ($r=0,408$; $p=0,001$) та зворотній зв'язок із показником потреби вираженого контролю (Ce) ($r=-0,369$; $p=0,004$). Чим більше бажання

досліджуваних підкорятися іншим у міжособистісній взаємодії, тим більшим є бажання, щоб інші виявляли інтерес до них та приймали у свої товариство, встановлювали з ними глибокі емоційні відносини, а також потреба самим встановлювати глибокі емоційні відносини та меншим є бажання контролювати ці відносини.

Виходячи з даних, можна припустити, що чим більші експресивно-мовленнєві порушення має неповнолітній з особливими освітніми потребами, тим більше виникає труднощів спілкування у соціально-перцептивній сфері особистості, сфері ставлення-звертання до партнера по спілкуванню, сферах умінь, навичок організації взаємодії та умов спілкування, тобто впливає на всі групи характеристик спілкування.

Показано, що чим більше труднощів спілкування у неповнолітніх з особливими освітніми потребами в соціально-перцептивній сфері (невміння продемонструвати розуміння особливостей однолітка, точно оцінити його почуття та настрої тощо), тим більше у них виникає проблем спілкування у сфері навички, вміння організації взаємодії (звичка перебивати розмову, не вміння слухати іншого, не вміння аргументувати свої зауваження тощо) та сфері умови спілкування (тривале спілкування з однією і тією ж людиною, ускладнення спілкування в присутності сторонніх осіб тощо).

Дані кореляційного аналізу були доповнені даними факторного аналізу. Для визначення типів структури ставлення до іншого суб'єктів спілкування використовувався факторний аналіз показників інтенсивності вираженості ставлення до іншого, які були отримані в результаті обробки відповідей неповнолітніх з особливими освітніми потребами на питання і твердження опитувальників-шкал міжособистісних відносин. Факторний аналіз проводився за методом головних компонент з наступним Varimax-обертанням факторів за допомогою пакета SPSS 22.0. Для визначення кількості факторів використовувався критерій Кеттелла. Міра адекватності вибірки Кайзера-Мейера-Олкіна (КМО) склала 0,64, що свідчить про задовільну адекватність факторної моделі матриці кореляцій такому набору

змінних. Значущість тесту сферичності Бартлетта складає 0,001, що свідчить про існування кореляційних зв'язків між змінними вихідного масиву та можливість їх групування на основі тісноти кореляції. Було виділено чотири відносно незалежних фактори, які пояснюють 66,42% варіацій значень за шкалами. Цей показник вважається достатнім для психологічних досліджень.

За допомогою факторного аналізу виокремлено чинники, які представляють різновиди міжособистісних відносин неповнолітніх з особливими освітніми потребами (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Різновиди міжособистісних відносин неповнолітніх з особливими освітніми потребами

Параметри	Фактори		
	F1	F2	F3
Бажання, щоб інші встановлювали глибокі емоційні стосунки	-0,596	0,020	-0,388
Агресивність	0,601	0,028	-0,292
Ворожість	0,502	-0,047	-0,391
Тенденція перебувати у товаристві інших людей	-0,017	0,707	0,386
Тенденція контролювати стосунки з іншими	0,531	0,679	0,92
Бажання, щоб інші виявляли цікавість до респондента і приймали його в своє товариство	-0,307	0,412	0,436
Тенденція встановлювати близькі стосунки з іншими	0,189	0,201	0,522
Тенденція підкорятися іншим у відносинах	-0,278	0,032	-0,214

Відсоток загальної дисперсії	25,41%	21,44 %	19,57 %
------------------------------	--------	---------	---------

Примітка: *F1* – «Ускладнені міжособистісні відносини», *F2* – «Амбівалентні міжособистісні відносини», *F3* – «Неускладнені міжособистісні відносини».

Перший фактор *F1* пояснює 25,41% загальної дисперсії. До нього увійшли такі показники з високим позитивним факторним навантаженням: агресивність (0,601), ворожість (0,502) та з високим негативним факторним навантаженням: бажання, щоб інші встановлювали глибокі емоційні стосунки (-0,596). Відповідно до змісту перелічених показників цей чинник був названий «Ускладнені міжособистісні відносини». Ця структура відповідає теоретичній моделі суб'єкта ускладненого спілкування, відповідно, неповнолітні з особливими освітніми потребами, які мають факторне навантаження за цим показником, можуть бути позначені як суб'єкти ускладненої міжособистісної взаємодії (43,1% досліджуваних).

Другий фактор *F2* пояснює 21,44% загальної дисперсії. До нього увійшли такі показники з високим позитивним факторним навантаженням: тенденція перебувати у товаристві інших людей (0,707), тенденція контролювати стосунки з іншими (0,679), бажання, щоб інші виявляли цікавість до респондента і приймали його в своє товариство (0,412). У відповідності зі змістом перелічених показників даний чинник був названий «Амбівалентні міжособистісні відносини». Дана структура позначена як амбівалентна, адже в неї з високим факторним навантаженням увійшли навантаження, які складають теоретичну модель суб'єкта як неускладненого спілкування, так і ускладненого (30,5% досліджуваних).

Третій фактор *F3* пояснює 19,57% загальної дисперсії. До нього увійшли такі показники з високим позитивним факторним навантаженням: Бажання, щоб інші виявляли цікавість до респондента і приймали його в своє товариство (0,436), тенденція встановлювати близькі стосунки з іншими

(0,522), Тенденція перебувати у товаристві інших людей (0,386). Відповідно до змісту перелічених показників цей чинник був названий «Неускладнені міжособистісні відносини». Ця структура відповідає теоретичній моделі структури ставлення суб'єкта неускладненого спілкування, відповідно, неповнолітніх з особливими освітніми потребами, які мають факторне навантаження за цим показником, були позначені як суб'єкти неускладненої міжособистісної взаємодії (26,4% досліджуваних).

Для зменшення проявів подібних труднощів міжособистісного спілкування неповнолітніх з особливими освітніми потребами у системі «неповнолітній – однолітки» в процесі їх соціалізації доцільно створити соціально-психологічні умови цілеспрямованого розвитку їх комунікативних якостей.

Отже, різновиди міжособистісних відносин неповнолітніх з особливими освітніми потребами складаються з трьох факторів. Перший фактор «Ускладнені міжособистісні відносини» – ця структура відповідає теоретичній моделі суб'єкта ускладненого спілкування, відповідно, неповнолітні з особливими освітніми потребами, які мають факторне навантаження за цим показником, були позначені як суб'єкти ускладненої міжособистісної взаємодії (43,1%). Другий фактор «Амбівалентні міжособистісні відносини» – ця структура позначена як амбівалентна, адже в неї з високим факторним навантаженням увійшли різновиди міжособистісних відносин, які складають теоретичну модель суб'єкта як неускладненої міжособистісної взаємодії, так і ускладненої (30,5%). Третій фактор «Неускладнені міжособистісні відносини» – ця структура відповідає теоретичній моделі суб'єкта неускладненого спілкування, відповідно, неповнолітні з особливими освітніми потребами, які мають факторне навантаження за цим показником, були позначені як суб'єкти неускладненої міжособистісної взаємодії (26,4%).

Вивчення особливостей міжособистісних відносин неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації передбачало необхідність виокремлення психологічних бар'єрів міжособистісної взаємодії.

З'ясовано, що процес комунікації неповнолітніх з особливими освітніми потребами найчастіше ускладнюється зміною соціальних зв'язків, стереотипів, ціннісних орієнтацій та настанов, що викликають психологічні бар'єри, які негативно впливають на процес соціалізації і спричиняють труднощі та проблеми, які такі неповнолітні не в змоззі самотійно вирішити.

Нагадаємо, що психологічний бар'єр – це пасивний стан особистості, який перешкоджає виконанню нею необхідних дій, визиваючи при цьому негативні почуття та переживання (почуття провини, сорому, страху та ін.). До психологічних бар'єрів можна віднести індивідуально-психологічні та комунікативні.

Класифікуючи комунікативні бар'єри, які перешкоджають успішному спілкуванню вчені виділяють два види соціально-психологічних бар'єрів. По-перше, внутрішні бар'єри особистості, які пов'язані з такими утвореннями, як норми, установки, цінності, а також з особистісними особливостями – ригідність, конформність та ін. По-друге, бар'єри, причина яких – поза особистості: нерозуміння зі сторони іншої людини, дефіцит інформації та ін.

Л. Орбан-Лембрик [187] виділяє макро- та мікробар'єри комунікації.

Макробар'єри пов'язані з зовнішнім середовищем, у якому здійснюється комунікативний процес, і виявляються в інформаційному перевантаженні, розмаїтті носіїв, перевантаженні інформацією, що призводить до знецінення її змісту, вмінні користуватися інформацією.

Мікробар'єри – це специфічні комунікативні бар'єри. Причинами їх виникнення можуть бути особливості інтелекту тих, хто спілкується; неоднакове знання предмету розмови; різні лексикон і тезаурус; відсутність єдиного розуміння ситуації спілкування; психологічні особливості партнерів;

соціальні, професійні, релігійні відмінності тощо. Ці бар'єри залежать від індивідуальних особливостей учасників комунікації, від уміння співрозмовників перекодувати думки у слова, слухати і концентрувати увагу.

Причини комунікативних бар'єрів можуть приховуватися у змістових і формальних характеристиках самого повідомлення (фонетичних, стилістичних, семантичних), а також у логіці побудови.

Дослідники виокремлюють три форми комунікативних бар'єрів: уникання, авторитет та нерозуміння.

Уникання – втеча від небажаної інформації та її впливу (можливо як фізично, так і психологічно). Другий бар'єр – авторитет передбачає, що інформація потрапляє до свідомості, але на цьому шляху вона суттєво знецінюється через суб'єктивне зниження авторитетності її джерела, тобто, зрештою, стає ненадійною й малозначущою. Нерозуміння, як комунікативний бар'єр, є найтоншим способом знизити вплив інформації шляхом її перекручення до невпізнання, надання їй нейтрального смислу [188 та ін.].

Щодо бар'єрів взаєморозуміння в процесі комунікації вчені виділяють інтелектуальні, емоційні, естетичні, моральні, мотиваційні та бар'єри культурних упереджень.

Розглянемо психологічні бар'єри, що виникають в процесі міжособистісної взаємодії неповнолітніх з особливими освітніми потребами з соціальним оточенням. До них можна віднести: по-перше, зовнішнє вираження фізичного дефекту, що спричиняє виникнення естетичного бар'єру. Цей бар'єр впливає на характер та якість спілкування, як зі сторони оточення, так і зі сторони неповнолітніх з особливими потребами, оскільки підлітковий період характеризується підвищеною чутливістю до будь-яких фізичних, особливо зовнішнє виражених недоліків. Власний фізичний дефект неповнолітні з особливими потребами негативно переживають у кілька разів сильніше, ніж у будь-який інший віковий період.

По-друге, особистісний бар'єр – перепони, що пов'язані з особистісними характеристиками неповнолітніх з особливими потребами. До нього можна віднести невпевненість у собі, сором'язливість, скутість, негативний минулий досвід спілкування неповнолітніх з особливими потребами, невміння слухати опонента, стереотипи мислення, установки тощо.

По-третє, інтелектуальний бар'єр. Його характер залежить від важкості інтелектуальних порушень неповнолітніх з особливими потребами. Чим важче інтелектуальне порушення, тим більше ускладнюється або порушується процес їх комунікації з оточенням.

По-четверте, мовленнєвий бар'єр, що проявляється у специфіці мовленнєвої діяльності неповнолітніх з особливими потребами. Мовленнєві порушення неповнолітніх з особливими потребами можуть виникати внаслідок органічних, психогенних чи соціально-психологічних причин.

Вищенаведені психологічні бар'єри взаємопов'язані між собою. Так, наприклад, деякі фізичні вади можуть спричинити мовленнєві дефекти, наприклад, коли параліч уражає центральний чи периферичний відділ мовленнєвого аналізатора. Інтелектуальні порушення, у свою чергу, також визивають на фізичні та мовленнєві розлади.

Таким чином, чим більше психологічних бар'єрів виникає на комунікативному шляху неповнолітніх з особливими потребами, тим більш організованою та цілеспрямованою має бути соціально-психологічна робота. Чітке усвідомлення та виділення психологічних бар'єрів процесу комунікації неповнолітніх з особливими потребами дозволяє фахівцю враховувати їх в своїй подальшій роботі з даною категорією осіб.

Виходячи з вищенаведеного, слід наголосити, що вкрай необхідно сформувати комунікативні навички неповнолітніх з особливими освітніми потребами на такому рівні, щоб у подальшому спілкування не викликало нездоланих труднощів.

Науковий пошук у напрямку вдосконалення форм та методів спеціальної допомоги неповнолітнім з особливими освітніми потребами відкриває шлях до розробки нових теоретичних концепцій, що обґрунтовують необхідність об'єднання суміжних дисциплін у вирішенні основних завдань спеціальної освіти. Одним із напрямків, що реалізує ідею міждисциплінарного синтезу є логопсихологія.

Сучасний стан логопсихології характеризується відсутністю єдності поглядів на зміст сучасної парадигми логопсихології та ряд положень цієї парадигми носять дискусійний характер. Даний факт суттєво ускладнює розробку науково обґрунтованого механізму організації та функціонування системи соціально-психологічної допомоги неповнолітніх з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мови, висуваючи ряд актуальних проблем та потребує їх вирішення.

Потреби навчання і виховання неповнолітніх з особливими освітніми потребами з порушеннями мови дозволили визначити коло завдань:

- систематизація мовленнєвих розладів;
- розкриття загальних і специфічних закономірностей психічного розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами з первинними мовленнєвими порушеннями різного ступеня тяжкості та етіології;
- встановлення залежності психічного розвитку від характеру, механізмів і міри вираженості мовленнєвого дефекту первинного характеру;
- вивчення розвитку конкретних психічних процесів, властивостей і станів у неповнолітніх з особливими освітніми потребами із мовленнєвою патологією;
- визначення перспектив розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами з порушеннями мови і ефективних засобів навчання і виховання;
- розробка методів диференціальної діагностики, які дозволяють виділити первинне мовленнєве недорозвинення від схожих за зовнішніми

проявами станів (аутизм, затримка психічного розвитку, мутизм, порушення слуху, розумова відсталість);

- розробка методів психологічної корекції і профілактики психічних порушень в дитячому віці.

На думку дослідників належить вирішити такі проблеми.

1. Провести відмежування логопсихології від нейропсихології, точніше від афазіології. Афазіологія має абсолютно інший об'єкт вивчення, досліджуючи випадки розладу (розпад) нормально розвинутої, вже сформованої мовленнєвої функції.

2. У випадках складних дефектів має проводитися їх кваліфікація і встановлення «ваги» кожного первинного дефекту, що входить у складний дефект, тобто визначення основного дефекту.

3. Встановлення меж дефекту (-ів) і типу дизонтогенезу (-ів). Маються на увазі «якісні» межі. У кількісному відношенні вони можуть бути «м'якими», «розмитими», плавними і динамічними (при слабковиражених дефектах).

4. Дослідження проблеми міжсенсорних зв'язків: при різних дефектах вони формуються і здійснюються по-різному.

Як зазначає І. Мартиненко: «На сьогодні вже визначено категоріально-термінологічний апарат логопсихології... Однак триває дискусія стосовно терміна, що позначає саму науку: є прихильники «логопсихології», «логопатопсихології» і «психології осіб із вадами мовлення» [162, с. 290].

Окремою сучасною проблемою логопсихології виділяють співвідношення мовленнєвого та інтелектуального розвитку у неповнолітніх з особливими освітніми потребами з загальним недорозвинення мовлення. Автор зазначає, що «вчені застосовують підходи до її вирішення з різних, нерідко протилежних теоретичних позицій. Наразі не існує однозначного погляду на структуру дефекту при такому типі дизонтогенезу як загальне недорозвинення мовлення» [363, с. 617-618].

Аналіз наукової літератури щодо перспективи розвитку логопсихології дозволив виділити низку нагальних проблем.

По-перше, термінологічна проблема логопсихології, яка полягає у науковій дискусії щодо терміну самої науки: «логопсихологія», «логопатопсихологія» і «психологія осіб із вадами мовлення».

По-друге, створення нових типологій. Якщо у першій половині ХХ ст. переважали клінічні класифікації, в другій – педагогічні, то початок ХХІ ст. характеризується тенденцією переходу до соціально-психологічних типологій.

По-третє, провідним напрямом наукового пошуку стає розробка, модифікація, адаптація соціально-психологічних технологій, які підвищують ефективність логопедичної корекції, та таких, що сприяють подоланню негативних проявів особистісного розвитку у неповнолітніх з особливими освітніми потребами з порушеннями мови.

По-четверте, посилення значення наукових концепцій, що відображають сучасні потреби теорії та практики логопсихології.

У межах психодіагностичного напрямку логопсихології актуальності набуває нейропсихологічний підхід до вивчення недоліків розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами з раннім органічним ураженням центральної нервової системи. Визначення дефіцитарних функцій, з одного боку, і виявлення зберігаючого фонду коркових функцій, – з іншого.

Також на сучасному етапі все більшу значущість набуває особистісно-орієнтований підхід у наданні соціально-психологічної допомоги неповнолітніх з особливими освітніми потребами. З урахуванням цього базовою моделлю у межах психокорекційного напрямку логопсихології може служити логопсихотерапевтичний напрям, розроблений в системі реабілітації неповнолітніх з особливими освітніми потребами. У цій системі провідною виступає, зокрема, концепція про порушення комунікації при заїканні, при

цьому соціально-психологічним чинникам відводиться особлива роль в корекції не лише мови, але й особистості в цілому.

По-п'яте, виділення специфічного принципу міждисциплінарного синтезу методів і прийомів практичної психології та логопедії як необхідна умова у досягненні позитивних результатів корекції комунікативно-мовленнєвих порушень.

По-шосте, неоднозначність наукового погляду на структуру дефекту при такому типі дизонтогенезу як загальне недорозвинення мовлення.

По-сьоме, проблеми професійної взаємодії фахівців в процесі корекційної роботи, які обумовлені посиленням прикладного аспекту психології з урахуванням вимог і тенденцій сучасної логопедії.

По-восьме, проблема створення єдиного координаційно-дослідницького центру, який дозволить реалізувати принцип системного підходу в дослідженні психічного розвитку та процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами при певному порушенні мови. Врахування системного підходу в дослідженні психічного розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами, в свою чергу, дозволить досягнути ефекту соціально-психологічної корекції.

Не дивлячись на достатній ступінь наукової розробленості проблеми міжособистісних відносин, яке пронизує все життя сучасної людини та суспільства в цілому, досить актуальним залишається питання дослідження самотності як соціально-психологічного феномену. Наголошено, що вивчення інтегральних соціально-психологічних характеристик міжособистісних відносин неповнолітніх ЕГ набуває значення у зв'язку з наявною у них проблемою самотності, що ускладнює процес їх соціалізації. Зазначено, що чітке усвідомлення причин виникнення та особливостей самотності дозволяє намітити шляхи її попередження, що, у свою чергу, сприяє уникненню подальших небажаних проблем у процесі соціалізації (суїцидальні дії, аутоагресія тощо).

Проведене дослідження показало, що різноманітні порушення в сфері міжособистісних відносин неповнолітніх з особливими освітніми потребами із соціальним середовищем створюють підґрунтя для виникнення почуття самотності. Так, багато вчених пов'язують виникнення самотності в підлітковому віці зі становленням самосвідомості, з усвідомленням своєї відмінності від інших людей. Психологія міжособистісних відносин у підлітковому і юнацькому віці будується на основі двох потреб: відособлення і афіліації. Відособлення найчастіше виявляється в емансипації від контролю старших. Проте воно діє і в стосунках з однолітками. Дослідники вказують і на відсутність гнучкості поведінки батьків з підлітком в сфері міжособистісних відносин в сім'ї (Ю. Швалб).

Дослідження показало, що самотність у неповнолітніх з особливими освітніми потребами виникає епізодично, під впливом зовнішніх, а не внутрішніх обставин. При цьому підліток відчуває самотність як наслідок нереалізованої потреби бути включеним у колективне життя. Отже, самотність є результатом конфлікту з однолітками, навіть при збереженні добрих відносин з сім'єю. Епізодичне почуття самотності неповнолітніх з особливими освітніми потребами активно переборюється ними через включення в діяльність колективу однолітків. «У різноманітних міжособистісних стосунках підліток шукає відповідь на запитання, який він в очах оточення. Водночас у ставленні до батьків проявляються ознаки емансипації в діапазоні від обстоювання своїх поглядів до втеч з дому... Отже, його внутрішній світ, який постійно ускладнюється, вимагає подекуди інтимності й автономії від будь-яких, деколи навіть доброзичливих, зовнішніх впливів. І те, що він залишається сам на сам зі своїми проблемами, може сприяти як зміцненню його самостійності, так і виникненню певної відчуженості» [187, с. 186-187].

Неповнолітні з особливими освітніми потребами, які відчувають самотність, при оцінці себе використовують такі негативні категорії

(чинники) як – «асоціальність», «підвищена емоційність», «імпульсивність», «схильність до алкогольно-наркотичної залежності». Неповнолітні з особливими освітніми потребами з загостреним переживанням самотності при характеристиці однолітків додатково виділяють фактор «негативного ставлення до культури».

До труднощів міжособистісних відносин, в основі яких, лежить дефіцит довірливого спілкування, можна віднести саме самотність, що розуміється як тяжке відчуття, переживання особистістю відокремленості, незадовільності і поверховості сформованих взаємовідносин. Отже, дефіцит довірливих, близьких відносин між неповнолітніми з особливими освітніми потребами та найближчого соціального оточення поступово приводить до їх психологічної самотності. З іншого боку, самотність є усвідомлюваною погрозою для формування міжособистісних відносин.

Як встановлено у дослідженні, найбільш бажаними у міжособистісних відносинах неповнолітніх з особливими освітніми потребами є хороші здібності, емоційна рівновага, комунікабельність, зовнішня привабливість, охайність тощо. Слід звернути увагу на те, що досить гостре сприймання дефектів зовнішності у неповнолітніх з особливими освітніми потребами обумовлено високою цінністю зовнішності у самосприйнятті та міжособистісних відносинах.

Окрім зовнішніх фізичних вад ускладнювати міжособистісні відносини та підсилювати почуття самотності можуть і мовні порушення неповнолітніх з особливими освітніми потребами. В результаті у них формуються замкнутість, уникання широкого кола спілкування, прихована депресія.

«Проблема в розвитку – це соціальна проблема. Порушення призводять до затримки розумового і психічного розвитку, обмежують можливості вибору улюбленої професії, вади – до депресії, до почуття власної неповноцінності, прагнення самотності» [107, с. 217].

Сучасні реалії вимагають від неповнолітніх з особливими потребами активності, принципності, почуття власної гідності, впевненості у своїх силах. Коли налагодити соціальні контакти не вдається, у молодих людей, особливо в дітей, виникають почуття самотності, провини, розпочинаються дезадаптаційні процеси [192].

Визначено, що соціально-психологічними чинниками, які утворюють специфічний комплекс, базовим з яких є самотність, виступають особистісні утворення, що змінюють характеристики міжособистісних відносин та зумовлюють їх ускладненість: відсутність знань, вмінь та навичок встановлювати та підтримувати контакти, неприйняття групою однолітків, розрив дружніх взаємин або відсутність кола спілкування і близьких друзів, проблеми в сім'ї, психофізичні особливості тощо.

Підтверджено, що стан самотності найчастіше викликаний тривожністю, соціальною ізоляцією (переважно у хлопців), депресією (переважно у дівчат). Так, по вибірці 36,2% хлопців і 52,5% дівчат часто відчують самотність через постійну тривожність, депресію та нудьгу. 26,7% хлопців і 38,4% дівчат періодично відчують самотність та відчуття покинутості, через те, що їм немає з ким спілкуватися; 24,2% досліджуваних рідко відчують самотність і тільки у тих випадках, коли їм немає до кого звернутися, коли вони не знаходять порозуміння серед оточуючих. 9,1% хлопців і значно більше дівчат (32,1%) стверджували, що ніколи не відчують самотність через те, що вони самі прагнуть до самотності.

Ці дані збігаються з результатами, отриманими С. Демчук при дослідженні причин суб'єктивного відчуття самотності у неповнолітніх з особливими потребами [81].

Р. Вейс [460] розглядає самотність як гостре епізодичне відчуття переживання та напруги, що пов'язано з дружніми чи інтимними стосунками. Він вважав, що це переживання є продуктом інтерактивного впливу таких чинників як особистість та ситуація. Також вчений виділив два основних

типи самотності: «соціальну ізоляцію» та «емоційну ізоляцію». «Соціальна ізоляція» розуміється ним як «переживання людиною відсутності доступного кола соціального спілкування, значимих дружніх зв'язків чи почуття спільності», та визиває «відчуття безглуздості свого життя, своєї незначності, напругу й нудьгу». «Емоційна ізоляція» спричиняється відсутністю прихильності до конкретної людини, вона провокує неспокій, тривогу, порожнечу.

Значення фактору особистості (важливість суб'єктивного аспекту) в розвитку самотності найбільш повно розкривається у працях когнітивіста Л. Пепло [419]. На думку У. Садлера, Т. Джонсона [430] «самотність» є негативне переживання, яке викликає стрес у головних сферах внутрішнього світу людини.

В інтерперсональній теорії Г. Саллівана [441] рухова сила – це потреба в людській близькості, яка тим чи іншим чином обумовлює розвиток особистості на кожному етапі. Порушення у формуванні компонентів людських взаємовідносин у подальшому спричиняє різні відхилення в особистості людини, в тому числі може виникати і самотність.

Г. Салліван характеризує підлітковий вік як період, в якому самотність вперше виступає в якості інтенсивного, яскравого переживання. Тобто самотність в цьому віковому періоді, на його думку, проявляється в найбільш завершеній та гострій формі, тому що потреба в людській близькості приймає вид потреби в приятелі, з яким можна обмінятися своїми інтимними переживаннями, а стара система відносин з батьками розпадається [441].

М. Клейн [405] пов'язує виникнення почуття самотності з незадоволеною потребою дитини в близькості зі «значимими іншими». При цьому почуття самотності є нормальною частиною розвитку дитини підліткового віку.

Досліджуючи причини самотності у підлітковому віці, Ф. Райс приходять до висновку, що основними серед них є такі:

- почуття відчуженості від батьків (або нестача позитивної батьківської участі в житті дитини);
- неповні сім'ї;
- маргінальний статус (змішання ролей) підлітка в суспільстві;
- надлишкове очікування уваги до своєї персони;
- підвищення бажання виділитись, яке призводить до того, що підліток відчуває себе невдахою та відторгнутим;
- занижена самооцінка та загострене почуття жалості до себе, песимізм стосовно можливості бути позитивно оціненим оточуючими;
- почуття байдужості до життя, його беззмістовність, низькі очікування стосовно власних успіхів у навчанні, що призводить до ланцюга невдач і замкнутості;
- підвищена тривожність і сором'язливість;
- розкриття власних когнітивних здібностей, які дозволяють краще себе пізнати;
- зростання відчуття волі, яке лякає підлітка;
- прагнення до самоідентифікації.

Таким чином, дослідження показало, що самотність розглядається як необхідний аспект розвитку особистості, поява самотності задана закономірностями самого розвитку; бере свій початок в дитинстві, яскраво проявляється саме в підлітковому віці та обумовлено дією механізмів дорослішання; у найбільш загостреній формі проявляється в підлітковому віці, в період коли відбувається пошук власної ідентичності та соціальних зв'язків з оточуючим світом; має переважно негативний характер, сприймається підлітком як гостре, больове переживання.

Проведене дослідження показало, що неповнолітні із незначними розладами подобається бути з іншими людьми, а неповнолітні з важкими руховими та мовленнєвими розладами віддають перевагу самотності. Неповнолітні з особливими освітніми потребами відчувають сильну потребу

бути прийнятими соціальним оточенням та належати до нього, і щоб воно, у свою чергу, брало участь в їх діяльності, але для неповнолітніх з особливими освітніми потребами, які мають достатньо важкі розлади характерний низький рівень включеності в соціальний контекст. Характерне певне домінування над оточуючими (переважно як спосіб отримання бажаного), неприйняття контролю над собою, хоча така поведінка переважає у неповнолітніх із незначними руховими розладами. Активне уникнення прийняття рішень та взяття на себе відповідальності властиве тим неповнолітнім з особливими освітніми потребами, у сімейному вихованні в яких домінує авторитарний стиль. Схильність встановлювати близькі емоційні відносини переважають у неповнолітніх з особливими освітніми потребами із незначними розладами. Неповнолітні з особливими освітніми потребами з більш важкими розладами дуже обережні при встановленні емоційних відносин.

Отже, на основі теоретико-емпіричного аналізу можна виділити дві групи соціально-психологічних чинників, що можуть сприяти виникненню самотності неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

По-перше, соціальні чинники до яких відноситься:

1. Неприйняття неповнолітніх з особливими освітніми потребами групою однолітків (особливо здоровими дітьми).

2. Розрив дружніх взаємин або відсутність кола спілкування і близьких друзів, що може бути наслідком як особистісних особливостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами (розумова відсталість, агресивна поведінка тощо), так і результатом впливу ситуативних причин: зміни школи, втрати близького друга тощо.

3. Сімейні проблеми. Дисгармонійні взаємини в сім'ї – часті конфлікти, відсутність взаємопорозуміння і довіри між членами сім'ї тощо. Відсутність емоційної близькості між дитиною і батьками (емоційне відторгнення), недолік батьківської уваги і турботи про дитину (гіпоопіка) чи навпаки

надмірна турбота і підвищена увага (гіперопіка), що частіше спостерігається в сім'ях з дітьми з особливими освітніми потребами.

По-друге, психологічні чинники, а саме:

1. Особливості підліткового періоду:

- розвиток рефлексії, який породжує потребу неповнолітніх пізнати себе як особистість, зрозуміти себе на рівні власних вимог до самого себе. При цьому підліток ще не може повною мірою реалізувати цю потребу через недостатній розвиток навичок самоспостереження і самоаналізу;

- переорієнтація міжособистісних відносин неповнолітніх з особливими освітніми потребами зі значущих дорослих на однолітків;

- потреба в усамітненні;

- вікові кризи: криза ідентичності та самооцінки.

2. Фізичні і особистісні особливості неповнолітніх з особливими освітніми потребами:

- зовнішні фізичні вади;

- мовленнєві порушення;

- занижена самооцінка, завищені вимоги до себе або інших, нереалістичні очікування і уявлення про любов, дружбу та спілкування і тому подібне;

- високий рівень тривожності, вразливість, сором'язливість;

- замкнутість, закритість, відгородженість;

- імпульсивність.

Самотність неповнолітніх із особливими освітніми потребами частіше викликається певною сукупністю вищенаведених соціальних і психологічних чинників.

Отже, основними групами соціально-психологічних чинників виникнення самотності у неповнолітніх з особливими освітніми потребами є їх неприйняття групою однолітків; розрив дружніх взаємин або відсутність кола спілкування і близьких друзів; сімейні проблеми; особливості

підліткового періоду; фізичні і особистісні особливості неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

В основі виникнення самотності у неповнолітніх з особливими освітніми потребами лежить комплекс взаємопов'язаних чинників (соціально-психологічних, педагогічних, соціально-економічних тощо).

Слід зазначити, що на самотність неповнолітніх з особливими освітніми потребами впливають й бар'єри взаєморозуміння, які виникають у міжособистісних відносинах, серед яких слід виділити інтелектуальні, емоційні, естетичні та мотиваційні бар'єри. Естетичний бар'єр, який з'являється при першому контакті, тобто зовнішній вигляд, манера поведінки тощо. Інтелектуальний бар'єр може виникати в результаті різної швидкості протікання інтелектуальних процесів під час міжособистісної взаємодії. Якщо висловлювання співрозмовника не стосуються власних потреб партнера по спілкуванню, то така ситуація спричиняє мотиваційний бар'єр. Емоційний бар'єр взаєморозуміння може виникати внаслідок антипатії до співрозмовника, небажання заглиблюватися у його проблеми та співчувати йому.

Бар'єри взаєморозуміння виникають в основних сферах розвитку особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами, а саме в сім'ї, школі та групі однолітків.

Почуття самотності в найбільш загостреній формі проявляється у неповнолітніх з особливими освітніми потребами, в період коли відбувається пошук власної ідентичності та соціальних зв'язків з оточуючим світом; воно має переважно негативний характер та сприймається неповнолітніми з особливими освітніми потребами як гостре, больове переживання.

Аналіз показників ступеня соціалізованості неповнолітніх з особливими освітніми потребами за виокремленими параметрами дозволив виявити групу досліджуваних із достатнім рівнем соціалізованості, що складає 21,7% вибірки (69 досліджуваних), а також групу досліджуваних з проблемами

соціалізації та недостатнім рівнем соціалізованості, яка становить 78,3% вибірки (249 досліджуваних).

Отримані на констатувальному етапі дослідження дані щодо соціально-психологічної специфіки перебігу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами були враховані при побудові багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації цього процесу в умовах травматогенного соціуму.

Висновки до розділу

У розділі проведено соціально-психологічний аналіз реабілітаційного потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами у векторі ресурсності їх життєстійкості в умовах травматогенного соціуму; визначено особистісні особливості неповнолітніх з особливими освітніми потребами у перебігу процесу їх соціалізації в травматогенному соціумі; розкрито інтегральні соціально-психологічні характеристики міжособистісних відносин неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації в умовах травматогенного соціуму.

На *першому етапі* дослідження визначалися параметри психологічного реабілітаційного потенціалу, як показники ресурсності життєстійкості досліджуваних, та їх вплив на перебіг процесу соціалізації.

Підкреслено, що з'ясування рівня психологічного реабілітаційного потенціалу має цінність для неповнолітніх з особливими освітніми потребами, оскільки вказує на ті ресурси їх життєстійкості, за допомогою яких можлива компенсація обмежених можливостей і соціалізація у новій соціальній ситуації розвитку. Визначення рівня психологічного реабілітаційного потенціалу оцінювалося за такими його складовими, як емоційна стабільність, інтелектуальний і мотиваційний потенціал, особливості оточення та широта спілкування, реабілітаційна компетентність. Виходячи з цього, були задіяні: методика на визначення рівня

реабілітаційного потенціалу (М. Халак), тест «Запам'ятовування п'яти слів», методика «Виключення понять», опитувальник «Аналіз сімейних взаємин» (Е. Ейдемільер, В. Юстицкіс), шкала тривожності Спілбергера-Ханіна, Гіссенський перелік скарг та шкала астеничного стану (Л. Майкова).

Виявлено, що результати досліджуваних за методикою М. Халак щодо особливостей когнітивних процесів позитивно корелюють з результатами, отриманими за допомогою тесту «Запам'ятовування 5 слів» ($r=0,68$; $p<0,05$) та методики «Виключення понять» ($r=0,61$; $p<0,05$). Дані щодо особливостей сімейного оточення та соціального статусу корелюють зі шкалою тесту аналізу сімейних відносин «Витиснення конфлікту» ($r=-0,51$; $p<0,05$). Дані щодо психологічних особливостей досліджуваних виявили негативну кореляцію з результатами, отриманими за допомогою методики визначення рівня особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна ($r=-0,68$, $p<0,05$). Підсумковий результат за методикою визначення рівня психологічного реабілітаційного потенціалу також негативно корелює з даними за тестом Спілбергера-Ханіна. При цьому, чим вище рівень психологічного реабілітаційного потенціалу, тим нижче рівень особистісної тривожності ($r=-0,49$; $p<0,05$) і нижче рівень реактивної тривожності ($r=-0,72$; $p<0,05$). Дані щодо особливостей ставлення досліджуваних до захворювання, виявили негативну кореляцію зі шкалою Гіссенського переліку скарг «Тиск (інтенсивність скарг)»; чим вища сумарна оцінка інтенсивності емоційно забарвлених скарг з приводу фізичного стану, тим меншим є сумарний бал ($r=-0,59$, $p<0,05$) за методикою М. Халак.

За результатами факторизації 24 ознак за цією методикою по вибірці було виявлено чотири фактора, сумарна інформативність яких дорівнює сумі власних значень, поділеній на кількість змінних, і становить 0,732, тобто виділені фактори пояснюють 73,2% сумарної дисперсії – більше половини, що вважається прийнятним результатом.

Фактор А «Широта спілкування» (інформативність 32,6%) зі змінними: умови виховання, відносини між батьками, психологічний клімат у сім'ї, коло інтересів, ставлення до захворювання та ступінь психологічної реабілітаційної компетенції.

Фактор В «Сімейні стосунки» (інформативність 17,1%): освіта батьків, проживання з сім'єю, сімейні стосунки.

Фактор С «Емоційна стабільність та інтелектуальний потенціал» (інформативність 13,4%): тривалість захворювання, ступінь тяжкості захворювання, ставлення до навчання, інтелектуально-мнестичні розлади, емоційні розлади, набуті психологічні розлади та суїцидальні тенденції.

Фактор D «Реалізація у соціумі» (інформативність 10,1%): з якого віку захворювання, груповий статус, навички, психологічне здоров'я.

Виявлені фактори набувають соціально-психологічного змісту при з'ясуванні рівня психологічного реабілітаційного потенціалу і визначають його специфіку у неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Аналіз середніх балів продемонстрував, що досліджувані ЕГ і КГ суттєво різняться за вказаними показниками. Так, у неповнолітніх КГ середні значення ($M=52,412$) значно переважають, ніж у неповнолітніх ЕГ ($M=62,741$). Це свідчить про те, що неповнолітні з особливими освітніми потребами мають нижчу психологічну стійкість і ресурсні можливості. Причому розкид показників досліджуваної ознаки ($\sigma=3,56$) менше коливається у КГ, що може свідчити про більшу стійкість ознаки, яка досліджується. Аналіз достовірності відмінностей одержаних результатів знайшов своє статистичне підтвердження (Q-критерій Розенбаума).

Встановлено, що серед неповнолітніх ЕГ найменшу ресурсність життєстійкості виявили досліджувані з низьким рівнем психологічного реабілітаційного потенціалу, що пов'язано зі змінами інтелектуально-мнестичної сфери, з низьким рівнем реабілітаційної компетенції, а також з

яскраво вираженим негативним сприйняттям наявних дефектів/захворювання та звуженим колом інтересів.

З'ясовано, що на рівень психологічного реабілітаційного потенціалу впливає також суб'єктивне ставлення досліджуваних до здоров'я/хвороби. Визначено, що серед чинників, які впливають на його формування, провідними є позиція батьків стосовно захворювання дитини та особливості сімейних взаємин, власна пізнавальна активність досліджуваних, активність процесів їх самосвідомості.

Виявлено, що уявлення про причини власних хвороб у неповнолітніх ЕГ співвідносяться з тими обмеженнями, які на них накладає захворювання. Підтверджено, що з віком досліджувані стають більш критичними до результатів реабілітації, а при відчутті неможливості одужання у них починають звужуватися життєві цілі, їм стає важче планувати майбутнє; чим старше дитина, тим більше розширюється її найближча перспектива, тим реальніше вона може оцінити наслідки свого стану.

Дані проведеного дослідження дозволили скласти психологічні портрети неповнолітніх ЕГ з різним рівнем психологічного реабілітаційного потенціалу.

Так, досліджувані з високим рівнем психологічного реабілітаційного потенціалу (16,7%), як правило, мають близький до оптимального нервово-психічний стан; високу задоволеність міжособистісними відносинами, різноманітне коло інтересів, налаштовані на продуктивний реабілітаційний процес і мають високий рівень реабілітаційної компетенції. Вони прагнуть до реальної оцінки захворювання, яка активно формується.

Досліджувані, які мають середній рівень психологічного реабілітаційного потенціалу (26,4%), зазвичай відрізняються дещо нестійким емоційним станом, досить частими перепадами настрою, підвищеною збудливістю, схильністю до підвищеної тривожності. Вони мають середнє чи розвинене коло інтересів. У сім'ї переважає задовільний психологічний

клімат. Такі неповнолітні належать до групи осіб з ситуаційним суб'єктивним ставленням до здоров'я/хвороби.

Досліджувані з низьким рівнем психологічного реабілітаційного потенціалу (56,9%) в цілому мають нестійкий нервово-психічний стан, відзначається зниження інтелектуально-мнестичної діяльності та підвищена тривожність; мають схильність до суїцидальних дій. Здебільшого вони виховуються у конфліктному середовищі, мають несприятливу обстановку у сім'ї. Їх відрізняє неадекватне суб'єктивне ставлення до здоров'я/хвороби, переважно з фіксацією на хворобі.

На *другому етапі* дослідження були визначені особистісні особливості неповнолітніх з особливими освітніми потребами у перебігу процесу їх соціалізації в травматогенному соціумі, методичний апарат якого складала методика «Незакінчені речення», тест самооцінки (С. Будассі), методика діагностики структури ціннісних орієнтацій (С. Бубнов), методика діагностики вад особистісного розвитку (ДВОР) (З. Карпенко), тест «Інститути і механізми соціалізації особистості» (А. Лучинкіна).

Наголошено на актуальності визначення параметрів Я-образу та самооцінки досліджуваних, які у підлітковому віці стають потужним регулятором соціальної поведінки, корегують її відповідно до прийнятих норм, правил, цінностей. Крім того, самооцінка формує рівень домагань, впливає на вибір професії, на успішне входження неповнолітніх у соціальний простір, на стосунки з іншими людьми, є передумовою самовиховання і саморозвитку особистості в процесі її соціалізації.

Результати дослідження Я-образу неповнолітніх ЕГ показали, що ним притаманні захисне ставлення до себе, нездатність (або небажання) усвідомлювати і видавати значиму інформацію про себе, прагнення до відповідності соціально бажаному образу, конформність. Простежується ригідність Я-образу, небажання змінюватися, певна консервативна самодостатність; поєднання ідеального Я з майбутнім Я (при цьому багато

досліджуваних некритично оцінюють свої можливості, будують нереальні плани на майбутнє). Зафіксована тенденція до самоуправління, самовпевненості, а також відчуття цінності свого Я, що є показником наявності у неповнолітніх ЕГ (21,7%) компенсаторного потенціалу, готовності перебороти негативну ситуацію, пов'язану з їх особливими потребами.

Відзначено також наявність зв'язку між емоційно-ціннісним ставленням до своєї зовнішності, різними змінними Я-образу і критичним ставленням оточуючих до неповнолітніх з особливими освітніми потребами. З іншого боку, у неповнолітніх ЕГ (32,4%) самооцінка має завищений, неадекватний характер за емоційно значущими якостями, такими як здоров'я, щастя, інтелектуальні здібності. Цей факт можна інтерпретувати як психологічну компенсацію, результат емоційної логіки, що дозволяє їм пояснювати свій дефект прийнятним для себе способом; психологічний захист, який зменшує переживання наявності у себе дефекту завдяки спотворенню уявлень про себе (компенсаторні фантазії заміщуючого характеру, що виникають через переживання певної неповноцінності).

Встановлено, що для неповнолітніх ЕГ старшої вікової підгрупи (14-16 років), крім перерахованих особливостей Я-образу, характерною є також тенденція до самозвинувачення, інтрапунітивності. У них може формуватися надмірно занижена самооцінка, соціальна пасивність, виражене звуження активного життєвого простору. Серед дефіцитарних шляхів формування Я-образу, як системи уявлень про власну особистість, наявні комунікативні труднощі.

На *третьому етапі* дослідження розкрито інтегральні соціально-психологічні характеристики міжособистісних відносин неповнолітніх з особливими освітніми потребами у процесі їх соціалізації в умовах травмогенного соціуму. З цією метою були задіяні тест фрустраційної толерантності С. Розенцвейга, «Опитувальник міжособистісних відносин»

(В. Шутц), опитувальник «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» (В. Лабунська), проєктивна методика «Я, Значимий, Інші» (О. Купреєва), опитувальник соціально-психологічної адаптованості (К. Роджерс, Р. Даймонд), тест «Структура навчальної мотивації школяра» (К. Замфір), тест «Вивчення ступеня соціалізації старшокласників» (І. Рожкова), соціометрія.

Визначено підвищену фрустрованість членів сімей та низький рівень спроб самостійного вирішення проблем взаємодії з неповнолітньою дитиною з особливими освітніми потребами. Відзначаються негативні установки членів сімей, такі, як нереалістичні очікування, почуття провини, гіперпротекція, відчуженість, гіперкритичне і гіпертривожне ставлення ($p \leq 0,05$), що приводять до збільшення емоційних проблем неповнолітніх з особливими освітніми потребами та порушують процес їх соціалізації.

Виявлено дефіцитарність у соціальному та комунікативному розвитку досліджуваних ЕГ, що негативно впливає на їх міжособистісні та внутрішньогрупові відносини загалом. Зафіксовано низький рівень соціальної та комунікативної компетентності, що виявляється у незавершеності процесу децентрації, слабкості словесної регуляції дій, труднощах у спілкуванні, порушеннях міжособистісній взаємодії ($p \leq 0,05$). Це підтверджує те, що соціальна ситуація розвитку є дефіцитарною для успішного оволодіння соціальною і комунікативною компетентністю.

У процесі міжособистісної взаємодії досліджуваних ЕГ виявлено несформованість функцій діалогу (комунікативної, програмуючої, контрольної-регулюючої), як необхідного компонента системи комунікативно-діяльнісних відносин; простежується відсутність динамічності позиції, що загалом свідчить про наявні проблеми у соціально-особистісному розвитку неповнолітніх ЕГ та у перебігу процесу їх соціалізації.

Встановлено, що показник тенденції перебувати у товаристві інших людей (Ie) має прямий зв'язок із показниками тенденцій підкорятися іншим у відносинах (Cw) ($r=0,317$; $p=0,009$), контролювати стосунки з іншими (Ce) ($r=0,245$; $p=0,001$), встановлювати близькі стосунки з іншими (Ae) ($r=0,302$; $p=0,006$), а також показником необхідної потреби включення (Iw) ($r=0,407$; $p=0,001$). З'ясовано, що чим більше проявляється бажання перебувати у товаристві інших людей, тим більшим є бажання досліджуваних підкорятися іншим, контролювати ці відносини, встановлювати близькі емоційні відносини з оточенням та бажання, щоб інші проявляли до них інтерес та приймали у своє товариство.

Визначено, що показник тенденції підкорятися іншим у відносинах (Cw) має достовірний позитивний зв'язок із показниками необхідної потреби включення (Iw) ($r=0,301$; $p=0,002$), в афекті (Aw) ($r=0,276$; $p=0,005$), а також показником тенденції встановлювати близькі стосунки з іншими (Ae) ($r=0,408$; $p=0,001$) та зворотній зв'язок із показником потреби вираженого контролю (Ce) ($r=-0,369$; $p=0,004$). Чим більше бажання досліджуваних підкорятися іншим у міжособистісній взаємодії, тим більшим є бажання, щоб інші виявляли інтерес до них та приймали у свої товариство, встановлювали з ними глибокі емоційні відносини, а також потреба самим встановлювати глибокі емоційні відносини та меншим є бажання контролювати ці відносини.

Отримані емпіричні дані розкрили негативні риси у поведінці неповнолітніх з особливими освітніми потребами у комунікативно-діяльнісних ситуаціях й те, що здатність та готовність до продуктивної міжособистісної взаємодії перебуває у зоні їх найближчого розвитку, а потенційні можливості соціально-особистісного розвитку не були повною мірою затребувані та реалізовані у виховному та освітньому процесі. Так, майже всі досліджувані мали мотиваційну готовність до виконання спільних завдань. Головне, що унеможливило об'єднання їхніх дій в одному

смісловому просторі для досягнення спільної мети, – це недостатність засобів та способів кооперації та комунікації, як основного психологічного інструментарію спільної діяльності. У цьому аспекті слід зазначити, що проведені дослідження виявило загальні та специфічні особливості мотивації навчальної діяльності неповнолітніх з особливими освітніми потребами, а також появу нових мотивів, що відображають сучасні вимоги до життя у травматогенного соціуму. З'ясовано, що мотиваційна основа навчальної діяльності неповнолітніх ЕГ складається з таких елементів: зосередження уваги на задоволенні від самої діяльності; значимість для особистості безпосереднього її результату; мотивуюча сила винагороди за діяльність; самооцінка процесу і результатів діяльності.

Наголошено, що вивчення інтегральних соціально-психологічних характеристик міжособистісних відносин неповнолітніх ЕГ набуває значення у зв'язку з наявною у них проблемою самотності, що ускладнює процес їх соціалізації. Зазначено, що чітке усвідомлення причин виникнення та особливостей самотності дозволяє намітити шляхи її попередження, що, у свою чергу, сприяє уникненню подальших небажаних проблем у процесі соціалізації (суїцидальні дії, аутоагресія тощо).

Визначено, що соціально-психологічними чинниками, які утворюють специфічний комплекс, базовим з яких є самотність, виступають особистісні утворення, що змінюють характеристики міжособистісних відносин та зумовлюють їх ускладненість: відсутність знань, вмінь та навичок встановлювати та підтримувати контакти, неприйняття групою однолітків, розрив дружніх взаємин або відсутність кола спілкування і близьких друзів, проблеми в сім'ї, психофізичні особливості тощо.

Підтверджено, що стан самотності найчастіше викликаний тривожністю, соціальною ізоляцією (переважно у хлопців), депресією (переважно у дівчат). Так, по вибірці 36,2% хлопців і 52,5% дівчат ЕГ часто відчують самотність через постійну тривожність, депресію та нудьгу. 26,7% хлопців і 38,4%

дівчат ЕГ періодично відчують самотність та відчуття покинутості, через те, що їм немає з ким спілкуватися; 24,2% досліджуваних ЕГ рідко відчують самотність і тільки у тих випадках, коли їм немає до кого звернутися, коли вони не знаходять порозуміння серед оточуючих. 9,1% хлопців і значно більше дівчат (32,1%) стверджували, що ніколи не відчують самотність через те, що вони самі прагнуть до самотності.

Аналіз показників ступеня соціалізованості неповнолітніх з особливими освітніми потребами за виокремленими параметрами дозволив виявити групу досліджуваних із достатнім рівнем соціалізованості, що складає 21,7% вибірки (69 досліджуваних), а також групу досліджуваних з проблемами соціалізації та недостатнім рівнем соціалізованості, яка становить 78,3% вибірки (249 досліджуваних).

Отримані на констатувальному етапі дослідження дані щодо соціально-психологічної специфіки перебігу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами були враховані при побудові багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації цього процесу в умовах травматогенного соціуму.

Основні положення розділу відображено в таких публікаціях авторки: [249; 272; 274; 277; 284; 285; 296; 297; 302; 303; 305; 307; 308; 316; 318; 383; 384; 386; 400].

РОЗДІЛ 4

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ТРАВМАТОГЕННОГО СОЦІУМУ

4.1. Концептуально-методологічні основи багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму

На формувальному етапі дослідження було розроблено багаторівневу соціально-психологічну програму оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, провідна ідея якої – створення соціально-психологічних умов для забезпечення оптимізації цього процесу та його успішності, становлення та розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами, визнання їх індивідуальності, розкриття та підтримка ресурсності їх життєстійкості у процесі соціалізації.

Сучасний розвиток процесів гуманізації і модернізації спеціальної освіти актуалізує проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Найбільш актуальним завданням є підготовка неповнолітніх з особливими освітніми потребами до самостійного життя. Розв'язання цього завдання неможливе без комплексного підходу до соціально-психологічної роботи з цією категорією неповнолітніх. Тільки за умови систематичного комплексного соціально-психологічного супроводу можливе створення необхідної бази для успішної соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму.

З цих позицій актуальним є визначення концептуально-методологічних основ багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму та її реалізація. Це спричинено, по-перше, різноманітністю проявів особистості, які обумовлюють специфіку процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, по-друге, врахуванням тих бурхливих соціально-психологічних та психофізичних змін, які притаманні цьому віку, та, по-третє, особливостями роботи фахівців, що висуває низку вагомих вимог до них.

Виокремлено провідні принципи, на яких побудована багаторівнева соціально-психологічна програма оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму: принцип «тут і тепер»; принцип персоніфікації висловлювань; принцип наголошування мови почуттів; принцип активності; принцип довірливого спілкування; принцип конфіденційності.

В якості додаткових принципів, але не менш вагомих, визначено деякі принципи гетерогенності, принцип образності, принцип вільного простору та принцип спрямованості на практичне застосування результатів [197].

Слід зазначити, що у груповій роботі з неповнолітніми з особливими освітніми потребами принцип образності надає можливості особистості

краще осмислити та розкрити оточуючим власні думки та почуття. Принцип вільного простору знижує психофізичну напругу, створюючи атмосферу невимушеності та розкнутості.

Провідні принципи, на яких побудована багаторівнева соціально-психологічна програма оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму було об'єднано по групах.

1. Принцип комплексності, що передбачав групову роботу з неповнолітніми з особливими освітніми потребами у формі соціально-психологічного психокорекційного тренінгу; роботу з фахівцями, які працюють з неповнолітніми з особливими освітніми потребами у формі психолого-педагогічних рекомендацій; роботу з батьками неповнолітньої неповнолітньої дитини у формі методичних рекомендацій; принцип індивідуального підходу до неповнолітніх з особливими освітніми потребами у контексті їх вікового розвитку; принцип підходу у психокорекційній роботі до кожного неповнолітнього з особливими освітніми потребами як до особистості, яка потребує корекції свого розвитку до оптимальної норми та діяльнісний принцип здійснення корекції, що передбачає врахування інтимно-особистісного спілкування як провідної діяльності підліткового віку, яка найбільшою мірою сприяє розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами в даному періоді онтогенезу.

2. Загальні принципи групової роботи: принцип «тут і тепер», принцип персоніфікації висловлювань, принцип проголошення мови почуттів, принцип активності, принцип довірливого спілкування, принципи гетерогенності, конфіденційності та спрямованості на практичне застосування результатів.

3. Вузькоспеціалізовані принципи групової роботи з неповнолітніми з особливими освітніми потребами: запобігання насилля у міжособистісній взаємодії – будь-який примус з боку учасників групової роботи створює

внутрішній бар'єр у стосунках між неповнолітніми з особливими освітніми потребами та групою; позитивний характер зворотного зв'язку, що є надійним засобом допомоги неповнолітнім з особливими освітніми потребами у подоланні сором'язливості та знятті напруги; мінімізація лабільності та її опосередкованість, з метою запобігання утворення внутрішніх бар'єрів неповнолітніх з особливими освітніми потребами, зниження їх самооцінки; принципи образності та вільного простору.

Досить затребуваною була розробка методів активного соціально-психологічного навчання в умовах багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму.

Слід зазначити, що наразі науковцями розроблено безліч різноманітних корекційно-розвивальних програм, соціально-психологічних тренінгів, що формують певні особистісні якості неповнолітніх з особливими освітніми потребами, але здебільшого ці програми вирішують завдання з комунікативних проблем дітей переважно масових шкіл. А створення психокорекційних програм для неповнолітніх з особливими освітніми потребами, зокрема в умовах інклюзивної освіти, потребують відповідної концептуально-методологічної основи.

Стосовно предмету нашого дослідження гостро відчувається недостатність практичного впровадження існуючих корекційних програм, які б передбачали кваліфіковане знання та врахування структури дефекту неповнолітніх з особливими освітніми потребами, виявлення та використання їх потенційних можливостей та ресурсність життєстійкості.

З цих позицій багаторівнева соціально-психологічна програма оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму будувалася з урахуванням таких принципів:

- принцип раннього втручання (раннє виявлення порушень є умовою ранньої допомоги, що в свою чергу, дозволить попередити появу вторинних ускладнень);

- принцип комплексності (комплексність психокорекційної роботи, що полягає у стимуляції та корекції всіх сторін психіки);

- принцип діяльності (проведення психокорекційної роботи з урахуванням провідної діяльності неповнолітніх з особливими освітніми потребами);

- принцип індивідуального підходу (урахування у психокорекційній роботі індивідуально психологічних та особистісних особливостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами);

- принцип системності розвитку психічної діяльності (внаслідок системності будови психіки, свідомості й діяльності особистості усі аспекти її розвитку взаємозалежні й взаємозумовлені);

- принцип тісної взаємодії з найближчим соціальним оточенням (активне залучення батьків та соціального оточення до участі у психокорекційній роботі).

Концептуально-методологічною основою багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму виступали соціально-психологічні показники та критерії неповнолітніх, як суб'єктів ускладненої та неускладненої міжособистісної взаємодії, серед яких визначено низький рівень соціально-перцептивних здібностей (розуміння іншої людини, емпатії, ідентифікації, психологічної проникливості, що передбачає миттєве усвідомлення проблем у процесі міжособистісної взаємодії та швидкий пошук їх вирішення); інтерактивний аспект спілкування, що розкриває особливості міжособистісних відносин неповнолітніх з особливими освітніми потребами, а саме невиразність, тривалі паузи в мовленні, застиглу позу та невідповідність експресивного

репертуару мовленнєвій поведінці суб'єкта ускладненої міжособистісної взаємодії; низький потенціал комунікативного впливу неповнолітніх з особливими освітніми потребами, невмінням обрати адекватну форму повідомлення, нездатність створювати зворотній зв'язок тощо.

Слід зазначити, що питання надання якісної соціально-психологічної допомоги неповнолітнім з особливими освітніми потребами гостро постає перед суспільством України в умовах воєнного стану. Змішана та дистанційна форма навчання неповнолітніх з особливими освітніми потребами у воєнний час висуває підвищені вимоги до фахівців, які проводять соціально-психологічну роботу та соціально-психологічну реабілітацію таких неповнолітніх.

Зокрема, процес соціально-психологічної реабілітації неповнолітніх з особливими освітніми потребами має будуватися відповідно до вихідного методичного принципу при визначенні мети та завдань реабілітації, а також способів їхнього вирішення - принципі єдності діагностики і корекції.

Завдання багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму будуть правильно поставлені лише на основі комплексної діагностики з оцінкою ресурсності життєстійкості неповнолітніх. Крім того, соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у межах розробленої програми має здійснюватися у максимально широкому контексті відносин таких неповнолітніх з сім'єю, однолітками, а також в умовах освітньої та виховної системи. Соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх зазначеної категорії має здійснюватися послідовно й безперервно до повного відновлення чи компенсації порушених функцій і мати єдину логіку та структуру; будуватися з урахуванням системного підходу і ґрунтуватися на оцінках механізмів причинно-наслідкової зумовленості як на рівні відповідної психологічної ознаки, так і на рівні всієї

системи соціально-психологічних особливостей, що відповідають визначеному типу розвитку.

У системі заходів багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму було виокремлено блок психологічної діагностики ресурсності їх життєстійкості (рівня психологічного реабілітаційного потенціалу відповідно до його складових (емоційної стабільності, інтелектуального і мотиваційного потенціалу, особливостей оточення та широти спілкування, реабілітаційної компетентності); особливостей Я-образу та параметрів самооцінки; інтегральних соціально-психологічних характеристик міжособистісних відносин); розробка індивідуального плану соціально-психологічного супроводу неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, рекомендацій для батьків стосовно індивідуальної роботи; блок соціально-психологічної корекції, психологічного консультування, прогностики та блок аналізу і оцінки результатів оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму.

В якості напрямів оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму вбачалися такі.

1. Активізація та розвиток пізнавальної діяльності, формування стійкої позитивної мотивації в ігровій та навчальній діяльності неповнолітніх з особливими освітніми потребами: розвиток навичок цілеспрямованої діяльності, формування концентрації уваги, попередження емоційного дискомфорту, стимулювання внутрішньої мотивації до спілкування.

2. Формування вищих психічних функцій неповнолітніх з особливими освітніми потребами через розвиток сенсорно-перцептивної діяльності,

розвиток розумових здібностей у різних видах діяльності, розвиток уяви та творчих здібностей.

3. Формування провідних видів діяльності та їх компонентів (мотиваційного, орієнтовно операційного, регуляційного): розвиток предметно-практичної діяльності, формування ігрової діяльності, формування передумов для оволодіння навчальною діяльністю, уміння планувати, контролювати, регулювати, оцінювати результати при виконанні навчальних завдань.

4. Корекція емоційно-вольової сфери неповнолітніх з особливими освітніми потребами: формування здібностей до вольових зусиль, довільної регуляції поведінки, подолання негативних якостей характеру, попередження та усунення афективних, негативних проявів, відхилень у поведінці.

5. Формування конструктивних міжособистісних відносин: забезпечення емоційних та ділових контактів з дорослими та однолітками, формування механізмів соціально-психологічної адаптації у колективі однолітків, формування навичок спілкування.

6. Створення сприятливого психоемоційного клімату у сім'ї: реконструкція взаємовідносин батьків та неповнолітніх з особливими освітніми потребами, оптимізація внутрішньосімейних взаємовідносин, розвиток конструктивних комунікативних форм поведінки.

Розкриємо особливості багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму.

Так, соціально-психологічна робота з дітьми раннього віку полягала у розвитку загальної та дрібної моторики, оптико-просторових та слухових функцій, сенсорно-перцептивної діяльності, когнітивної сфери та мовлення, а також у формуванні навичок емоційного та ситуативно-ділового спілкування з дорослими та однолітками.

У соціально-психологічній роботі з дітьми дошкільного віку у психореабілітаційному процесі перевага має надаватися формуванню вищих психічних функцій, соціально-побутових навичок, мотивації до навчання, розвитку емоційно-вольової сфери та навичок спілкування, корекція негативних проявів поведінки дитини.

Соціально-психологічна робота з дітьми молодшого шкільного віку спрямована на корекцію особливостей розвитку вищих психічних функцій, мотиваційно-вольової та емоційно-особистісної сфер, визначення вимог до режиму, навантажень, типу навчальної програми, розвиток мотивації до навчання, оптимізацію взаємодії в оточенні дитини (сім'я – фахівці – дитина – однолітки).

У соціально-психологічній роботі з підлітками з особливими освітніми потребами перевага надається соціально-психологічній корекції особистісних проблем, враховуючи особливості підліткового періоду, формуванню мотивацій до спілкування, навчання оцінювати свої здобутки, формуванню мотивації до активності та самостійності, свідомого ставлення до планів на майбутнє, до свідомого обрання професії, допомозі у вирішенні сімейних конфліктів.

За результатами соціально-психологічної роботи здійснюється оцінка психологічного стану неповнолітніх з особливими освітніми потребами, а результати фіксуються в картці соціально-психологічної роботи з оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму.

Аналізу мають підлягати такі критерії:

- активізація пізнавального інтересу неповнолітніх з особливими освітніми потребами;
- стимуляція розвитку пізнавальних процесів неповнолітніх з особливими освітніми потребами;

- стабілізація емоційно-вольової сфери, поведінкових реакцій неповнолітніх з особливими освітніми потребами;
- розвиток конструктивної міжособистісної взаємодії неповнолітніх з особливими освітніми потребами;
- покращення внутрішнього сімейного мікроклімату.

Таким чином, сутність напрямів соціально-психологічної роботи з оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму полягає в активізації та розвитку пізнавальної діяльності, формуванні стійкої позитивної мотивації в ігровій та навчальній діяльності, формуванні вищих психічних функцій та провідних видів діяльності, корекції емоційно-вольової сфери, формуванні комунікативної діяльності та створенні сприятливого психоемоційного клімату в сім'ї.

Слід наголосити, що мотиваційна складова є психологічною основою навчання, і якщо у неповнолітніх з особливими освітніми потребами немає цієї основи, то розвиток їх пізнавальної сфери не зможе привести до успішності процесу соціалізації. Тому багаторівнева соціально-психологічна програма оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму передбачала розвиток мотиваційної сфери, що забезпечує формування і посилення дієвості зовнішніх і внутрішніх рушійних сил навчальної діяльності; розвиток пізнавальної сфери, націлений на удосконалювання слаборозвинених властивостей пізнавальних процесів або компенсацію їхньої дії.

Таким чином, соціально-психологічними чинниками формування мотивації навчання неповнолітніх з особливими освітніми потребами виступали: урахування вікових, психологічних особливостей і стану актуальної мотивації навчання; залучення неповнолітніх з особливими освітніми потребами до соціально значимої діяльності; надання поетапної

соціально-психологічної підтримки у визначенні і конкретизації цілей навчальної діяльності; реалізація особливої соціально-психологічної технології з розвитком професійних якостей фахівців, які мають працювати з такими неповнолітніми.

4.2. Зміст багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму

До участі у розробленій програмі були залучені неповнолітні з недостатнім рівнем соціалізованості та низьким рівнем психологічного реабілітаційного потенціалу, з яких на формувальному етапі дослідження було сформовано експериментальну (ЕГф) (76 неповнолітніх) та контрольну (КГф) (68 неповнолітніх) групи. Відбір респондентів у групи відбувався за принципом добровільності. Досліджувані КГф не залучалися до системних заходів формувального впливу.

Виокремлено етапи багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму.

Перший етап роботи з неповнолітніми з особливими освітніми потребами у межах розробленої програми передбачав актуалізацію потенційних комунікативних можливостей, які лежать в основі розвитку особистості підліткового віку. Під актуалізацією мається на увазі усвідомлення ролі експресивно-мовленнєвих, соціально-перцептивних та інструментальних якостей комунікативних навичок особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами, усвідомлення власних індивідуальних комунікативних навичок.

Другий етап роботи передбачав розвиток комунікативних навичок особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами, які у

дослідженні представлені у вигляді експресивно-мовленнєвих, соціально-перцептивних та інструментальних якостей особистості. Експресивно-мовленнєві якості розкривали наявність і характер вербальних та невербальних проявів неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Соціально-перцептивні особистісні якості розкривали оцінку почуттів та настрою партнера, співвідношення дій і вчинків партнера з його особистісними якостями тощо. Інструментальні якості розглядалися як вміння та навички неповнолітніх з особливими освітніми потребами в організації взаємодії, наприклад, невміння партнера вчасно вийти зі спілкування, аргументувати свої зауваження та побажання, прагнення зайняти у спілкуванні провідну позицію, робити висновки про партнера на основі його зовнішності, ставлення партнерів один до одного, а також уявлення про такі характеристики спілкування як кількість партнерів, їх вік, стать, соціальний статус тощо.

На заняттях цього етапу виконувалися та аналізувалися специфічні ситуації, наприклад, серія вправ, спрямованих на розвиток навичок вербальної й невербальної комунікації, експресивності; вправи зі встановлення співвідношення дій і вчинків партнера з його особистісними якостями; серія занять про зворотний зв'язок у спілкуванні; вправи на оцінку почуттів і настрою партнера, на вміння аргументувати свої зауваження й побажання в процесі взаємодії; серія вправ, які формують ставлення партнерів один до одного; серія занять, які розкривають просторово-часові характеристики спілкування.

Третій етап роботи у межах запропонованої програми передбачав моделювання особистісних якостей в актуальних соціальних для неповнолітніх з особливими освітніми потребами умовах, а саме розвиток таких якостей в: умовах навчальної діяльності; сімейних умовах; у позашкільних умовах (виховні заходи розважально-масового характеру).

Цей етап закріплював набуті навички шляхом програвання неповнолітніми з особливими освітніми потребами проблемних ситуацій міжособистісної взаємодії у природних для них умовах життєдіяльності – заклад освіти, сім'я та групи однолітків.

Цей етап завершувався саморефлексією, груповим обговоренням і підбиттям підсумків роботи групи. Основною умовою підбиття підсумків у розробленій програмі були висловлювання учасників лише від себе та про власні результати, що надавало змогу усвідомити власну відповідальність за результати своєї роботи в групі. На заняттях цього етапу виконувались, розігрувались та аналізувались певні ситуації, наприклад, серія ситуацій, спрямованих на формування навичок соціальної спостережливості; ситуації на закріплення навичок вербальної й невербальної взаємодії; серія ситуацій із метою закріплення вміння аргументувати свої зауваження та побажання в процесі міжособистісної взаємодії.

Четвертий етап передбачає роботу з батьками й педагогами неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Основні його завдання були такими: набуття знань із вікових особливостей розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами; набуття знань із комунікативних здібностей особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами; набуття знань із міжособистісної взаємодії неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Знання подавалися у вигляді лекційного матеріалу, евристичних бесід, аналізу проблемних ситуацій міжособистісного спілкування. На заняттях цього етапу проводилися, зокрема, лекції на теми «Особливості психофізичного розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами», «Особливості процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами», «Міжособистісна взаємодія неповнолітніх з особливими освітніми потребами та її вплив на процес їх соціалізації»; серія евристичних бесід на теми «Проблеми підліткового віку», «Ресурсність життєстійкості

неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації», «Формування мовленнєвої культури неповнолітніх з особливими освітніми потребами»; серія занять, присвячених аналізу проблемних ситуацій міжособистісної взаємодії неповнолітніх з особливими освітніми потребами в системах «неповнолітній – батьки», «неповнолітній – учитель» та «неповнолітній – однолітки».

При розкритті змісту багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, у першу чергу, слід зосередити увагу на особливостях психологічного консультування неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Особливості психологічного консультування неповнолітніх з особливими освітніми потребами обумовлені тим, що труднощі надання їм психологічної допомоги пов'язані, перш за все, з методичним забезпеченням консультування. Величезна кількість існуючих методик ускладнює роботу, тому необхідним вбачалося виділення тих з них, які найбільш адекватні цілям консультування з даною категорією осіб.

Як відомо, психологічне консультування – це сформована практика надання діючої психологічної допомоги, яка заснована на переконаності в тому, що кожна фізично і психічно здорова людина в стані справитися майже з усіма виникаючими в її житті психологічними проблемами [130].

Основне завдання психологічного консультування – допомогти людині подивитись на свої проблеми зі сторони, побачити альтернативні шляхи виходу з проблемної ситуації. Певна невизначеність предмету психологічного консультування відображається у різноманітті його визначень. Так, існує багато визначень психологічного консультування, але всі вони включають декілька основних положень:

– консультування допомагає людині вибрати та діяти за власним бажанням;

- консультування допомагає навчитися новій поведінці;
- консультування сприяє розвитку особистості та успішності процесу соціалізації;
- у консультуванні акцентується відповідальність особистості, тобто визнається, що незалежна, відповідальна особистість здатна за відповідних обставин приймати самостійні рішення, а фахівець створює умови, які сприяють вольовій поведінці особистості;
- ядром консультування є консультативна взаємодія.

Напрями психоконсультативної роботи з неповнолітніми з особливими освітніми потребами в різні вікові періоди мають свою специфіку. Зокрема, у підлітковому віці набувають особливої актуальності глобальне питання сенсу життя та тісно пов'язане з ним питання міжособистісної взаємодії, яке дедалі більше потребує розширення та виходу за вузькі межі сім'ї, об'єднання підлітків за інтересами в окремі групи; проблема емансипації від батьків; проблема кохання та ін. Для відчуття повноцінності власного життя такі проблеми мають знаходити своє позитивне розв'язання, якими би складними вони не були. Водночас неповнолітнім з особливими освітніми потребами необхідна певна психологічна автономія, і на цьому ґрунті між ними та батьками часто виникають тривалі конфлікти з глибоким переживанням взаємних образ. На перший погляд батькам важко буває зрозуміти всю «невдячність» сина чи доньки, які фізично залежать від них та які раптом заявляють, що хотіли б відпочити від їх гіперопіки. На основі цих проблем консультативна допомога фахівця буває дуже слухною і дає обом сторонам змогу краще зрозуміти мотиви своїх дій та зробити крок до примирення [362].

Необхідність консультативної допомоги фахівця неповнолітнім з особливими освітніми потребами може бути зумовлена основними психічними новоутвореннями, що є типовими для даного віку:

- прагнення до самостійності, до почуття дорослості;

- інтерес до протилежної статі, сексуальні переживання;
- прагнення до спілкування з однолітками, оцінка дружніх відносин як особистих досягнень;
- потреба у самостверженні, у діяльності, що має особистісний смисл.

Процес консультування неповнолітніх з особливими освітніми потребами ускладнюється у зв'язку з тим, що, по-перше, як правило, неповнолітні не приходять самі на консультацію до психолога. Набагато частіше їх приводять, надсилають дорослі – батьки, вчителі, вихователі, опікуни та ін. Тому у них часто відсутня мотивація спілкування з фахівцем. По-друге, безпосереднім «одержувачем» психологічної допомоги (клієнтом) є не її остаточний адресат – неповнолітній з особливими освітніми потребами, а дорослий, який звернувся за консультацією (батько, педагог). Таким чином, психолог-консультант чинить лише непрямий вплив на неповнолітніх з особливими освітніми потребами [267].

Виходячи з психофізіологічних особливостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами та основ індивідуального психологічного консультування можна виділити такі особливості професійної взаємодії психолога з такими неповнолітніми: в основі ефективного професійної взаємодії має лежати високий рівень емпатії фахівця; у процесі бесіди слід звертати увагу на відповідність змісту слів емоційному стану неповнолітніх з особливими освітніми потребами; не варто говорити, що розумієте неповнолітніх з особливими освітніми потребами, якщо це не так. Частіше за все повною мірою зрозуміти може тільки той, хто сам опинявся в подібній ситуації; процес міжособистісної взаємодії може ускладнюватися мовленнєвими та інтелектуальними порушеннями неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Якщо є сумніви у розумінні сказаного, попросіть повторити те, що ви зрозуміли; невербальні прояви неповнолітніх з особливими освітніми потребами можуть бути досить специфічними та не

завжди адекватними ситуації; мова фахівця повинне бути правильною, чіткою, виразною з відповідною інтонацією. Не треба говорити надто голосно, неповнолітні з особливими освітніми потребами можуть сприйняти це як авторитарне звернення до них чи як «читання моралі». Також не варто розмовляти швидко, вони можуть не встигнути простежити за ходом думки фахівця, не кожен з них наважиться перепитати.

Таким чином, в ході психологічного консультування неповнолітніх з особливими освітніми потребами фахівцю слід спиратися на соціально-психологічні та психофізіологічні особливості даного віку та специфіку проблем соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

При побудові багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму значну увагу було приділено розробці корекційно-розвивальних заходів і, у першу чергу, соціально-психологічному тренінгу.

Проблема соціально-психологічного тренінгу у роботі з неповнолітніми з особливими освітніми потребами набуває особливого характеру внаслідок специфіки їх психофізичного розвитку та умов навчання.

Соціально-психологічний тренінг є однією з форм групової роботи з неповнолітніми з особливими освітніми потребами. Він дає змогу розвинути їх особисті якості в процесі міжособистісної взаємодії в умовах навчальної діяльності.

Ряд учених, які займаються проблемами соціалізації неповнолітніх, відзначають, що хоча більшість програм соціально-психологічного тренінгу спрямована на поведінкову сферу, проте авторами розроблених та реалізованих психокорекційних програм фіксуються факти комплексних особистісних змін учасників груп [150; 354; 366 та ін.]. До таких особистісних характеристик відносять підвищення відкритості, товаришкості,

незалежності, рефлексії, зниження рівня тривожності, підвищення адекватності самооцінки; розвиваються комунікативні вміння та навички тощо.

Також важливим моментом соціально-психологічного тренінгу є вивчення динаміки різних компонентів соціально-перцептивної сфери (уявлення, образи, стереотипи сприйняття).

Тренінговий метод – це засіб організації руху (активності) учасників у просторі та часі тренінгу з метою досягнення змін в їх житті та в них самих. Крім того, соціально-психологічний тренінг – це активне навчання за допомогою здобуття життєвого досвіду, який моделюється у груповій взаємодії неповнолітніх. Зокрема, порушена міжособистісна взаємодія корегується організацією повноцінного діалогічного міжособистісного спілкування, у якому актуалізуються та усвідомлюються всі потенційні можливості неповнолітніх, що призводить їх до відчуття своєї особистісної та соціальної повноцінності.

Зазвичай, тренінги поділяються на такі групи. Перша група – це тренінги – оформлення зворотного зв'язку, які охоплюють: тренінг на розвиток активного слухання та тренінг на розвиток знання невербальних засобів спілкування. Друга група – рольові тренінги: тренінг – спілкування в різних ситуаціях та тренінг – розв'язування конфліктів [324].

Ми поділяємо думку дослідників [8; 11; 60; 87; 89; 150; 354; 366; 443 та ін.], що розробляючи психокорекційні програми слід спиратися на такі положення:

1. Психічні властивості особистості в її поведінці, діях, вчинках виявляються і формуються.

2. У роботі групи слід використовувати положення гуманістичної психології про те, що люди за своєю природою вільні й позитивні.

3. Конструктивна робота над собою учасника тренінгу може здійснюватися у згуртованій, психологічно розвинутій групі за позитивного забарвлення активної міжособистісної взаємодії.

4. Використання ігрового методу під час тренінгу допомагає зняти суб'єктивні бар'єри.

5. Використання ігрових ситуацій викликають інтерес, який має підтримуватися тим, що учасники усвідомлюють важливість того, що відбувається саме з ними.

6. У процесі тренінгу стимулюється дедалі більше усвідомлення себе, осмислення своїх особливостей.

7. Побудова занять має бути спрямована на те, щоб у всіх учасників соціально-психологічного тренінгу виникла потреба у тісному контакті з іншими людьми.

8. Програма соціально-психологічного тренінгу має передбачати рівність усіх, що означає відсутність особи, яка б навчала, у традиційному значенні цього слова.

Запропонований соціально-психологічний тренінг у межах багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами передбачав гуманістичну орієнтацію ведучого сприймати учасників групи як вільних, відповідальних за свої вчинки і їх наслідки.

Зазначимо, що застосування елементів сюжетно-рольових ігор у соціально-психологічному тренінгу в межах багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами розвиває й стимулює комунікативні навички неповнолітніх. Групові ігри, зокрема, ігри з правилами, виявилися ефективними для підвищення мотиваційної ланки міжособистісної взаємодії.

Досвід психокорекційної соціально-психологічної роботи свідчить про ефективність проведення сюжетно-рольових ігор, які залежать від

інтелектуальних та фізичних можливостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами, їх соціального досвіду, особливостей уявлень про оточуючих, їх почуття та відносини.

У процесі психокорекційної соціально-психологічної роботи доцільним вбачалося запропонування неповнолітнім з особливими освітніми потребами ігрове відтворення минулого, теперішнього та майбутнього досвіду у формі гри-драматизації.

Пояснення завдань соціально-психологічного тренінгу у межах багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами було коротким, ненав'язливим, зрозумілим та без використання складної термінології.

Було виокремлено дві універсальні групи методів, на яких базувався соціально-психологічного тренінгу у межах багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, а саме – методи інтерактивної гри та групової дискусії.

Розглянемо переваги цих методів при роботі з неповнолітніми з особливими освітніми потребами.

По-перше, інтерактивна гра – це ігрова діяльність учасників тренінгу, структурована відповідно до мети і завдань соціально-психологічної роботи, що припускає можливість і необхідність міжособистісної взаємодії.

Слід виокремити такі переваги цього методу:

1. Активна позиція учасників, що дає змогу задіяти природні потреби неповнолітніх з особливими освітніми потребами, наприклад, бажання поговорити з сусідами по партії й прагнення до активності.

2. Безпосередній досвід неповнолітніх з особливими освітніми потребами, при якому отримані в іграх знання й уміння мають особистісний характер, легко актуалізуються в найрізноманітніших видах діяльності.

3. Результати більшості ігор не можна точно передбачити, тому їхнє виконання супроводжується незмінним інтересом та цікавістю.

4. Зростає мотивація, ступінь емоційного включення неповнолітніх з особливими освітніми потребами у події, що відбуваються в групі.

5. Метод відносно некритичний до кількості учасників.

По-друге, групова дискусія – спільне обговорення будь-якого спірного питання, що дає змогу з'ясувати (можливо, змінити) думки, позиції й установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування.

Перевагами групової дискусії слід вважати можливість неповнолітніх з особливими освітніми потребами побачити проблему з різних боків, що дає змогу уточнювати взаємні позиції; як засіб групової рефлексії через аналіз індивідуальних переживань, що посилює згуртованість групи та одночасно полегшує саморозкриття учасників; можливість учасникам виявити свою компетентність і тим самим задовольнити потребу у визнанні та повазі тощо.

Стосовно ігрових методів слід зазначити, що вони корисні як засіб подолання скутості та напруження неповнолітніх з особливими освітніми потребами; як умова безболісного зняття психологічного захисту; як інструмент діагностики та самодіагностики, що дає можливість ненав'язливо, легко виявити труднощі у міжособистісній взаємодії та серйозні психологічні проблеми.

Крім групової дискусії та ігор, до базових тренінгових методів було віднесено також методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції (неповнолітні з особливими освітніми потребами набувають уміння глибокої рефлексії, змістовної та оцінної інтерпретації об'єкта сприйняття), методи тілесної терапії (робота учасників над структурою тіла, чуттєвим усвідомленням та нервово-м'язовою релаксацією) та медитативні техніки (навчання учасників фізичної та чуттєвої релаксації вмінню позбавлятися зайвого психічного напруження, стресових станів та в результаті зводяться до розвитку навичок аутосугестії та закріпленню засобів саморегуляції).

Особливості групової роботи в межах соціально-психологічного тренінгу полягали, по перше, у вимогах, що висувуються до фахівця, який його проводить; по-друге, у засобах його впливу (вербальних та невербальних); по-третє, у можливих бар'єрах для сприйняття повідомлення; по-четверте, у знаннях про комунікативний стиль учасників тренінгу; по п'яте, у кількості учасників тренінгу.

Розглянемо кожну особливість детальніше. Узагальнюючи численні дослідження професійно важливих особистісних рис ведучих, було виокремлено такі: концентрація на учасниках, бажання та здатність йому допомогти; відкритість до відмінних від власних поглядів та суджень, гнучкість та терпимість; емпатійність, сприйнятливість, здатність створювати атмосферу емоційного комфорту; аутентичність поведінки, тобто здатність демонструвати групі справжні емоції та переживання; ентузіазм та оптимізм, віра в здібності учасників групи до змін та розвитку; врівноваженість, терпимість до фрустрації та невизначеності, високій рівень саморегуляції; впевненість у собі, позитивне самоствавлення, адекватна самооцінка, усвідомлення власних конфліктних сфер, потреб, мотивів; багата уява, інтуїція; високий рівень інтелекту.

Дослідниками [150; 197; 354; 366 та ін.] виділено навички, якими має володіти ведучий:

1. Когнітивні: тримати в полі зору всю групу, зосереджуватися на тому, що в ній відбувається, запам'ятовувати найбільш істотні моменти тренінгу та аналізувати процеси, що відбуваються.

2. Комунікативні: активно слухати, ставити відкриті та закриті запитання, аргументувати свої висловлювання та володіти прийомами ораторської майстерності.

3. Навички саморегуляції: володіти собою під час роботи, переборювати втому та стримувати себе від надмірного емоційного втручання в груповий процес.

Враховуючи особистісні риси, необхідні для групової соціально-психологічної психокорекційної роботи, виходячи з особливостей вікової групи та специфіки її психофізичного розвитку, для успішної організації й проведення психологічного тренінгу з неповнолітніми з особливими освітніми потребами психолог має володіти:

1. Знанням закономірностей розвитку психіки неповнолітніх з особливими освітніми потребами, бути знайомим з їх потребами, цінностями, для того, щоб виступати для них релевантним, тобто відповідати їх потребам та співвідносити з їх реальним життєвим досвідом.

2. Спеціальними знаннями й уміннями, необхідними для проведення такої роботи, а саме специфіки роботи з цією віковою категорією з певними психофізичними порушеннями.

3. Психологічними рисами, що сприяють такій роботі психолога, зокрема, є: високий рівень соціального інтересу, тобто бажання й здатність допомагати іншим людям; відкритість новому досвіду; чутливість до переживань інших людей; рольова гнучкість, здатність уживатися в різні ролі з урахуванням поточної ситуації; високий рівень саморегуляції; уміння активно слухати; врівноваженість, терпимість до фрустрацій та ситуацій невизначеності. Також важливий показник компетентності психолога в спілкуванні – його ставлення до власних цінностей, наскільки він їх рефлексує. Саме рефлексивно-емпатійний розвиток особистості забезпечує позицію децентрації у відносинах з партнером, уміння аналізувати ситуації спілкування не тільки з власних поглядів та переконань. Рефлексія психолога стосовно самого себе і учасників значною мірою зумовлює суб'єктність сторін, що є передумовою побудови спілкування як діалогу.

Основою комунікативної компетентності є соціальний інтелект, заснований, зокрема, на специфіці розумових процесів і афективного реагування, здатність розуміти самого себе, інших людей, їх відносини і

прогнозувати міжособистісні події. Найпоширенішими засобами впливу в психологічних тренінгах є вербальні.

Серед дієвих вербальних засобів впливу нами було виокремлено такі: структурування ходу заняття, збирання інформації, інтерпретація, переконання, надання інформації та постановка завдань. Використання наочних засобів у процесі групової роботи (реальних предметів та зображень) сприяють розвитку навичок міжособистісної учасників, особливо у неповнолітніх з особливими освітніми потребами, у яких можливою формою міжособистісної взаємодії стає вибір відповідного зображення, що, у свою чергу, часто сприяє проголошенню потрібного слова.

Важлива роль у тренінговій роботі з неповнолітніми з особливими освітніми потребами відводиться невербальним засобам спілкування, адже вербальна та невербальна мовленнєві системи являють собою взаємодоповнюючі та взаємо компенсуючі функціональні системи.

Як додаткові умови для міжособистісної взаємодії неповнолітніх з особливими освітніми з мовною патологією виступали такі невербальні засоби, як музичні ритмічні рухи.

У процесі взаємодії вербальні та невербальні засоби можуть підсилювати або ж послаблювати дію один одного. Тому слід, що позитивний невербальний зворотний зв'язок, який іде від партнера у спілкуванні, позитивно впливає на відносини між співрозмовниками та навпаки [187].

Ведучий має враховувати, що у процесі міжособистісної взаємодії, особливо на початковому етапі, можуть виникнути бар'єри для сприйняття повідомлення, а саме: фізичні обмеження учасників (рухові, мовленнєві та інші розлади), відволікання уваги від спів розмовника, вплив механізмів несвідомого (витиснення, проєкція тощо), недовіра чи неповага до співрозмовника, пасивність од них учасників та домінування інших.

Важливою особливістю тренінгової роботи в межах ефективності міжособистісної взаємодії є оптимальний підбір учасників у групу, який передбачає врахування особистісної сумісності, подібність інтересів, а також величину групи.

Оптимальною для міжособистісної взаємодії є група з 7-9 учасників, адже для повноцінної міжособистісної взаємодії необхідно утримувати в пам'яті репліки партнерів по спілкуванню.

Такий розмір групи дає змогу встановити між її членами аксіально-ретіальні комунікативні процеси (спрямовані одночасно до індивіда та групи в цілому), що забезпечує надійний зворотний зв'язок і неформалізоване спілкування.

Ідеальний розмір групи – близько семи осіб. До певного ступеня оптимальний розмір групи відповідає функції тривалості зустрічей: чим довша зустріч, тим більша кількість учасників може отримати користь від соціально-психологічної роботи в групі.

Стосовно кількості учасників тренінгової групи, то її склад та структура залежали, насамперед, від мети. Незручність великої кількості членів групи була особливо помітною при фіксації часу, що витрачається на групову рефлексію після проведення вправ. Що стосується складу групи, то слід відзначать сприятливий вплив гетерогенності групи за ступенем активності учасників, тому на кожному етапі групової роботи важливим було встановлення контакту з доступним рівнем розв'язання завдання. У ході такої діяльності в учасників групи, по-перше, формується й удосконалюється загальна готовність до міжособистісної взаємодії, по-друге, виробляються специфічні навички й, по-третє, перебудовуються особистісні установки й позиції, підвищується стійкість до фрустраційних ситуацій, відбувається перехід від пасивно-оборонного ставлення до активних дій.

Отже, соціально-психологічний тренінг є одним із провідних методів активного соціально-психологічного навчання щодо розвитку соціалізаційних якостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Особливе місце у багаторівневій соціально-психологічній програмі оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму посідала психокорекція розвитку їх комунікативних особистісних здібностей, які забезпечують успішність процесу соціалізації, зокрема, за допомогою методів активного соціально-психологічного навчання.

Проблема розробки методів активного соціально-психологічного навчання з метою оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму є досить актуальною. Вона полягає у розробці й організації методів активного соціально-психологічного навчання в межах програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму. Зазначена програма розроблялася відповідно до низки вимог, що висувуються до психолога в роботі з неповнолітніми з особливими освітніми потребами.

Як вказують дослідники [8; 11; 60; 87; 89; 179; 443 та ін.], система корекційної роботи має підпорядковуватись основній вимозі корекції – послабленню дефектів розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами з обмеженими психофізичними можливостями. Психокорекційна спрямованість передбачає кваліфіковане знання та врахування структури дефекту неповнолітніх з особливими освітніми потребами, виявлення й використання їх потенційних можливостей.

Багаторівнева соціально-психологічна програма оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму передбачала комплексну психологічну допомогу зазначеній категорії неповнолітніх, адже недостатність чітко розроблених

диференційованих методів і форм психологічної допомоги, неадекватний підбір психотехнічних прийомів можуть негативно вплинути на подальший психічний розвиток неповнолітньої дитини та процес її соціалізації.

Багаторічний досвід свідчить, що правильно підібрані методи психологічної допомоги з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами позитивно впливають на динаміку їхнього розумового й особистісного розвитку.

З цих позицій соціально-психологічну допомогу неповнолітнім з особливими освітніми потребами з метою оптимізації процесу соціалізації ми розглядали як складну комплексну систему, адже полісиндромність порушень психофізичного розвитку дітей зумовлює багатоаспектність корекційно-реабілітаційного впливу на фізичне, психічне та соціальне здоров'я дитини, її особистісний розвиток [349].

Більшості неповнолітніх з особливими освітніми потребами властива нерівномірність сформованих пізнавальних функцій, дисгармонійність інтелектуального розвитку, можуть бути ушкоджені різні «лінії розвитку»: руховий, психічний, мовленнєвий, соціальний розвиток. При цьому кожна з цих ліній складається з багатьох «ліній другого порядку». Наприклад, порушення мовленнєвого розвитку доцільно розділяти на мовленнєво-рухові та на суто мовленнєві. Тому за своїм розвитком та психолого-педагогічним прогнозом неповнолітні з особливими освітніми потребами складають неоднорідну групу. При цьому спостерігаються багатоваріантні, різнорівневі специфічні поєднання порушень різних функціональних систем [350].

У процесі соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами необхідно враховувати структуру порушень їх розвитку, характер поєднання в картині стану таких чинників, як соціальна ситуація розвитку, вираженість обумовлених захворюванням змін особистості, ступінь обмеження.

У психокорекційній роботі з неповнолітніми з особливими освітніми потребами було виокремлено два основні напрямки.

По-перше, повернення до ранніх онтогенетичних етапів розвитку пізнавальних процесів і особистості та активізація цих процесів.

По-друге, орієнтація на рівень найближчого розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Так, при формуванні зорово-просторових функцій у неповнолітніх з особливими освітніми потребами застосовувалося їх навчання предметно-практичним маніпуляціям, формування у них орієнтовної основи дії.

Для розвитку комунікативних навичок та емоційно-вольової сфери використовувалися різноманітні ігри на взаємодію та розслаблюючі техніки, спрямовані на базальні рівні емоційної регуляції.

Інший напрямок – це стимуляція розвитку особистісної сфери неповнолітніх з особливими освітніми потребами, що включав розвиток їхньої самооцінки, самоповаги, адекватного ставлення до свого порушення.

До основних напрямів корекційної реабілітаційної роботи у межах розробленої програми належали: розвиток сенсорних функцій; розширення уявлень про навколишній світ; розвиток пізнавальної діяльності; корекція мовленнєвого розвитку; психокорекція особистісного розвитку.

Психологічна корекція психічних процесів у неповнолітніх з особливими освітніми потребами у межах багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу їх соціалізації була одним із важливих напрямів роботи психолога, адже у цієї категорії дітей спостерігається уповільнення розвитку всіх пізнавальних процесів, зокрема сенсорно-перцептивних, що проявляється у недорозвиненні константності і предметності сприйняття, в труднощах узагальнення сенсорних сигналів.

У розвитку пізнавальної діяльності важливе значення мають предметні дії, у процесі здійснення яких увага неповнолітніх з особливими освітніми потребами спрямовується на істотні ознаки предметів. Повторення

програмного матеріалу варто проводити окремими частинами, вводячи ігрові моменти та різноманітні стимули (дидактичні ігри, змагальні умови виконання завдань тощо) для підтримки позитивної мотивації. Під час дидактичних ігор неповнолітні з особливими освітніми потребами систематизують і закріплюють свої знання про різні ознаки предметів, встановлюють взаємозв'язки між ними, просторові, часові та інші співвідношення, тим самим опановуючи загальні поняття, збагачуючи словниковий запас [339].

Соціально-психологічними чинниками формування мотивації навчальної діяльності неповнолітніх з особливими освітніми потребами є такі.

По-перше, врахування вікових, психологічних особливостей і стану актуальної мотивації навчання. Для формування початкової мотивації дитини, окрім вікового періоду дитини, слід враховувати, що ряд психічних процесів (відчуття, сприйняття, уявлення) виявляються в прямій залежності від глибини зорового дефекту, а деякі психічні функції (кольоросприйняття, швидкість сприйняття та ін.) залежать також і від характеру патології. Також необхідно виявити за допомогою психодіагностичних методик мотиви навчання та їх ієрархію, звернути увагу на провідний мотив.

По-друге, включення неповнолітніх з особливими освітніми потребами у соціально значиму діяльність. Створення спеціальними школами достатньої кількості «місць» соціально значимої діяльності, що дозволить залучити всіх учнів школи до цієї діяльності (масові позаурочні заходи, дитяча громадська організація, учнівське самоврядування тощо). Подальше завдання педагогічного колективу полягає в підтримці функціонування системи і її зв'язків з постійно змінюваним зовнішнім і внутрішнім середовищем.

Коллективно-творчі справи, придумані самими дітьми й успішно втілені, приводять до підвищення ініціативності, розвитку творчості і мотивують школярів до участі в соціально значимій діяльності.

По-третє, професійні якості фахівця. Особливе значення в навчанні має інтерес неповнолітніх з особливими освітніми потребами, що підтримується фахівцями та іншими учасниками навчально-виховного процесу. Науковці пов'язують навчальну діяльність із активною позицією неповнолітніх з особливими освітніми потребами і вчителя, спираючись на специфічний дидактичний принцип роботи фахівця з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, а саме принцип посиленого соціально-психологічного керівництва.

Крім освіти за фахом, в роботі з неповнолітніми з особливими освітніми потребами фахівцям необхідні такі якості:

- любов до неповнолітніх з особливими освітніми потребами, дбайливість (надавати безпосередню допомогу в самообслуговуванні і просторовому орієнтуванні);

- спостережливість, вміння поставити себе на місце неповнолітніх з особливими освітніми потребами, проникнути у світ його особистості та зрозуміти його;

- високий рівень культури мови (змістовність, правильність і образність мови, простота викладу, емоційність);

- комунікативні здібності (вміння досягти взаєморозуміння з учнями);

- розвиненість уваги фахівця (вміння орієнтуватись у різних ситуаціях, педагогічна гнучкість, вміння стримувати свої негативні емоції);

- ентузіазм (ініціативність, готовність виконувати будь-як роботу разом з неповнолітніми з особливими освітніми потребами);

- вміння володіти своїми емоційними проявами (залежно від ситуації бути спокійним, стриманим або бадьорим, веселим).

По-четверте, надання багаторівневої соціально-психологічної підтримки та визначенні і конкретизації цілей навчальної діяльності. Навчання спирається на навчальну активність відтворювального типу. Одним із завдань фахівця є підбір методів навчання, які будуть організувати і підтримувати навчальну активність неповнолітніх з особливими освітніми потребами, що забезпечує досягнення цілей навчання. Організація такої активності припускає, що неповнолітніх з особливими освітніми потребами, по-перше, чітко виділять і зафіксують запропонований для засвоєння спосіб дії; по-друге, у тій або іншій мірі зрозуміють його зміст і будову; по-третє, зуміють більш-менш точно відтворити його при виконанні відповідних вправ. На забезпечення цих найважливіших умов успішності відтворювальної навчальної активності неповнолітніх з особливими освітніми потребами і спрямовані зусилля фахівця в процесі їх соціалізації.

До прийомів, які найчастіше використовуються для мотивації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, належать: зв'язок навчального матеріалу з реаліями життя, показ його практичного значення; створення проблемної ситуації, для розв'язання якої потрібно засвоїти нове; вплив на емоційну сферу (використання художньої літератури, творів мистецтва тощо); використання яскравих афоризмів, порівнянь, образів; рольові ігри та ін.; обов'язкове врахування під час проведення етапу мотивації вікових психологічних особливостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами, які й визначають провідні напрями мотиваційної сфери.

По-п'яте, реалізація особливої соціально-психологічної технології щодо формування позитивної мотивації неповнолітніх з особливими освітніми потребами до навчання. Зміст соціально-психологічної технології складають: корекційно-розвивальні вправи, дидактичні і сюжетно-рольові ігри, що відображають соціально-побутовий досвід неповнолітніх з особливими освітніми потребами, використання різних форм спільної діяльності (бригади, міні-групи, пари). Такі форми соціально-психологічної

технології сприятимуть розвитку і формуванню мотивації навчання в неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Провідними із завдань психологічної корекції пізнавальної сфери неповнолітніх з особливими освітніми потребами у межах багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу їх соціалізації були: формування перцептивних операцій; розвиток константності, предметності і узагальненості сприйняття, швидкості сприйняття об'єктів; збільшення обсягу пам'яті в зоровій, слуховій і дотиковій модальності; розвиток прийомів асоціативного і опосередкованого запам'ятовування предметів; формування предметно-практичних навичок, наочно-образного мислення тощо.

Завданнями психологічної корекції емоційної сфери неповнолітніх з особливими освітніми потребами у межах багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу їх соціалізації виступали також полегшення емоційного дискомфорту, подолання апатійних станів, усунення вторинних особистісних реакцій, обумовлених емоційними порушеннями, такими як агресивність, тривога, підозрілість тощо.

Для корекції емоційного стану неповнолітніх з особливими освітніми потребами у межах багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу їх соціалізації доцільним було застосування продуктивних методів корекції, визнаних сучасною психологією: психогімнастики, сюжетно-рольових ігор, гри-драматизації, неструктурованих ігор, арт-терапії, рухливих ігор тощо.

Вказані методи надавали змогу запобігти емоційному дискомфорту, створити позитивну мотивацію, підтримати активність і самостійність дитини, формувати вміння довільно спрямовувати увагу на власні емоційні відчуття, наслідувати вираження емоцій за зразком, розуміти емоційні стани інших учасників, регулювати власну поведінку.

Таким чином, при побудові психокорекційної роботи з неповнолітніми з особливими освітніми потребами у межах багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу їх соціалізації доцільним є врахування структури порушень їх розвитку, соціальної ситуації розвитку, основних принципів психології. Також соціально-психологічна робота має проводитися у двох напрямках. По-перше, повернення до ранніх онтогенетичних етапів розвитку пізнавальних процесів і особистості та активізація цих процесів. По-друге, орієнтація на рівень найближчого розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

При побудові психокорекційної роботи з неповнолітніми з особливими освітніми потребами у межах багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу їх соціалізації серед групових форм та методів роботи було використано арт-терапію [186; 332 та ін.], адже наразі механізми впливу мистецтва на неповнолітніх з особливими освітніми у процесі корекційно-розвивального навчання є доведеним, а використання арт-терапії як допоміжного методу корекції психічного розвитку таких неповнолітніх в процесі їх соціалізації є особливо актуальним.

Ми брали до уваги те, що арт-терапія є засобом формування психічного здоров'я неповнолітніх з особливими освітніми потребами, як гармонійної та культурної особистості сучасного суспільства.

Слід наголосити, що арт-терапія має очевидні переваги перед іншими формами роботи:

1. Арт-терапія є засобом переважно невербального спілкування. Це робить її особливо цінною для тих, хто недостатньо добре володіє мовою, відчуває труднощі у словесному описі своїх переживань.

2. Арт-терапія є засобом вільного самовираження та самопізнання. Вона має інсайт-орієнтований характер, надає атмосферу довіри, високої терпимості та уваги до внутрішнього світу неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

3. Арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами, внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення [174]. Арт-терапія здатна простими засобами актуалізувати внутрішній потенціал кожної дитини, сприяти зціленню та встановленню гармонії особистості, формувати її творчу позицію. При цьому дитина навчається спілкуватися з навколишнім світом на рівні екосистеми, використовуючи образотворчі, рухові та звукові засоби [33; 151].

Основним методом арт-терапії, використаним нами у межах розробленої програми, була ізотерапія (терапія малюванням), доповнена грою, казкою, музикою. Їй належить особлива роль розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Поясненням цього факту є та обставина, що образотворча діяльність має велике біологічне значення, адже малювання відіграє роль одного з механізмів виконання програми вдосконалення організму, психіки. Участь неповнолітніх з особливими освітніми потребами у художній діяльності разом із дорослими і однолітками розширювала їх соціальний досвід, забезпечувала корекцію комунікативної сфери, формуючи адекватну взаємодію у процесі спільної діяльності. На різних етапах ізотерапії з неповнолітніми з особливими освітніми потребами відпрацьовувалася моторика, коригувалася поза, спосіб тримання олівця, засвоювалися деякі форми та прийоми образотворчої діяльності, знімалася психічна напруга, регулювалося емоційне тло. Зауважимо, що найбільш ефективні результати використання ізотерапії були саме у емоційній сфері неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Загалом ізотерапія виконувала такі функції:

- рисунок дозволяв проводити первинну діагностику стану емоційної сфери неповнолітніх з особливими освітніми потребами;
- сприяла розвитку дрібної моторики, тактильних відчуттів, просторового мислення, зорово-моторної координації та окоміру;

- стимулювала розвиток лівої півкулі головного мозку, сприяючи розвитку образного мислення;
- дозволяла відображати результати своєї праці іншим, наприклад, зробити виставку, викликаючи у неповнолітніх з особливими освітніми потребами позитивні емоції;
- підвищувала пізнавальну активність неповнолітніх з особливими освітніми потребами;
- розвивала спонтанність, удосконалювала пам'ять, увагу, фантазію, спостережливість;
- розвивала почуття внутрішнього контролю до почуттів та тілесних відчуттів;
- стимулювала формування позитивної самооцінки неповнолітніх з особливими освітніми потребами;
- стимулювало розвиток творчого потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами;
- розвивало навички спілкування: неповнолітні з особливими освітніми потребами краще співпрацювали, намагалися домовитись, шукали шляхи до компромісу.

Ізотерапія належить до ефективних та дієвих методів, які допомагають впоратися з негативними емоціями, зняти нервово-психічну напругу [234]. В основу авторської методики корекції емоційних порушень у неповнолітні з особливими освітніми потребами покладено такі принципи:

- малюнок розглядається як сфера поєднання діагностики та корекції;
- малюнок розглядається комплексно, коли будь-який окремий показник;
- малюнок не може бути однозначно пов'язаним із будь-якою окремою психологічною характеристикою дитини;
- будь-яка характеристика малюнка згодом може змінювати своє значення для однієї й тієї ж дитини;

- малювання обов'язково має супроводжуватися бесідою психолога з дитиною про його малюнок;
- головний персонаж малюнку є метафорою особистості дитини, а події, що відбуваються на малюнку – метафорами суб'єктивного сприйняття подій, у які емоційно залучена дитина;
- принцип безпеки: використання метафоричного простору дозволяє уникнути прямого, грубого на психіку дитини;
- корекція дитини через малюнок проводиться лише за згодою батьків чи опікунів;
- присутність батьків на сесії – своєрідний позитивний «якір», необхідний для роботи з негативними переживаннями;
- кожна сесія має закінчуватися позитивними переживаннями дитини [234].

Ведучий за допомогою малювання допомагав вирішити проблеми неповнолітніх з особливими освітніми потребами, сприяв виходу їх творчої енергії. Позитивні результати приносило як малювання, так й спостереження за цим процесом. Учасники програми через споглядання отримували ту емоційну розрядку, яка потрібна. Практикувалися такі форми арт-терапії засобами образотворчого мистецтва:

- вільне малювання (малювання кожного за бажанням на задану чи вільну тему). Час малювання – 30 хвилин, потім відбувалося обговорення малюнків;
- комунікативне малювання. Відбувалася розбивка групи на пари, кожна з яких має аркуш паперу для спільного малюнка на вільну тему. Відбувався розвиток вербальних контактів, творчий процес здійснювався у формі образного, емоційного спілкування.
- спільне малювання. Малюнок виконувався кількома учасниками чи всією групою одному листі. Після закінчення процесу малювання відбувалося обговорення вкладу кожного з членів групи у готовий твір,

наголошувалося на користі, яка приноситься кожним з учасників, специфіка групової взаємодії.

Подальший аналіз та обговорення малюнків, вигадування історій з малюнків підвищував корекційний ефект ізотерапії, сприяв розвитку самопізнання, емоційної децентрації, емпатії, усвідомлення власних емоційних станів, забезпечував групову підтримку.

Таким чином, арт-терапія у багаторівневій соціально-психологічній програмі оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму є одним із ефективних психотерапевтичних методів. За допомогою творчої художньої діяльності реконструювалася психотравмуюча ситуація, відбувався терапевтичний та корекційний вплив мистецтва на особистість неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Творчий процес дозволяв неповнолітнім з особливими освітніми потребами зрозуміти себе, вільно висловити свої думки та почуття, подолати конфлікти та звільнитися від негативних переживань.

Метод арт-терапії, як засіб соціальної та психологічної реабілітації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, задіяний у межах багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу їх соціалізації, мав на меті психопрофілактичну, корекційно-розвивальну та соціальну спрямованість.

Зауважимо, що у межах зазначеної програми актуальним постало питання використання методу арт-терапії в роботі з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, які переживають наслідки травматичних подій.

Актуальними проблемами психологічної та психотерапевтичної допомоги в умовах сучасного соціуму є: подолання наслідків психотравмуючих подій; діагностика та психотерапія посттравматичних

стресових розладів; заходи з реабілітації постраждалих, адаптації в нових соціально-психологічних умовах тощо [235].

Тривога, апатія, страх, депресивні стани підривають соціально адаптивні ресурси неповнолітніх з особливими освітніми потребами, суттєво знижуючи їх життєву активність, самоефективність та саморозвиток. Це, у свою чергу, потребувало впровадження низки методів соціально-психологічної реабілітації. З цих позицій саме арт-терапія вважалася нами одним із ефективних методів у роботі з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, які переживають наслідки травматичних подій.

Травматичні події – це завжди розриви у тканині життя людини, і арт-терапія має високий потенціал ресурсів «штопання», з'єднання фрагментів завдяки своїм особливостям (тріадичність, метафоричність, ресурсність).

Малювання, ліплення, створення колажів – бездоганні способи інтеграції розрізнених частин переживань і почуттів, думок, запахів і звуків, адже відбувається активізація усвідомлення всіх сенсорних каналів [77].

Центральною фігурою в арт-терапевтичному процесі є особистість, яка прагне до саморозвитку та розширення діапазону своїх можливостей. Завдяки розвитку можливостей до самопізнання та самовираження за допомогою художньої діяльності, можна змінити стереотипи поведінки неповнолітніх з особливими освітніми потребами, збільшити їх адаптивні здібності, знайти компенсаційні можливості такої дитини та в кінцевому підсумку – успішно її соціалізувати [78].

Під час надання психологічної допомоги особистості, яка пережила травматичні події, необхідно активізувати взаємодію різних частин особистості із задіянням різних видів ресурсів життєстійкості неповнолітніх з особливими освітніми потребами. По-перше, особистісні ресурси: риси характеру, здібності, досягнення, досвід, самооцінка, стосунки. По-друге, родинні ресурси. Це надбання роду, перемоги роду, характери чи професійні уподобання. З цією метою арт-терапія успішно використовує методики

«Родинний герб», написання історій роду, що сприяють знаходженню способів виживання в кризових умовах. По-третє, трансперсональні ресурси – досвід людства, відображений у казках, легендах і міфах. Проживання в драматизації цих історій, створення образів міфічних героїв, виготовлення архетипових масок, малювання архетипових мотивів наповнюють дитину силою і оптимізмом навіть у найскрутніші часи [77].

Перевагою методу арт-терапії у роботі з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, які переживають наслідки травматичних подій був широкий діапазон варіантів виконання арт-терапевтичних технік. Це дозволяло підбирати індивідуальну програму, гнучко її змінювати, чутливо реагуючи на емоційний стан неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Оскільки будь-яка травма відображається на тілесному, образному й емоційному рівнях, то арт-терапія надавала змогу терапевтично впливати одночасно на всі рівні. Таким чином, арт-терапія надавала змогу неповнолітніми з особливими освітніми потребами, які переживають наслідки травматичних подій:

- визначити свої переживання через сенсорні канали;
- вивільнити та усвідомити сильні почуття, пов'язані з травматичними подіями через рухи, колір, пластику, ландшафт тощо;
- переосмислити травматичні події та вибудувати нові, продуктивні життєві стратегії;
- краще усвідомити свої зовнішні та внутрішні ресурси.

У межах багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму нами була задіяна технологія Floortime терапії, яка порівняно недавно почала використовуватися в Україні та поступово набуває все більшої популярності.

Модель розвитку, індивідуальних відмінностей і та відносин (DIR/Floortime) – це основа, яка допомагає проводити комплексну оцінку та розробляти психокорекційні програми з урахуванням унікальних проблем і сильних сторін дітей з розладами аутичного спектру (РАС) та іншими проблемами розвитку.

Завдання моделі DIR/Floortime – створити здорову основу для соціальних, емоційних та інтелектуальних можливостей, а не зосереджуватися виключно на навичках та ізольованій поведінці.

Частина D (Developmental/Розвивальна) моделі описує будівельні блоки цього фундаменту та включає допомогу неповнолітнім з особливими освітніми потребами розвивати здатність до саморегуляції, комунікації з іншими, вміння ініціювати та реагувати на всі види спілкування, починаючи з жестів на основі емоційних і соціальних афектів, брати участь у спільному вирішенні соціальних проблем і цілеспрямованій поведінці, що включає безперервний потік взаємодій, вміння говорити про свої потреби, творчо мислити та грати, а також логічно будувати містки між ідеями, засвоювати способи більш високого рівня мислення. Ці здібності розвитку мають важливе значення для спонтанних та емпатійних стосунків, а також для оволодіння неповнолітніми з особливими освітніми потребами академічними навичками.

Частина I (Individual differences/Індивідуальні відмінності) моделі описує унікальні біологічно обґрунтовані способи, які використовує неповнолітній з особливими освітніми потребами, регулюючи, реагуючи та сприймаючи відчуття, такі як звук та дотик. Деякі неповнолітні з особливими освітніми потребами, наприклад, дуже гіперчутливі до дотиків і звуків, інші реагують недостатньо, а треті шукають ці відчуття.

Частина моделі R (Relationship-based/ Базується на стосунках) описує навчальні стосунки з вихователями, терапевтами, однолітками та іншими, які адаптують свої взаємодії на основі афектів до індивідуальних відмінностей

неповнолітніх з особливими освітніми потребами та здібності до розвитку, щоб забезпечити прогрес у засвоєнні основ.

Центральне місце у моделі DIR/Floortime займає роль природних емоцій та інтересів неповнолітніх з особливими освітніми потребами, оскільки вони є суттєвими для навчальної взаємодії, дозволяють працювати різними частинами мозку разом для послідовного вищого розвитку соціальних, емоційних та інтелектуальних можливостей в процесі соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Floortime – це специфічна техніка, яка відповідає як природним емоційним інтересам неповнолітніх з особливими освітніми потребами, так і водночас посиляє їм виклик до все більшого оволодіння соціальними, емоційними та інтелектуальними можливостями. Ці ігрові взаємодії можуть відбуватися на підлозі (звідки і походить назва технології), але продовжуються включення розмов та взаємодій у інших місцях.

Модель DIR/Floortime є комплексною структурою, яка дозволяє фахівцям створювати програми з урахуванням унікальних проблем та сильних сторін неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Додаток Floortime часто включає різні вправи з вирішення проблем і зазвичай включає командний підхід із трудотерапією, освітніми програмами, психічним здоров'ям (психологічне втручання у розвиток і, за необхідності, додаткове та біомедичне втручання).

Модель DIR/Floortime також підкреслює критичну роль батьків та інших членів сім'ї через важливість їх емоційних стосунків з неповнолітніми з особливими освітніми потребами. Після ретельної оцінки рівня функціонального розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами, їх індивідуальних відмінностей та проблем, а також стосунків з опікунами та однолітками, міждисциплінарна команда, разом із батьками, створює індивідуальний функціональний профіль, який відображає унікальні

особливості розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами і служить основою для створення індивідуальної програми втручання.

Оскільки саме Floortime-технологія є найбільш перспективним напрямом у психокорекції аутизму приватні медичні центри зацікавлені таких фахівцях. Так, наприклад, медичний центр «Добробут» в Києві зосереджений на роботі фахівців з дітьми з аутизмом саме методом Floortime. У Києві є флортайм центр, у якому працюють фахівці, які пройшли навчання DIR Floortime у американському інституті ICDL та мають відповідні сертифікати. Крім того, у центрі працюють фахівець з сенсорної інтеграції, sandplay-терапевт, казкотерапевт, гештальт-терапевт, транзактний аналітик, арт-терапевт. Центр спеціалізується на навчанні батьків у формі семінарів, навчальних курсів, супервізій, проводить підготовку флортайм фахівців. Спершу батьків очікує первинна консультація з директором флортайм центру, де уточнюється запит та надається інформація щодо можливостей методу, проводиться первинна діагностика дитини. Після цього дитина починає відвідувати індивідуальні заняття, де фахівець технології DIR Floortime безпосередньо застосовує свої знання та здійснює психокорекційну роботу за допомогою цільової гри.

Аналіз результатів формувального етапу дослідження дозволив зробити такі висновки.

Соціально-психологічний тренінг є одним із провідних методів активного соціально-психологічного навчання в структурі багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму.

Особливостями багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму є теоретико-методологічне

підґрунтя корекційної програми (соціально-психологічні критерії ускладненої та неускладненої міжособистісної взаємодії).

В основі вимог, які висуваються до фахівця в апробації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами лежать знання про їх психофізичний та соціальний розвиток, потреби, інтереси, особливості поведінки. Використовуючи вербальні засоби впливу, психолог має враховувати ті чи інші мовленнєві порушення неповнолітніх з особливими освітніми потребами та їх зв'язок з невербальною комунікацією, яка може мати специфічний характер. Ці самі порушення та розлади можуть спричинити бар'єри для сприйняття повідомлення між учасниками соціально-психологічної програми. Врахування особистісного стилю учасників програми надавало змогу більш ефективно провести психокорекційну роботу. Кількість учасників соціально-психологічної програми була обмеженою внаслідок складності та різноманітності психофізичного розвитку учасників, наявності складних проблем у сфері міжособистісної взаємодії.

Застосування формульовального експерименту з метою оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами за допомогою методів активного соціально-психологічного навчання дало змогу виконати такі завдання: підвищити у неповнолітніх з особливими освітніми потребами довіру до оточуючих у процесі міжособистісної взаємодії, здатність до прийняття інших та неманіпулятивного ставлення до; зменшити у неповнолітніх з особливими освітніми потребами недобррозичливе, вороже, агресивне ставлення; збільшити у неповнолітніх з особливими освітніми потребами прагнення належати до різних соціальних груп, прагнення приймати оточуючих, щоб вони у свою чергу виявляли до них інтерес; зменшити у неповнолітніх з особливими освітніми потребами застосування стратегії уникнення під час прийняття рішення та підвищити

застосування стратегії взяття на себе відповідальності; збільшити у неповнолітніх з особливими освітніми потребами прагнення до емоційно близьких стосунків з однолітками; зменшити у неповнолітніх з особливими освітніми потребами уявлення, коли однолітки сприймалися як суб'єкти ускладненої міжособистісної взаємодії (середньогрупова оцінка).

Таким чином, соціально-психологічний тренінг є одним із провідних методів активного соціально-психологічного навчання в межах багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму. Особливостями багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму є теоретико-методологічне підґрунтя корекційної програми (соціально-психологічні критерії ускладненої та неускладненої міжособистісної взаємодії).

Застосування формувального експерименту за допомогою методів активного соціально-психологічного навчання дало змогу досягти таких результатів: підвищити довіру до оточуючих у процесі міжособистісної взаємодії, здатність до прийняття інших та неманіпулятивного ставлення до них; зменшити недоброзичливе, вороже, агресивне ставлення; збільшити прагнення належати до різних соціальних груп, прагнення сприймати оточуючих, щоб вони у свою чергу виявляли до них інтерес; зменшити застосування стратегії уникнення під час прийняття рішення та підвищити застосування стратегії взяття на себе відповідальності; збільшити прагнення емоційно близьких стосунків з однолітками; зменшити уявлення, коли однолітки сприймалися як суб'єкти ускладненої міжособистісної взаємодії.

4.3. Організаційно-процесуальні засади реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації

неповнолітніх з особливими освітніми потребами у травматогенному соціумі

Організаційно-процесуальні засади реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму вимагали розгляду проблеми підготовки фахівців до діяльності із зазначеним контингентом дітей та акцентували увагу на тому, що професійна діяльність таких фахівців має здійснюватись у новій особистісно орієнтованій парадигмі з актуалізацією їх професійно-особистісних якостей.

Важливими у зазначеному контексті є такі професійно важливі якості, як високий рівень інтелекту (головний критерій, що визначає успішну діяльність фахівця). Інтелект допомагає аналізувати якості неповнолітніх з особливими освітніми потребами, долати професійні та особистісні настанови, розуміти поведінку неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Значущим є соціальний інтелект та його компоненти: когнітивний, емоційний та комунікативно-організаційний. Домінування когнітивного конструкту, що сприяє вдосконаленню у проведенні психодіагностики; емоційного – надання психологічної допомоги лише на рівні міжособистісних взаємодій, а комунікативно-організаційного – проведенню психологічного супроводу неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Однією з важливих професійних якостей фахівців у діяльності з зазначеним контингентом осіб є рефлексія, яка є головним механізмом оволодіння професійною майстерністю. Технологію рефлексії повинен мати кожен фахівець, який хоче досягти високого рівня професіоналізму: постійно бути готовим до неї, використовувати самоспостереження та самоаналіз. Особливо це стосується психологів спеціальних навчальних закладів, котрим володіння технікою рефлексії є обов'язковою якістю.

Як провідний компонент діяльності фахівців з неповнолітніми з особливими освітніми потребами визначено емпатійність. Зокрема, В. Кротенко розглядала емпатію як соціально-психологічну властивість особистості, яка є сукупністю соціально-психологічних здібностей: здатність емоційно реагувати на переживання іншого і подумки переносити себе в думки, почуття та поведінку іншого; здатність використовувати засоби взаємодії, що полегшують страждання іншої людини [137].

Сензитивність слід розглядати як характерологічну особливість фахівців, які мають працювати з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, здатність до чутливості, вміння розрізняти та реагувати на зовнішні подразники. Сензитивність базується на здатності звертати увагу на поведінку, мовлення та зовнішність.

Наступною професійною якістю, важливою складовою у діяльності фахівців з неповнолітніми з особливими освітніми потребами є відповідальність. Оскільки багато ситуації у психоконсультуванні виникають під контролем психолога, він відповідно має нести відповідальність за свої дії, слова в цих ситуаціях. Особиста відповідальність передбачає володіння міжнародним локусом контролю. Якщо фахівець переноситиме відповідальність за свої вчинки на інших, то це призведе до спотворення психологічної дійсності. Тільки за визнання себе суб'єктом своєї психологічної діяльності фахівець зможе її самостійно проаналізувати і удосконалити.

Для діяльності фахівців з неповнолітніми з особливими освітніми потребами також потрібні комунікативні якості, які допоможуть встановити контакт з ними, емоційно сприймати та розуміти їх на невербальному та вербальному рівні. Емоційна стійкість та адекватна самооцінка, відповідальність, ввічливість, прагнення до саморозвитку та самореалізації є необхідними якостями психолога, оскільки робота з неповнолітніми з

особливими освітніми потребами має свою специфіку і вимагає високого професіоналізму.

Фахівець має бути здатним до самоконтролю та саморегуляції, готовим до самостійної роботи. Самоконтроль, як один із головних чинників, який зумовлює прийняття рішень про подальші дії, вкладених у досягнення мети. Прагнення до саморозвитку та самореалізації є важливою професійною та особистісною якістю. Успішність та ефективність діяльності залежить від бажання та прагнення психолога до становлення як особистості та як професіонала. Також слід відзначити обов'язкову наявність адекватної самооцінки у фахівця, оскільки адекватне сприйняття себе, своїх можливостей, здібностей, особистісних якостей, дає можливість не тільки допомогти знайти правильне рішення для неповнолітніх з особливими освітніми потребами, а й самому працювати над собою, формувати свою життєву позицію, помічати свої недоліки та працювати над ними.

Наведемо низку інших основних характеристик, потрібних для діяльності фахівців з неповнолітніми з особливими освітніми потребами: знання, необхідні для надання професійної допомоги такому контингенту осіб; навички аналізу конкретної ситуації, полегшення проблем неповнолітніх з особливими освітніми потребами, захисту їх інтересів та інших відповідних способів взаємодії з ними; підтримка таких цінностей, як гуманність, справедливість, самовизначення, конфіденційність, антидискримінація та чесність у професійній діяльності; свідоме та розумне використання власних особистісних якостей та диференційоване застосування навичок спілкування у професійних цілях; визнання та прийняття того факту, що часто одна людина повинна брати на себе відповідальність за створення нових організацій та громадських інституцій, якщо вони необхідні всім; глибока та щира зацікавленість у роботі з неповнолітніми з особливими освітніми потребами; налаштування на роботу у важких умовах та вирішення складних соціальних проблем.

Дослідники поєднують професійно значущі якості психолога, які необхідні для діяльності у закладах освіти, зокрема з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, у такі блоки: інтелектуальні (допитливість, рефлексивність, логічність та практичність розуму; критичність та нестандартність мислення, почуття новизни, високий інтелект на тлі позитивного фізичного та психічного стану); комунікативні (комунікабельність, емпатія, соціабельність, такт, дипломатичність, незалежність, антропометрична спрямованість особистості, високий рівень сформованості інтерперсональних та проєктивних умінь, уміння повно та правильно сприймати людину, гуманістична спрямованість); емоційні (потреба у соціальних контактах і соціальне схвалення, емоційна стабільність, дружелюбність, вміння керувати собою і процесом спілкування, висока самооцінка і адекватний рівень домагань, атрибуція успіху) [80; 155; 166; 221; 222; 247; 334; 376; 389; 432; 446; 447 та ін.].

Змістовну структуру провідних професійно орієнтованих особистісних якостей фахівців спеціальних навчальних закладів вчені розглядають на основі моделей симптомокомплексів, кожен з яких містить низку взаємопов'язаних компонентів, а саме: когнітивно-рефлексивний симптомокомплекс включає високий рівень інтелекту, індивідуальний стиль мислення, самостійність; морально-етичний симптомокомплекс включає емпатійність, сензитивність, альтруїзм, моральність, відповідальність, конгруентність; комунікативно-афіліативний симптомокомплекс включає афіліативність, комунікативність, компетентність, потребу у саморозвитку, самореалізації та самовдосконаленні [90].

Таким чином, серед організаційно-процесуальних засад реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму важливого значення набувають професійно важливі якості фахівців, які мають працювати з зазначеним контингентом осіб, – це

інтегральні психологічні характеристики фахівця, які забезпечують досягнення високого рівня професіоналізму в оптимізації процесу соціалізації цих неповнолітніх: високий рівень інтелекту, рефлексія, емпатійність, сензитивність, емоційна стійкість, адекватні самооцінка та рівень домагань, комунікабельність, відповідальність, здатність до самоконтролю та саморегуляції, прагнення до саморозвитку та самореалізації.

Серед організаційно-процесуальних засад реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму важливою вбачався розвиток психологічної спостережливості як професійно важливою якості фахівців, які мають працювати з цим контингентом осіб.

Необхідність розвитку цієї професійної якості пов'язана з тим, що високий рівень психологічної спостережливості фахівця дозволяє набувати спеціальні знання та вміння з проблеми пізнання неповнолітніх з особливими освітніми потребами, адекватно сприймати та розуміти їх поведінку, позбавитися від звичних шаблонів і штампів в оцінці психологічних особливостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Отже, достатньо розвинута психологічна спостережливість допомагає досягти ефективних результатів у процесі соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму.

Зауважимо, що у вітчизняній психології проблема формування професійно важливих якостей фахівця-психолога розроблялася у дослідженнях О. Бондаренка, С. Максименка, Л. Овсянецької, Л. Орбан-Лембрик, В. Семиченко, Л. Терлецької, Н. Чепелевої та ін. [28; 158; 159; 160; 182; 187; 188; 238; 262; 340 та ін.]. Так, наприклад, С. Максименко зі співавторами [160] зосереджують увагу на таких професійно важливих якостях психолога, як готовність до контактів, раціональність у встановленні

й підтримуванні стосунків, інтелектуальність, наявність психолого-педагогічного такту, самокритичність, розвиток емоційно-вольових якостей, сформованість морально-регулятивних форм поведінки, комунікативність тощо.

Вагомими для розробки означеної проблеми стали праці щодо розробки структурних схем психологічного спостереження, психологічних особливостей процесу спостереження і впливу індивідуальних особливостей спостерігача на здійснення процесу спостереження, визначення компонентів психологічної спостережливості, модель функціонування і розвитку психологічної спостережливості, розбіжностей емпатії та емпатійного компоненту спостережливості та особистісних детермінант психологічної спостережливості тощо.

Нагадаємо, що у психологічній літературі є різні підходи до трактування поняття професійно важливих якостей. Зокрема, їх тлумачать як індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що необхідні й достатні для її реалізації на нормативно заданому рівні, які значуще і позитивно корелюють хоча б з одним, або кількома її основними результативними параметрами: якістю, продуктивністю, надійністю. Професійні властивості розглядають й як таку сукупність якостей особистості, що дозволяють їй успішно виконувати певний вид діяльності та дають змогу стати конкурентоспроможним фахівцем за обраною спеціальністю. Професійні властивості особистості є одним із важливих чинників професійної придатності. Вони не лише характеризують певні здібності, але й органічно входять до їхньої структури, розвиваючись у процесі навчання й професійної діяльності. Таким чином, розкриваючи сутність поняття «професійно важливі якості», вчені відзначають, що, з одного боку, такі якості особистості є передумовами для забезпечення ефективної діяльності, а з іншого – вони розвиваються у процесі цієї діяльності та під її впливом.

Для фахівців, які мають працювати з неповнолітніми з особливими освітніми потребами найважливішими складовими професійно важливих якостей є розуміння внутрішнього світу дитини; вміння слухати і чути, доброзичливість, здатність співпереживати, чуйність, толерантність. Фахівцю також необхідно мати творчий склад розуму, уміти будувати прогнози відносно кожної окремої дитини, зважаючи на те, що особливістю професії психолога є її надзвичайна складність, нестандартність, нечіткість і неоднозначність предмету вивчення та впливу.

Вчені [330 та ін.] у своїх роботах акцентують увагу на рівні сформованості цінностей-цілей у життєвих сферах і вказують, що фахівці-психологи мають володіти значним потенціалом у самореалізації власної особистості. Образ такого фахівця охоплює особистісні характеристики й професійні риси спеціаліста, які зумовлені змістом і специфікою практики як особливого виду професійної діяльності.

Визначають психологічні та професійно-моральні якості, що становлять зміст основних компонентів психологічної готовності до професійної діяльності фахівців з неповнолітніми з особливими освітніми потребами – орієнтаційний та операціональний.

Орієнтаційний компонент включає гуманістичний підхід до діяльності; активну позицію в навчанні й прагнення досягти вищого рівня професіоналізму; набір таких особистісних рис як незалежність, відповідальність, спостережливість, комунікабельність, тверда воля, гнучкість поведінки, товарицькість, чуйність, доброзичливість, щирість, ентузіазм, самостійність, врівноваженість, толерантність, емпатійність, рефлексивність, креативність.

Операціональний компонент психологічної готовності до професійної діяльності фахівця характеризується ступенем володіння психологічними знаннями й прийомами, необхідними для подальшої професійної діяльності; реалізується шляхом вивчення сучасних психолого-педагогічних теорій і

методів, вироблення вмінь і навичок виділення психологічних складових різних соціальних явищ, оволодінням психологічним інструментарієм взаємодії із соціальним оточенням.

Зазначимо, що науковий інтерес до проблеми спостережливості фахівців, які мають працювати з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, носить як теоретичний, так і практичний характер. Розвинена до високого рівня спостережливість таких фахівців дозволить адекватно сприймати і розуміти поведінку неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Зазначимо, що розвиток психологічної спостережливості пов'язаний з низкою індивідуально-психологічних (тривожність, екстраверсія-інтроверсія, провідний тип сприйняття, репрезентативна система та ін.), соціально-психологічних (соціальний інтелект, соціальна сміливість, доміантність, упевненість в собі) і комунікативних якостей особистості (товариськість, конфліктність, самоконтроль в спілкуванні, компетентність та ін.).

Наразі у психологічній науці формуються як теоретичні підходи, які спрямовані на побудову структури та моделі функціонування психологічної спостережливості, так і здійснюються емпіричні дослідження взаємозв'язків соціально-перцептивних здібностей і індивідуально-психологічних особливостей особистості. Ці дослідження є науковим підґрунтям для діагностики психологічної спостережливості, її цілеспрямованого розвитку у фахівців, які мають працювати з неповнолітніми з особливими освітніми потребами.

Спостережливість розглядається нами в структурі соціально-перцептивних здібностей особистості. Тому надаючи характеристику ускладненої міжособистісної взаємодії слід вказати на низький рівень розвитку здатності зрозуміти іншу людину, невміння вникати у віртуальні процеси і стани душевних рухів оточуючих, неможливість бачити світ очима іншої людини, неадекватність відтворення уявлень і змісту впливів; здатності

до емпатії, в якій переважає егоцентрична спрямованість емоційного резонансу, згортання співчуття і сприйняття, неадекватність сприйняття емоційних станів іншої людини; здібності до ідентифікації; здібності до психологічної прозорливості, яка дозволяє миттєво усвідомити проблему, що виникла в процесі міжособистісного спілкування, і швидко знайти рішення, спираючись на власне чуттєве сприйняття; здібності до спостережливості; низький рівень розвитку сензитивності та ін.

У професійній діяльності фахівців, які мають працювати з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, спостережливість слід назвати саме психологічною. Спостережливість як складний феномен виражається в умінні помічати та фіксувати зовнішні прояви внутрішнього світу неповнолітніх з особливими освітніми потребами, в здатності розуміти їх почуття, переживання, спонукання, мотиви, розпізнавати психічні властивості особистості та психологічний підтекст кожної дії та вчинку. Спостережливість як професійна якість такого фахівця передусім опосередкована процесом і властивостями відчуття та сприйняття, а також умовами їх протікання. Характер спостережливості залежить від типів сприйняття. Фахівцю в процесі спостереження необхідно гармонійно поєднувати аналітичний і синтетичний тип сприйняття, помічаючи окремі ознаки, властивості і особливості спостережуваних предметів і явищ, одночасно охоплюючи весь предмет (або явище) в цілому, в усій складності та взаємозв'язку окремих його частин.

Спостережливість припускає добре розвинений зоровий аналізатор, високу абсолютну і відносну чутливість. В процесі розвитку чутливості починає позначатися вплив професійних переваг і настановлень, а отже, спостережливість набуває вибіркового та професійного характеру.

Високий рівень професійних знань та професійне мислення фахівців дозволяють усвідомлювати, правильно розуміти та трактувати спостережувані психічні явища. Розвинута спостережливість дозволяє

розрізняти ознаки і об'єкти, що мають незначні відмінності, помічати відмінності в схожому та скоротити час сприйняття ознак, об'єкту або процесу до мінімуму. Результати розуміння і усвідомлення сприйманого опосередковані особливостями пам'яті, оскільки саме завдяки їй забезпечується повнота уявлень і понять, що становлять структуру знань психолога, його професійний досвід. Отже, професійні знання та мислення дозволяють фахівцю усвідомлювати і розуміти спостережувані психічні явища.

Розвинута спостережливість також сприяє вдосконаленню здатності не лише бачити і відчувати іншу особистість, але і передбачати її поведінку. Так, однією із передумов розвитку спостережливості є зв'язок її з прогнозуванням. Умови прогнозування в процесі взаємодії особливі та проявляються в такому: обмеженість в часі; багатогранність об'єкту прогнозу (людина); майже завжди – дефіцит інформації, необхідної для прогнозу; неможливість врахувати все різноманіття причин, які впливають на об'єкт прогнозу [335].

Оскільки об'єктом спостереження можуть бути тільки зовнішні прояви особистості, то для розвитку спостережливості важливо знати, про які психічні явища свідчать ті або інші спостережувані ознаки. Як правило, виокремлюють такі специфічні особливості спостережливості. По-перше, в зовнішній поведінці або в самій зовнішності дитини побачити її внутрішні, психічні стани або властивості. По-друге, необхідність диференціювати ознаки, через які дитина виражає себе зовні. Вони можуть бути виражені через фізіогномічну маску, осанку, ходу; психічні явища, що протікають в теперішньому часі, а також через міміку, жести, пози. По-третє, інтерес саме до дитини як до об'єкту сприйняття і спостереження. На основі цього інтересу формується вибірковість сприйняття, швидко створюється досвід спостереження за дитиною і бачення її психічних станів. Професійні знання складають ту основу, яка не лише впливає на цілеспрямованість сприйняття і

сприяє розвитку диференціювання сприйманих ознак, але і прямо впливає на розуміння спостережуваних об'єктів і процесів. По-четверте, зміст діяльності припускає взаємодію. А це означає, що спостерігати треба, як правило, не ізольовану дитину, а дітей, що знаходяться у взаємовідносинах один із одним.

Слід наголосити, що таке відображення сприяє розумінню думок і почуттів неповнолітніх з особливими освітніми потребами, а також викликає емоційну причетність. Виникнення емпатії припускає розвинену спостережливість і її зв'язок з мисленням і почуттями. Уміння ставати на точку зору неповнолітніх з особливими освітніми потребами, розуміти те, що не висловлено вголос, ідентифікуватися з їх емоційним станом, передбачати розвиток поведінки і психічних станів – ось той конкретний зміст емпатії, який проявляється в процесах взаємодії. Спостережливості тут сприяє певний тип особистості, при якому розвинені такі емоційні властивості, як вразливість та емоційна чуйність [335].

Існують певні закономірності та правила розвитку гостроти спостережливості: гострота спостережливості збільшується, якщо фахівець чітко усвідомлює орієнтири спостереження; чим детальніше фіксувати обстановку з першого погляду, тим гостріше буде спостережливість; перехід сприйняття від крупних до дрібних ознак – досягнувши межі власної спостережливості або того рівня найдрібніших та найнезначніших деталей, які здатні помічати, сприймати та аналізувати; спостережливість тим гостріша, чим нижче межа її можливостей та чим швидше фахівець досягає її (межу) при постійному спостереженні; чим більше спостережуваних об'єктів типізовано у свідомості, тим гостріше спостережливість; чим точніша та повніша інформаційна копія об'єкта, навколишнього оточення та картини світу, тим гостріше спостережливість.

Отже, психологічна спостережливість як професійна якість фахівців, які мають працювати з неповнолітніми з особливими освітніми потребами,

виражається у здатності помічати та фіксувати зовнішні прояви внутрішнього світу людей, розуміти їх почуття, переживання, спонукання, мотиви, розпізнавати психічні властивості особистості та психологічний підтекст кожної дії та вчинку.

Потреба у розвитку психологічної спостережливості в процесі реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму обумовлена, по-перше, тим, що спостережливість дозволяє фахівцю адекватно сприймати і розуміти психічні стани неповнолітніх з особливими освітніми потребами, розрізняти і правильно інтерпретувати їх динаміку. Для фахівця, який має розвинену психологічну спостережливість, поза, міміка, жести, хода є інформативним джерелом, яке дозволяє йому прийти до правильного рішення і здійснити зворотний зв'язок в процесі професійної взаємодії. По-друге, спостережливість допомагає співпереживати дитині, долати негативні стереотипи і установки при розпізнаванні характерних її особистісних якостей. По-третє, спостережливість дає можливість аналізувати причини ускладнень тощо.

Слід зазначити, що спостережливість пов'язана з індивідуальними особливостями психічних процесів. Так, процес спостереження визначає тип сприйняття: аналітичний, синтетичний і емоційний. Наступною ознакою є вибірковість сприйняття людини. Цей механізм заснований на законі єдності фігури та фону при сприйнятті (з одночасного потоку частина інформації сприймається як фон). Більш низькі пороги чутливості в одній модальності і більш високі – в іншій, виділення провідного типу чутливості також характеризують індивідуальні особливості спостерігача. Процес спостереження характеризують також особливості психічних процесів, як рівень інтелекту, індивідуальні особливості та тип мислення, складність когнітивної структури. Крім індивідуальних особливостей психічних процесів (концентрація та переключення уваги, пам'ять на різні

події, час реакції, можливості сенсорної системи тощо), спостереження визначається особливостями особистості спостерігача (мотиви, установки тощо).

У структурі феномену спостережливості фахівців, які мають працювати з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, можна виокремити такі компоненти: когнітивний (особливості пізнавальних психічних процесів, таких як: сприймання, уваги, мислення, пам'яті, які забезпечують функціонування спостережливості); мотиваційно-цільовий (розглядаючи його як систему спонукань, які зумовлюють активність і цілеспрямованість фахівців до пізнання та розуміння індивідуальної своєрідності неповнолітніх з особливими освітніми потребами за допомогою прояву спостережливості); операційний (розглядаючи його як практичне втілення способів дій у професійній діяльності). Подібні компоненти було виокремлено й іншими дослідниками при розкритті психолого-педагогічних умов розвитку спостережливості у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки [338 та ін.].

Вивчаючи професійні якості психологів у спеціальних закладах освіти вчені пропонують структуру симптомокомплексів, кожен із яких містить низку взаємопов'язаних компонентів, а саме: когнітивно-рефлексивний (високий рівень інтелекту, індивідуальний стиль мислення, самостійність, інтуїцію, рефлексію); морально-етичний (емпатійність, сензитивність, альтруїзм, моральність, відповідальність, конгруентність); комунікативно-афіліативний (афіліативність, комунікативність, компетентність, потреба у саморозвитку, самореалізації та самовдосконаленні) [90 та ін.].

Спираючись на вищезазначені праці науковців було виділено у структурі психологічної спостережливості фахівців, які мають працювати з

неповнолітніми з особливими освітніми потребами, компоненти та їх показники (див. рис. 4.1).

Отже, компонентами психологічної спостережливості фахівців, які мають працювати з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, є: когнітивний, афективний та операційний.

До складової когнітивного компонента належать особливості пізнавальних психічних процесів, а саме для нашого дослідження інтерес становлять, насамперед, особливості сприймання, уваги, пам'яті які забезпечують функціонування спостережливості.

Сутність спостережливості полягає в органічному поєднанні всіх пізнавальних процесів при відображенні дійсності, що проявляються специфічно як здатність до цільового розрізнення оточуючої дійсності, осмисленого сприйняття об'єктів, явищ, процесів у динаміці, поєднуючи досвід відображення дійсності з інваріативністю результату поведінки й діяльності [180].



Рис. 4.1. Складові психологічної спостережливості фахівців, які мають працювати з неповнолітніми з особливими освітніми потребами

Основою спостережливості виступає процес сприймання та особливості сенсорно-перцептивної організації фахівця. Сприймання – це цілісний когнітивний процес, у якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних її модифікаціях, результатом чого є побудова (конструювання) конкретного перцептивного образу, тобто мова не йде про «чисте» сприймання, а про сприймання як домінуючу функцію, яка невідривно пов'язана з іншими психічними функціями (пам'ять, мислення – передусім, не кажучи вже про сенсорні, увагу, що певною мірою передують сприйманню) [216].

Сенсорно-перцептивна організація – це цілісна система аналізаторів усіх без виключення модальностей, яка включена до загальної структури розвитку людини. Швидкість процесу прийому й перетворення інформації залежить від сприйнятливості – здатність швидко, легко й точно сприймати зовнішні прояви внутрішнього світу особистості. Сприйнятливість зумовлюється характеристиками сенсорної організації, насамперед, чутливістю та типом сприймання. У дослідженні підтверджено, що виділення провідного типу чутливості й низькі пороги чутливості в одній модальності та високі в іншій істотно впливають на швидкість і легкість сприймання. Сприйнятливість визначається також типом сприймання (аналітичним, синтетичним, аналітико-синтетичним або емоційним), що визначає особливості відображення сприйнятої інформації.

Окрім сприймання й особливостей сенсорно-перцептивної організації фахівців, які мають працювати з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, важливе значення у функціонуванні їхньої спостережливості відіграє увага. Як відомо, увага – це форма психічної діяльності, що виявляється в її спрямованості й зосередженості на певних об'єктах та одночасному абстрагуванні від інших. Вона характеризується вибіркоким ставленням до навколишньої дійсності: коли з великої кількості подразників виділяється один або кілька з них. Особливе значення для спостережливості

відіграють такі властивості уваги як розподіл, концентрація та стійкість. Розподіл уваги виражається у можливості втримувати в «полі зору» одночасно декілька об'єктів. Концентрація або інтенсивність уваги – цінна її якість. Показником концентрації уваги, на думку багатьох психологів, є вміння зосереджуватися на об'єкті певний час. Стійкість уваги проявляється у тривалості концентрації уваги на об'єкті. Означені властивості уваги надають майбутнім фахівцям змогу зафіксувати особливості проявів настрою, емоцій, виразу обличчя, мовлення, жестів, міміки тощо.

Прояв спостережливості неможливий без таких пізнавальних психічних процесів, як мислення й пам'ять. У психолого-педагогічних дослідженнях спостережливість визначається як здатність не лише фіксувати явища психічного життя людини, а й як можливість відокремлювати істотне від неістотного, головне від другорядного, розкривати психологічні зв'язки між проявами її поведінки, з'ясовувати ті цілі, думки, почуття, наміри. Це можливо за умови включення до процесу пізнання мислення та пам'яті.

Отже, когнітивний компонент психологічної спостережливості відображає взаємодію пізнавальних психічних процесів, що забезпечує фіксацію та розуміння індивідуальних особливостей іншого. Тому критерієм його визначення виступає розвиненість пізнавальних процесів. Розробляючи систему показників означеного критерію, ми керувались міркуванням про те, що в межах одного експериментального дослідження неможливо діагностувати й зробити кількісно-якісний аналіз рівня розвитку всіх пізнавальних психічних процесів, що мають значення для прояву психологічної спостережливості психологів. Тому обрали найбільш суттєві: обсяг сприймання; концентрація, стійкість, розподіл уваги; обсяг довготривалої пам'яті.

Афективний компонент полягає в здатності проявляти витримку, самоконтроль і саморегуляцію, а в роботі над собою виражається в емпатії,

сенситивності та рефлексії. Отже, до складової афективного компонента відносимо емпатію, рефлексію та сенситивність.

Емпатія передбачає розуміння внутрішнього світу людини через емоційне залучення до її життя (передусім через співчуття, співпереживання) [1; 62; 190 та ін.]. Тобто емпатія виходить за межі отримання інформації про особистість і має на меті розуміння її емоційного стану.

Емпатія, крім емоційного відгуку, співчуття, передбачає загальну здатність людини тотально відчувати внутрішній світ іншої, налаштуватися на неї. Емпатійна людина легко уявляє себе в позиції іншої, вдало прогнозує її реакції, прилаштовуючись до майбутніх оцінок та вимог. Ця здатність є однією з умов розвитку соціально-психологічної компетентності і зростає з накопиченням життєвого досвіду.

Емпатію розглядають й як соціально-психологічну властивість особистості, яка являє собою сукупність соціально-психологічних здібностей: здібність емоційно реагувати на переживання іншого та подумки переносити себе в думки, почуття та поведінку іншого; здібність використовувати засоби взаємодії, які полегшують страждання іншої людини [328].

Розкриваючи організаційно-процесуальні засади реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму слід наголосити також на необхідності рефлексії як важливої якості фахівців, які мають працювати з зазначеним контингентом осіб.

Рефлексія – це процес подвоєного, дзеркального взаємовідбиття суб'єктів, змістом якого виступає відтворення, копіювання особливостей один одного. У складному процесі рефлексії присутні позиції, що характеризують взаємне відображення суб'єктів: сам суб'єкт, яким він є в

дійсності; суб'єкт, яким він бачить самого себе; суб'єкт, яким він бачиться іншому.

Рефлексія – це можливість самокритично відстежувати план власного життя. Рефлексивна активність спрямована на усвідомлення людиною як її сприймають партнери по спілкуванню. Рефлексуючи з приводу власних якостей, рис характеру, індивідуально-типологічних можливостей і обмежень, зважаючи свої домагання, цілі, завдання, людина поступово вчиться їх враховувати.

Професійна рефлексія – це розуміння та усвідомлення професійної діяльності, зокрема спостережливості. Рефлексія дозволяє оцінити власні професійні якості, співвіднести їх із цілями й вимогами діяльності. І як результат – саморозвиток, самовдосконалення професійної компетентності.

Прогнозування (передбачення, антиципація) – це відображення майбутнього, що спрямоване на отримання випереджувальної інформації про дитину, визначення тенденцій та динаміки її розвитку на основі аналізу стану в минулому й теперішньому. Науковці вказують на те, що базисом успішного прогнозу та передбачення виступає спостережливість [101; 328; 335]. Саме вона забезпечує інформацію щодо індивідуальних особливостей суб'єктів, на основі якої будується прогнозування подальшої взаємодії з ними. З огляду на розглянуті трактування означених професійно важливих якостей, деякі структурні компоненти спостережливості розглядаються нами не як її структурні компоненти, а як сприятливі умови розвитку (емпатія, рефлексія тощо).

Наступним показником афективного компонента є сензитивність, як характерологічна особливість фахівця, його здатність до чутливості, вміння розрізнити і реагувати на зовнішні подразники. Сензитивна особистість – це, перш за все, психічно здорова особистість, що здатна адекватно сприймати вимоги ситуації у контексті прийняття відповідних рішень, яка отримує позитивні емоції, радість від спілкування з іншими. Найчастіше

сензитивність розглядають як підвищену чутливість до чогось, вміння розуміти і сприймати особливості поведінки іншої людини, що дає можливість прогнозувати її. Сензитивність базується на здатності людини звертати увагу на поведінку, мовлення та зовнішність інших людей, що є обов'язковою для спостережливості.

Операційний компонент, у нашому дослідженні, забезпечує спостережливості її процесуальність. Це загальні та специфічні уміння, які дозволяють успішно та адекватно пізнавати внутрішні стани співрозмовника. До складової операційного компонента відносимо здатність диференціювати та порівнювати зовнішні прояви, а також перцептивно-невербальну компетентність.

Як зазначалося вище, спостережливість реалізується у процесі спостереження, що передбачає певну послідовність дій і операцій, яка спрямована на пізнання та розуміння неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Певні дії можуть переходити, розгортатись як в окрему діяльність, так і автоматизуватись, і згортатись в операції. Відповідні переходи пов'язують дії та операції, операції та діяльність – залежно від того, чим вони детерміновані – мотивами, цілями або умовами праці. Спостережливість передбачає практичне втілення способів дій, що становлять її операційний бік.

Спостережливість передбачає розгортання відповідного способу дій, який вимагає необхідної та достатньої кількості операцій. Спостережливість неможлива без наявності вміння опосередковано диференціювати й порівнювати необхідні та достатні кількісні та якісні прояви індивідуальних особливостей людини; контролювати й враховувати динаміку зміни співвіднесення необхідних і достатніх зовнішніх проявів із урахуванням ситуації їх фіксації; організувати й проводити цілеспрямований пошук необхідних і достатніх проявів розрізнення для розуміння індивідуальності дитини.

Отже, спостережливість – це професійно важлива якість фахівців, які мають працювати з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, що передбачає фіксацію та інтерпретацію суттєвих, характерних і навіть малопомітних зовнішніх проявів індивідуальних особливостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Ця якість посідає особливе місце у системі професійно важливих якостей, оскільки виступає основою пізнання та розуміння. Вона визначає успішність, результативність і продуктивність діяльності фахівця та дає можливість для творчої самореалізації.

Психологічну спостережливість фахівців, які мають працювати з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, слід розглядати як базисну соціально-перцептивну здібність, як сукупність особистісних якостей і здібностей, що проявляються в умінні розпізнавати особливості вигляду і поведінки неповнолітніх з особливими освітніми потребами, як зовнішнє вираження їх індивідуальних особливостей, характеристик і станів.

Узагальнення основних закономірностей становлення особистості професіонала дало змогу обґрунтувати поняття професійно орієнтованих особистісних якостей фахівців, що є найбільш прийнятним для вивчення особистості фахівців, які мають працювати з неповнолітніми з особливими освітніми потребами.

Змістова структура психологічної спостережливості розглядається нами як структура компонентів, кожен з яких містить низку взаємопов'язаних показників, а саме: когнітивний компонент, розглядається як сукупність особливостей пізнавальних психічних процесів, які забезпечують функціонування спостережливості. Цей компонент визначається за такими показниками: особливості сприймання, уваги, пам'яті, а саме: обсяг сприймання; концентрація, стійкість, розподіл уваги; обсяг довготривалої пам'яті; афективний компонент – це зовнішній вияв, який є невід'ємною частиною у професійній діяльності фахівців педагогічних спеціальностей та виражається в здатності до емпатії, сенситивності та

рефлексії; операційний компонент – це загальні та специфічні уміння, які дозволяють адекватно пізнавати внутрішні стани співрозмовника, до цих умінь відносимо здатність диференціювати та порівнювати зовнішні прояви, а також перцептивно-невербальну компетентність.

Важливим компонентом реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, зокрема з метою підвищення навчальної мотивації неповнолітніх, був аналіз особливостей образу вчителя в їх уявленні.

Як показав проведений аналіз, різні освітні установи створюють не однозначні навчально-виховні умови для формування у неповнолітніх уявлення про себе та оточуючих. Уявлення визначається, з одного боку, змістом, умовами, формою пред'явлення навчального матеріалу, а з іншого – суб'єктивною вибірковістю, що залежить від особистісних особливостей і віку дітей, які навчаються в цих установах. Попри активну розробку пріоритетних напрямків функціонування спеціальної освіти, ще існують складності для повноцінного всебічного розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Порушення провідних форм діяльності, емоційна та соціальна депривація, не прийняття однолітками, поведінкові порушення в своїй сукупності значно ускладнюють процес формування особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Значне місце в умовах спеціального навчання займає взаємодія між учнем та вчителем. Ця взаємодія впливає на ефективність надання (вчителем) та рівень засвоєння (учнем) шкільних знань, умінь та навичок. Ефективність навчання неповнолітніх з особливими освітніми потребами розвитку багато в чому залежить від пояснення вчителем навчального матеріалу [231].

З одного боку, у сфері взаєморозуміння між неповнолітніми з особливими освітніми потребами та вчителем, важливе місце посідає вміння педагога зрозуміти неповнолітніх з особливими освітніми потребами, знайти

з ними спільні інтереси й налагодити стосунки, адже саме в цьому віці найбільш бурхливо йде процес їх соціалізації, формуються моральність і спрямованість. З іншого боку, – в цьому віці важливим є адекватне сприйняття неповнолітніми з особливими освітніми потребами своїх вчителів. Неадекватне чи невірне знання особливостей змісту й закономірностей формування образу вчителя може впливати на адекватність уявлення неповнолітніх з особливими освітніми потребами про інших людей.

Як зазначалося вище, до особистості фахівців, які працюють з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, пред'являється низка самих серйозних вимог. У працях Г. Балла, І. Зязюна, А. Капської, Ю. Пінчук та ін. [12; 13; 104; 108; 205 та ін.] розкриваються різноманітні якості, які стосуються тих чи інших сторін особистості фахівця соціогуманітарного профілю. Так, Ю. Пінчук [205] виокремлює три групи професійно значущих рис особистості вчителя. Перша група – особистісно-етичні: гуманізм, толерантність, уважність, скромність, товарицькість, загальна ерудиція, терплячість, наполегливість та інші. Друга – індивідуально-психологічні: ясність і критичність розуму, позитивна Я-концепція, емоційна чуйність та стійкість, об'єктивна самооцінка, культура темпераменту та інші. До третьої групи відносяться педагогічні якості: любов до праці та дітей, емпатія, педагогічний такт, професійно-педагогічна працездатність, висока культура мовлення, почуття гумору та ін.

На нашу думку, головними вимогами є любов до неповнолітніх з особливими освітніми потребам, до професійної діяльності, наявність спеціальних психологічних знань щодо психофізіологічних особливостей розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребам; професійна інтуїція, високий рівень розвитку соціального та емоційного інтелекту, загальної культури й моральності. Бажаними є також товарицькість, артистичність, приємний та охайний зовнішній вигляд тощо. Отже, ці головні та другорядні якості в сукупності становлять індивідуальність фахівця. Для

того, щоб формувати неповнолітню дитину з особливими освітніми потребам як особистість, фахівець має систематично розвивати у собі такі якості як, незалежність, грамотність, самостійність, ініціативність та багато інших.

Правильному ставленню фахівців до неповнолітніх з особливими освітніми потребами, з одного боку, заважає стереотипізація їх сприйняття, коли фахівець на підставі декількох чинників поширює свою оцінку на неповнолітніх з особливими освітніми потребам в цілому. З іншого боку, – ефект «ореолу», коли, наприклад, у хорошого учня «усе добре», і вчитель спілкується з ним крізь призму цього упередження.

Неповнолітні з особливими освітніми потребами найчастіше замкнуті, або, навпаки, байдужі, не завжди реагують на вказівки та зауваження, безініціативні. У спілкуванні з учителем вони проявляють вимушену покірність, смиренність, іноді прагнення пристосуватися. Причому часто неповнолітніх з особливими освітніми потребами самі не усвідомлюють причин власних переживань, невлаштованості. Негативне ставлення до вчителя у неповнолітніх з особливими освітніми потребами зустрічається досить рідко, а конфліктне – набагато частіше. У неповнолітніх з особливими освітніми потребами із конфліктним ставленням затримується формування пізнавальної мотивації, оскільки потреба в довірливому спілкуванні з учителем асоціюється в них з недовірою до нього, а отже, і до початкової діяльності.

Ставлення вчителя до неповнолітніх з особливими освітніми потребами визначається значною мірою ставленням самих неповнолітніх до школи. Так, коли підліткам було поставлено запитання: «Уяви, що тебе переводять в сусідній клас. З ким би ти перейшов? З учителем? З друзями? Один?» 19% учнів відповіли, що перейдуть самі, з друзями – 74%, з учителем – 47%.

З негативних якостей особистості вчителя найбільш значимими для неповнолітніх з особливими освітніми потребами є несправедливість і необ'єктивність в оцінках, а точніше не в самих оцінках, а в тому, що такі

неповнолітні не завжди розуміють, за що саме знижують оцінку. Вчитель замість того, щоб наочно й зрозуміло пояснити переваги одних робіт і недоліки (явні й істотні) інших, дає волю почуттям, і як наслідок, створюються конфліктні ситуації. Основні претензії неповнолітніх з особливими освітніми потребами зосереджені в сфері спілкування, взаєморозуміння з учителями, їх уміння виразити свої почуття, уміння виразити свої думки й емоції адекватно віку підлітків і ситуації. Ближче до старшого підліткового віку учні починають цінувати такі якості вчителя, які дають їм можливість не тільки засвоювати навчальний матеріал, але й спонукають їх до вивчення нового, розширенню кругозору. У цей віковий період вчителю важливо вміти зрозуміти учнів, знайти з ними спільну мову й налагодити стосунки в системі «учень – вчитель». Одним із шляхів взаєморозуміння між вчителем та неповнолітніми з особливими освітніми потребами є формування позитивного образу вчителя в їх уявленні.

Нагадаємо, що проблема уявлення про іншу людину розроблялася в рамках психології пізнавальних процесів, психології особистості, соціальної, юридичної, етнічної й інших галузях. Вона досліджувалася в контексті таких проблем, як предмет пізнання, перше враження, адекватність сприйняття людини, розуміння й інше. Уявлення про інших людей з'явилося на основі Я-концепції, яке є частиною щоденного досвіду будь-якої людини та тісно пов'язане з рівнем власної самосвідомості. Американський соціолог Ч. Лантухи припустив, що Я складається з Я-почуттів, які оформляються через ставлення з іншими. Особистість бачить себе через відображення своїх почуттів у реаліях інших. Ці інші – дзеркало для особистості. Головна концепція Ч. Лантухи називається теорія дзеркального Я. В даній теорії дзеркальне Я – це суспільство, яке служить своєрідним дзеркалом, у якому особистість може бачити реакції інших людей на свою власну поведінку. Вчений визначив три стадії в будові дзеркального Я: наше сприйняття того, як ми дивимося на інших; наше сприйняття їх думки із приводу того, як ми

дивимося; наші почуття з приводу цієї думки. Кожна людина, як зазначав Ч. Лантухи, будуючи своє Я, ґрунтується на сприйнятті та реакції інших людей, з якими вона вступає в контакт.

Соціальний психолог Дж. Мід [172] розробив теорію, у якій пояснює сутність процесу сприйняття індивідом інших особистостей і розвинув концепцію узагальнення іншого, що доповнює теорію дзеркального Я. Відповідно до концепції Дж. Міда, узагальнення іншого являє собою загальні цінності й стандарти поведінки деякої групи, які формують у членів цієї групи індивідуальний Я-образ. Індивід у процесі спілкування як би встає на місце інших індивідів і бачить себе, як іншу особистість. Як зазначає вчений, це усвідомлення узагальненого іншого розвивається через процеси прийняття ролі і виконання ролі. Прийняття ролі – це спроба прийняти на себе поведінку особистості в іншій ситуації або в іншій ролі. Виконання ролі розуміється як дії, що пов'язані з дійсною рольовою поведінкою, у той час, як прийняття ролі тільки претендує на гру.

Сам термін «значимий інший» запропонував та ввів Г. Салліван [441]. На його думку, значимий інший – це людина, яка авторитетна в своєму впливі на поведінку та розвиток даної особистості, тобто на прийняття нею тих чи інших соціальних норм, ціннісних орієнтацій, формування образу Я.

Існує трьох факторна концептуальна модель значимого іншого. Перший фактор – авторитет, який виявляється у визнанні оточуючими за значимим іншим права приймати відповідальні рішення в суттєвих для них обставинах. Другий – емоційний статус значимого іншого, його здатність притягувати чи відштовхувати оточуючих, визивати симпатію чи антипатію. Третій фактор – власні повноваження суб'єкта чи статус влади. Кожен з цих факторів має позитивне, негативне чи нульове значення. Різні поєднання цих показників дають можливість побудувати типологічні моделі значимого іншого. У якості значимих інших можуть виступати батьки, вчителі, наставники, деякі товариші дитячих ігор і, можливо, популярні особистості.

Індивід прагне прийняти їхні ролі, наслідувати їх і в такий спосіб здійснювати процес соціалізації через значимого іншого. Уявлення про себе через уявлення про інших формується обов'язково за умови, якщо цей інший даний не абстрактно, а в рамках досить широкої соціальної діяльності, у яку включена взаємодія з ним.

Слід зазначити, що в ході пізнання особистістю іншої людини одночасно здійснюється кілька процесів: емоційна оцінка цієї людини, спроба зрозуміти хід її вчинків, заснована на цьому стратегія зміни її поведінки та побудова стратегії своєї власної поведінки. Ці процеси властиві кожному з суб'єктів міжособистісної взаємодії. Співставлення себе з іншим здійснюється, як би з двох сторін: кожний з партнерів уподібнює себе іншому. При побудові стратегії взаємодії кожному суб'єкту міжособистісної взаємодії доводиться брати до уваги не тільки потреби, мотиви, установки іншого, але й те, як цей інший розуміє мої власні потреби, мотиви та установки.

Отже, образ іншого, насамперед, формується за допомогою емоційної оцінки іншого, спробою зрозуміти іншого, і на основі цих уявлень складається стратегія власної поведінки.

Розвиток образу іншого у неповнолітніх з особливими освітніми потребами розвивається з урахуванням їх психофізіологічних особливостей. У підлітковому віці неповнолітні з особливими освітніми потребами усвідомлюють свою унікальність, несхожість на інших, що призводить до виникнення гострого почуття неповноцінності, самотності, дисгармонічних стосунків з батьками, вчителями та однолітками. Ізоляція від суспільства перешкоджає формуванню активної життєвої позиції, стійкої позитивної самооцінки, базового почуття довіри до світу, у зв'язку з чим люди сприймаються, як недоброзичливе оточення. У неповнолітніх з особливими освітніми потребами не формується достатня мотивація й навички спілкування, характерна спрямованість уваги на реакції навколишніх щодо

власного зовнішнього вигляду й поведінки. Вони обирають для себе в основному ті види діяльності, які можуть здійснюватися без присутності інших людей, віддають перевагу ситуаціям, у яких надані самі собі, мало залучені в спільну діяльність із іншими людьми, мало цікавляться їхньою думкою.

У проведеному дослідженні для виявлення уявлень неповнолітніх з особливими освітніми потребами про образ вчителя був використаний опитувальник, розроблений на основі ставлення школярів до вчителя; проєктивна методика «Незакінчені речення». Опитувальник, розроблений на основі ставлення школярів до вчителя дозволяє виявити ставлення учнів до вчителя, їх емоційний стан з приводу вчинків і поведінки, наскільки підлітки враховують думку вчителя при рішенні будь-яких навчальних завдань. Проєктивна методика «Незакінчені речення» була спрямована на виявлення загального ставлення неповнолітніх з особливими освітніми потребами до навчання у школі та особливостей образу вчителя, зокрема.

Кількісний аналіз результатів дослідження показав, що всім неповнолітнім з особливими освітніми потребами (100%) подобається, коли вчитель активний і добре керує та ніхто з них не намагається вести інших учнів проти вчителя. 94,7% опитуваним подобається похвала вчителя. Неповнолітні з особливими освітніми потребами віддають перевагу дружнім стосункам з вчителем та схильні наслідувати його поради – 89,5%. За допомогою звертатися скоріше будуть до товаришів – 80,3%. Підлітки не схильні чинити опір та суперечити вчителю – 64,5%. Учні легко погоджуються з вчителем, відчують внутрішнє занепокоєння, коли він поступає всупереч їхнім очікуванням та болісно ставляться до його зауважень – 59,2%.

Як показало дослідження, в уявленні вчителів у групі «ставлення – звертання» простежується неприязне ставлення неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі спілкування до інших людей (до них), що є

одним із показників суперечливого підліткового віку у вигляді реакції емансипації. З боку неповнолітніх з особливими освітніми потребами проблеми міжособистісного спілкування в їх уявленні проявляються у вимогливому ставленні до інших людей по спілкуванню (вчителів), до інших людей (учнів). Якісний аналіз цих результатів показав, що трудний «партнер – вчитель», з точки зору учнів – це особистість, яка не вміє поставити себе на місце іншої людини, не вміє співвіднести дії та вчинки з якостями її особистості, вимогливо ставиться до неї та схильна більше говорити, ніж слухати.

Результати показали, що вчитель має знати до яких форм ставлення та звертання звик неповнолітніх з особливими освітніми потребами поза класом, у сім'ї, адже одне й те саме мовленнєве висловлювання у різних учнів може викликати різний ефект: покору чи протест, вдячність чи образу, спонукання до активної дії чи скутість.

Якісний аналіз результатів дослідження за опитувальником свідчить про те, що неповнолітнім з особливими освітніми потребами подобається похвала вчителя, вони болісно реагують на його зауваження, також їм дуже подобається коли вчитель активний і добре керує, вони схильні наслідувати поради вчителя, але за допомогою у прийнятті рішень скоріше будуть звертатися до товаришів.

Отже, вчитель в уявленні неповнолітніх з особливими освітніми потребами є авторитетом, наставником до якого прислуховуються, підкоряються як керівнику. Неповнолітні з особливими освітніми потребами цінують ставлення вчителя до них, що проявляється у похвалі, зауваженнях тощо. Вони не намагаються вести інших учнів проти вчителя, але за порадою частіше звертаються до товаришів, що пояснюється більшою довірою та взаєморозумінням в системі «учень – учень».

Кількісний аналіз результатів дослідження за методикою «Незакінчені речення» показав, що більшість неповнолітніх з особливими освітніми

потребами у вчителі вбачають добру (30,3%) та хорошу людину (27,6%), розумну, виховану та працелюбну (15,8%). 11,8% відзначили ставлення вчителя до них самих (ставиться до мене добре). Тобто більш ніж для 80% опитуваних характерним є позитивне ставлення до вчителя. Решта опитаних виразили негативне ставлення до вчителів, зазначивши, що вони суворі та серйозні.

На твердження «Наш вчитель ...» 61,8% неповнолітніх виразили позитивне ставлення до вчителя: дуже хороший та добрий – 46,1%, скромний (10,5%) та веселий (5,3%). Негативне ставлення до вчителя (11,8%) виразили тим, що на їх думку вчитель не дуже їх розуміє. 9,2% досліджуваних зазначили, що вчитель керує та викладає та співвіднесли твердження з конкретною особою, тим самим виразивши нейтральне ставлення.

Позитивне ставлення до вчителя виразили 55,3% неповнолітніх з особливими освітніми потребами зазначивши, що на їх думку вчитель добрий, відвертий, лагідний та хороший – 44,7%. 5 % виразили позитивне ставлення вчителя до них самих: «Я думаю, що вчитель мені допомагає більше ніж іншим». Негативне ставлення виразили 15,8% вказавши, що вчитель злий та їх не дуже любить. 28,9% вважають, що вчитель дорослий та їх вчить – нейтральне ставлення.

На твердження «Більшість вчителів ...» неповнолітні з особливими освітніми потребами охарактеризували їх добрими (19,7%), хорошими (18,4%), розумними та гарними (10,5%) та веселими (11,8%). Позитивне ставлення вчителів до них зазначили 21,1% опитуваних: «Більшість вчителів поважає та розуміє мене (13,2%), ... любить мене (9,2%)».

Під час літніх канікул 39,5% неповнолітні з особливими освітніми потребами згадуючи свого вчителя відчують радість, сумують за ним та бажають його побачити. 26,3% неповнолітніх з особливими освітніми потребами згадуючи вчителя відчують переважно негативні емоції, тремтіння, небажання їхати до школи. Нейтральне ставлення виразили 35%

неповнолітніх з особливими освітніми потребами тим, що взагалі не згадують вчителя під час літніх канікул.

Якісний аналіз результатів дослідження показав, що у більшості неповнолітніх з особливими освітніми потребами сформований позитивний образ вчителя – хороший, добрий, веселий, відвертий, лагідний, розумний, любить та розуміє учнів. Негативний образ складає вчитель суворий, серйозний, злий, не дуже розуміє та любить учнів. Отже, для неповнолітніх з особливими освітніми потребами на першому плані стоять людські, моральні якості вчителя, а потім вже професійні. Думка неповнолітніх з особливими освітніми потребами про те, що вчителі їх не дуже люблять більше притаманна підліткам із неблагополучних сімей, що пояснюється браком любові та турботі зі сторони батьків.

Формуванню позитивного образу вчителя у неповнолітніх з особливими освітніми потребами сприятимуть дотримання вчителем таких умов:

1. Проявляти підвищену увагу, доброту та турботу до неповнолітніх з особливими освітніми потребами, що виражаються у різноманітних заохочення (схвалення, похвала, нагорода, вираження позитивного ставлення та інше). Особливостями застосування заохочення є:

- заохочувати тільки той позитивний вчинок, який є нетиповим для учня або в певних умовах;
- заохочення повинне викликати у неповнолітніх з особливими освітніми потребами позитивні емоції;
- форма і ціна заохочення повинні компенсувати ті труднощі, які здолав підліток, вчинивши цей позитивний вчинок;
- нагорода має бути кожного разу, коли здійснюється нетиповий позитивний вчинок;
- заохочуючи, слід вказувати конкретний вчинок, що є причиною нагороди;

- не позбавляти неповнолітніх з особливими освітніми потребами заслуженої похвали і нагороди;

- завжди враховувати фізичний та психоемоційний стан неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

2. Висловлювати позитивну думку про неповнолітніх з особливими освітніми потребами, навіть коли він цього повною мірою ще не заслуговує, що буде стимулювати його до кращих вчинків у майбутньому.

3. По-різному ставитися до неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Наприклад, неповнолітній, що провинився, знаходиться в дуже скрутному становищі, в крайній напрузі. У таких умовах беззастережна підтримка вчителя силою свого авторитету справляє на нього сильне враження: він здивований несподіваною подією; небезпека мине, він щасливий. У неповнолітнього виникає бажання якось виразити вдячність, у зв'язку з цим з'являється прагнення виправити поведінку.

4. Вміти все зрозуміти та пробачити.

Отже, вчитель в уявленні неповнолітніх з особливими освітніми потребами є авторитетом, наставником до якого прислуховуються, підкоряються як керівнику. Учні цінують ставлення вчителя до них, не намагаються вести інших учнів проти нього; для неповнолітніх з особливими освітніми потребами на першому плані стоять людські, моральні якості вчителя, а потім вже професійні; у більшості неповнолітніх з особливими освітніми потребами сформований позитивний образ вчителя – хороший, добрий, веселий, відвертий, лагідний, розумний, любить та розуміє учнів. Негативний образ складає вчитель суворий, серйозний, злий, не дуже розуміє та любить учнів.

Важливе місце в уявленнях неповнолітніх з особливими освітніми потребами відведене особливостям спілкування вчителя з ними. Прагнення вчителя до більш повного розвитку своїх особистісних комунікативних властивостей у сфері професійної діяльності відбувається через усвідомлення

ним соціально-психологічних характеристик спілкування, що ускладнюють взаємодію у соціальній системі «вчитель – учень».

«Характер взаємовідносин дітей формується під безпосереднім впливом особистості педагога. Особистість вчителя, його культура є важливим критерієм формування взаємин між учнями. Саме тому проблема регуляції та творення вчителем учнівських взаємин набуває особливої актуальності як в теоретичному, так і в прикладному аспектах» [212, с. 14].

Комунікативні здібності розглядають як багатогранне особистісно-професійне утворення, яке забезпечує здатність оптимальної організації професійного спілкування з іншими учасниками комунікативного процесу, адекватність сприймання себе у спілкуванні під час взаємодії та індивідуально-психологічних особливостей співрозмовників, швидкість та легкість засвоєння нових, більш ефективних форм комунікативної поведінки. Вони інтегруються у стилі професійної взаємодії вчителя, забезпечуючи індивідуальний характер його спілкування з вихованцями, і є основою готовності спеціаліста до педагогічного спілкування, провідним компонентом комунікативної компетентності вчителя [57 та ін.].

Своєрідність комунікативних якостей вчителя створює його індивідуальний стиль спілкування з неповнолітніми з особливими освітніми потребами. «Ефективність міжособистісної взаємодії вчителя та учнів суттєвим чином пов'язана з притаманним педагогу стилем професійного спілкування, який визначає типові для нього способи комунікативної поведінки з учнями. Ми визначаємо стиль педагогічного спілкування ...як особистісне надбання вчителя, що є результатом його професійного самовизначення та самоактуалізації» [325, с. 17]. Також в основі виділення стилів спілкування, на її думку, лежать декілька параметрів, таких як «домінантність – залежність, підкореність», «дружелюбність – агресивність» [325, с. 18].

Низку причин ускладненого педагогічного спілкування вбачають «поперше, у вікових відмінностях та негативних особливостях психіки педагогів та учнів – у педагогів з віком може посилюватись консерватизм смаків і суджень, що спричинює брак здатності розуміти дітей у деяких їх проблемах, а для підлітків типовим є «афект неадекватності», сплутаність ідентичності, загальне критиканство до дорослих. По-друге, у особистісних несприятливих рисах педагогів та учнів, а саме агресивність, образливість, грубуватість, егоцентризм, нечулість» [268, с. 252].

Досліджуючи стилі спілкування вчителів з неповнолітніми з особливими освітніми потребами дослідники [140 та ін.] вказують, що «формування індивідуального стилю педагогічного спілкування у вчителів шкіл-інтернатів як складного інтегрального феномену являє собою утворення сукупності комунікативної, емоційної та поведінкової складових, які проявляються через його формальну та змістову сторони ...якщо вчителям із авторитарним стилем педагогічного спілкування притаманний низький рівень комунікабельності, лабільність емоційної сфери та невміння конструктивно вирішувати психолого-педагогічні проблеми в процесі навчально-виховної роботи, то вчителям із демократичним стилем педагогічного спілкування легко вдається налагоджувати контакти з учнями, вони є емоційно стійкими і спроможні адекватно реагувати на конфліктні ситуації в процесі педагогічної діяльності».

У ракурсі взаємовідносин фахівців із неповнолітніми з особливими освітніми потребами виокремлено соціально-психологічні характеристики спілкування, що ускладнюють їх взаємодію. Вчені [267 та ін.] виділяють такі стилі: авторитарно-монологічний – спілкування з неповнолітніми має інформаційно-спонукальний та офіційний характер, звернення до них мають форму розпорядження, вимог, зауважень; маніпулятивний – спілкування з неповнолітніми має більш авторитарний характер, але їх розпорядження спрямовані на успіх справи і тому не викликають у неповнолітніми

незадоволення; паралельний – фахівця не дуже цікавить спілкування з неповнолітніми, він працює «на науку»; конфліктний – негативістичний тип спілкування; потураючий – контакти з неповнолітніми мають поверховий характер, немає довірливих стосунків, хоча немає й конфронтації; відсторонений – небажання заглиблюватися у проблеми неповнолітніх з особливими освітніми проблемами. Зокрема, у педагога в спілкуванні з неповнолітніми з особливими освітніми потребами часто домінує інструктивно-повчальний та монологічний стилі, які також створюють труднощі у міжособистісній взаємодії.

Є. Юрківський найважливішим засобом попередження і зниження негативної конфліктності у навчально-виховному процесі вважав розвиток діалогічного спілкування та взаємодії фахівців з учнями та їх батьками. «Діалог у системі «вчитель – учень» відповідає сучасним принципам гуманізації та демократизації шкільного навчання і виховання. Підвищення рівня діалогічності вимагає вирішення багатьох організаційно-методичних, пізнавально-педагогічних і психолого-виховних проблем. Особливого значення набуває комплексне удосконалювання підготовки педагогів до ефективного діалогу» [361, с. 14].

Значущою характеристикою діалогічного спілкування слід вважати рівність психологічних позицій фахівця та неповнолітніх з особливими освітніми потребами. По-перше, визнання та прийняття фахівцем активного включення неповнолітніх з особливими освітніми проблемами у процес пізнання, виховання. По-друге, рівність у діалогічному спілкуванні полягає у взаємності впливу. Активність неповнолітніх з особливими освітніми потребами реалізується, в тому числі, у виді впливу на фахівця. По-третє, необхідність для фахівця вміти бачити світ очима неповнолітніх з особливими освітніми проблемами.

Найбільш ефективним та доцільним (тобто таким, що відповідає суб'єкт-суб'єктним стосункам) відповідає «... домінантно-дружелюбний,

м'який тип ставлення, який характеризується оптимальним проявом домінантності та доброзичливістю у спілкуванні з оточуючими, а отже може слугувати позитивною передумовою для подальшого формування у майбутніх учителів ефективного стилю спілкування» [325, с. 18-19].

Формуванню діалогічного спілкування сприяє застосування соціально-активних методів навчання. Стосовно даних методів слід наголосити, що у межах багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами для формування індивідуального стилю спілкування з такими неповнолітніми було використано соціально-психологічний тренінг, який включав ігрові методи та групові дискусії. Зазначаючи, що тактика формування психологічного контакту має виходити з індивідуальних властивостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами, статі, психічного стану та тієї педагогічної ситуації, в якій відбувається спілкування.

Вдосконалення навчально-виховного процесу неповнолітніх з особливими освітніми потребами вимагає активного засвоєння та цілеспрямованого використання психологічних рекомендацій, що ґрунтуються на виявленні відповідних закономірностей та механізмів. Отже, одним із шляхів подолання виявлених соціально-психологічних труднощів, що ускладнюють взаємодію вчителів з неповнолітніми з особливими освітніми потребами є розробка методичних рекомендацій вчителям з розвитку діалогічного спілкування.

Таким чином, одним із шляхів подолання виявлених соціально-психологічних труднощів спілкування фахівця з неповнолітніми з особливими освітніми потребами є створення соціально-психологічних умов для діалогічного спілкування.

Організаційно-процесуальні засади реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму

передбачали цілеспрямоване створення для неповнолітніх зазначеної категорії сприятливих соціально-психологічних умов перебігу цього процесу.

Однією з таких умов є соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму протягом всього періоду навчання. Вкрай важливою проблемою на цьому етапі виступає усвідомлення фахівцями специфіки професійної взаємодії з даною категорією осіб.

Успіх у взаємодії в системі «фахівець – неповнолітній з особливими освітніми потребами» багато в чому залежить, по-перше, від рівня сформованості професійних якостей особистості фахівця, його професійної компетентності, по-друге, від наявності комунікативних бар'єрів та їх особливостей, які частково спричинені умовами соціального оточення неповнолітніх з особливими освітніми потребами та їх власними психофізичними особливостями розвитку.

Так, в основі професійних якостей фахівця лежать якості особистості, що дають змогу гармонійно взаємодіяти з оточуючими людьми в будь-якій сфері життєдіяльності. Фахівець, який у подальшому планує працювати з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, має володіти такими основними особистісними якостями: глибокий інтерес до неповнолітніх з особливими освітніми потребами і терпіння в спілкуванні з ними; емоційна стабільність і об'єктивність; повага до прав неповнолітніх з особливими освітніми потребами; емпатія; усвідомлення професійного обов'язку.

Для успішної взаємодії фахівця з цією категорією осіб він має володіти нижченаведеними знаннями та особистісними рисами.

У першу чергу, фахівцю необхідні знання закономірностей розвитку психіки неповнолітніх з особливими освітніми потребами відповідно до їх обмежень та вікового розвитку, знайомством з їх потребами, цінностями, для того щоб бути для них релевантним, тобто відповідати їх потребам та співвідносити з їх реальним життєвим досвідом.

Найважливішими мають бути спеціальні знання й уміння, необхідні для проведення різних видів соціально-психологічної роботи, а саме специфіки роботи з цією категорією неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Особистісними рисами, що сприяють успішності роботи фахівця з неповнолітніми з особливими освітніми потребами, зокрема, є високий рівень соціального інтересу, тобто бажання й здатність допомагати неповнолітнім з особливими освітніми потребами; відкритість новому досвіду; чутливість до переживань неповнолітніх з особливими освітніми потребами; рольова гнучкість, здатність приймати різні ролі з урахуванням поточної ситуації; високий рівень саморегуляції; уміння активно слухати; урівноваженість, терпимість до фрустрацій та ситуацій невизначеності.

Також важливий показник професійної компетентності фахівця – його ставлення до власних цінностей, наскільки він їх рефлексує. Саме рефлексивно-емпатійний розвиток особистості фахівця забезпечує позицію децентрації у стосунках із неповнолітніми з особливими освітніми потребами, уміння аналізувати ситуації міжособистісної взаємодії не тільки з власних поглядів та переконань. Саме рефлексія фахівця стосовно себе і неповнолітнім з особливими освітніми потребами великою мірою обумовлює суб'єктність сторін, що є передумовою побудови спілкування як діалогу. Основою професійної компетентності фахівця є соціальний інтелект, тобто стійка, заснована на специфіці розумових процесів і афективного реагування здатність розуміти себе, інших людей, їх взаємини і прогнозувати міжособистісні події.

Вміння та навички міжособистісної взаємодії мають важливе значення у професійній взаємодії фахівців з неповнолітніми з особливими освітніми потребами.

Для розвитку у фахівців вищезазначених вмінь та навичок доречними вбачаються такі: уміння правильно сприймати й оцінювати неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Для цього необхідно навчитися уважно

спостерігати за неповнолітніми з особливими освітніми потребами, цілеспрямовано знаходити й уміло використовувати інформацію, що дає змогу судити про індивідуальні особливості неповнолітніх з особливими освітніми потребами; звіряти свої власні враження про неповнолітніх з особливими освітніми потребами з думками й оцінками інших фахівців; уміння психологічно правильно оцінювати сформовану ситуацію, діяти відповідно до неї: навчитися звертати увагу на сформовану обстановку (ситуацію), особливо на такі її аспекти, які важливі для вибору відповідного стилю, засобів і способів міжособистісної взаємодії; уміння попереджати та ефективно вирішувати конфліктні ситуації, знаходити засоби конструктивного виходу зі складних ситуацій; вміння усувати або зменшувати силу психологічних захисних реакцій, знімати бар'єри в спілкуванні, робити неповнолітніх з особливими освітніми потребами відкритими; розвивати емпатійні здібностей; розвивати інтелектуальні здібності, які залежать, по-перше, від загального рівня розумового розвитку, по-друге, від активності участі в обміні інформацією, по-третє, від того, чи перебувають поруч інші люди, які представляють своєю поведінкою гарні зразки для особистого наслідування.

Отже, специфіка професійної взаємодії фахівця з неповнолітніми з особливими освітніми потребами полягає у сформованості професійних якостей особистості фахівця, а також у врахуванні наявності та специфіці міжособистісних бар'єрів неповнолітніх з особливими освітніми потребами, які спричинені зовнішніми (найближче соціальне оточення) та внутрішніми умовами (особливості психофізичного розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами).

Як свідчать дані наукових досліджень [53; 168; 187; 188; 336 та ін.], можливість успішного розвитку особистості визначається різними умовами та чинниками, такими як вік, стан здоров'я, індивідуальні особливості, міцність сімейних зв'язків тощо.

Отже, визначення організаційно-процесуальних засад реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами передбачало розкриття соціально-психологічних чинників та умов, які впливають на успішність процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Насамперед, слід зазначити, що система соціальних зв'язків неповнолітніх з особливими освітніми потребами починає формуватися з кола близьких осіб, від яких вона отримує різного роду підтримку, і є одним із найважливіших соціально-психологічних чинників, що визначають успішність процесу їх соціалізації. Для неповнолітніх з особливими освітніми потребами соціальна система складається переважно з однолітків та дорослих, з якими вони часто спілкуються і характер цих соціальних зв'язків має свою специфіку.

Соціально-психологічні чинники, які впливають на успішність процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, можна поділити на інтраперсональні (індивідуально-психологічні) та інтерперсональні (соціально-психологічні). До інтраперсональних чинників належать характер психофізичних порушень та кризові явища підліткового віку, стосовно інтерперсональних чинників – це вплив найближчого соціального оточення неповнолітніх з особливими освітніми потребами, а саме батьків, вчителів та однолітків.

До групи інтраперсональних чинників, що впливають на успішність процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами належить по-перше, характер психофізичних порушень, який виражається у важкості порушення та часу його появи. Чим старше дитина, тим психологічно важче вона переживає набуте фізичне порушення. Особливо гостро відчувається наявність фізичного порушення у підлітковому віці у дівчат, що пов'язано з його зовнішнім вираженням.

До групи інтраперсональних чинників належать вікові (кризові) явища, які супроводжують процес соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Так, Е. Еріксон вважав підлітковий вік важливим періодом у психосоціальному розвитку людини та виділяв таку психосоціальну кризу цього періоду як еґо-ідентичність (криза ідентичності). Криза ідентичності полягає у неспроможності зібрати воєдино усі набуті до цього часу знання про себе та інтегрувати ці численні образи себе в особистісну ідентичність. Згідно з еґо-психологією Е. Еріксона, розвиток особистісної ідентичності відбувається під сильним впливом тих соціальних груп, з якими підліток себе ідентифікує. Таким чином, основний акцент робиться на те, як на Еґо впливає суспільство, особливо групи однолітків [396].

Вчені виділяють такі кризові явища цього віку [187 та ін.]. По-перше, прискореність і нерівномірність розвитку організму неповнолітніх в період статевого дозрівання, що ускладнює його психічне та фізичне самопочуття. По-друге, зміни в характері взаємин неповнолітніх з дорослими, що виражаються в наявності конфлікту моралі. По-третє, зміни в характері стосунків неповнолітніх з однолітками, а саме активне формування самопізнання в підлітковому віці приводить до загострення потреби у міжособистісній взаємодії. Можна зауважити, що потреба у міжособистісній взаємодії неповнолітніх з особливими освітніми потребами часто реалізується неповною мірою.

Так, вікова криза підліткового віку розглядається у двох основних формах. Перша – це криза незалежності. Її симптоми – упертість, негативізм, свавілля, знецінювання дорослих, негативне ставлення до вимог, що раніше виконувалися. Власний внутрішній світ, який він гостро відчуває – головна власність, яку оберігає підліток, ревно захищаючи її від інших. Друга форма – криза залежності – протилежна першій: надмірна слухняність, залежність від старших чи сильних, регрес до старих інтересів, смаків, форм поведінки. Якщо криза незалежності – це деякий ривок уперед за межі старих норм чи

правил, то криза залежності – повернення назад, до тієї своєї позиції, системи відносин, що гарантували емоційне благополуччя, почуття впевненості, захищеності. І те й інше – варіанти самовизначення. З погляду соціалізації найбільш сприятливим виявляється саме перший варіант.

Форма кризи підліткового віку у неповнолітніх з особливими освітніми потребами визначається різними причинами, наприклад, стилем сімейного виховання батьків, рівнем обмеженості у пересуванні неповнолітньої дитини, особливостями спілкування з однолітками та друзями тощо.

Розглядаючи другу групу умов, слід зазначити, що окрім врахування характеру психофізичних порушень та кризи підліткового періоду, важливу роль у соціально-психологічному розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами набувають основні соціальні інститути.

Одним із найважливіших та найвпливовіших інститутів соціалізації є сім'я. Такі сімейні чинники, як соціальний статус, рід занять, особливості взаємовідносин між членами сім'ї, матеріальний та освітній рівень батьків тощо, значною мірою визначають особистісний та соціальний розвиток особистості. Роль сім'ї в процесі соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами значно збільшується та набуває своєрідних рис в умовах травматогенного соціуму.

У багатьох сім'ях, в яких виховують неповнолітніх з особливими освітніми потребами, наявні своєрідні стилі виховання (гіперопіка, симбіотичний зв'язок), що формують, в свою чергу, специфічні особистісні якості, наприклад, несамостійність, несамокритичність, замкнутість, скутість, свідоме обмеження соціальних контактів тощо.

У більшості випадків, нажаль, позиції дорослих стосовно неповнолітніх з особливими освітніми потребами несприятливі для їх соціалізації. Так, авторитарна позиція може стати умовою, що спотворює соціально-психологічний розвиток особистості. Надмірна опіка і контроль, необхідний, на думку батьків, також нерідко мають негативні наслідки: неповнолітній з

особливими освітніми потребами виявляється позбавленим можливості бути самостійним, слабо розвиваються комунікативні та волевові якості. У цьому віці у нього активізується прагнення до самостійності, дорослі ж нерідко реагують на це жорсткістю контролю, ізоляцією від однолітків. У результаті протистояння неповнолітніх з особливими освітніми потребами і батьків лише зростає. Надмірне заступництво, прагнення звільнити неповнолітніх з особливими освітніми потребами від труднощів і неприємних обов'язків приводять до дезорієнтації, нездатності до об'єктивної рефлексії. Особистість, яка звикла до загальної уваги, рано чи пізно потрапляє у кризову ситуацію. У роботах багатьох дослідників показано, що характерною рисою поведінки авторитарних батьків є їх прагнення до безапеляційності в судженнях і ясності у всякій ситуації. Тому будь-яке покарання, будь-яка вимога до неповнолітніх з особливими освітніми потребами не містять у собі навіть натяку на готовність прийняти їх, допомогти в чомусь чи переконати.

Виокремлено декілька причин негармонійного виховання та викривлення батьківсько-дитячих відносин в сім'ях, які виховують неповнолітніх з особливими освітніми потребами, а саме виховна невпевненість батьків, страх за здоров'я неповнолітніх з особливими освітніми потребами, підвищений рівень тривожності батьків, емоційне співвіднесення у сприйнятті батьків особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами з поняттями «тривога» та «хвороба», емоційно-негативне ставлення до понять «материнство» та «батьківство», нестійкість виховної тактики в сім'ї, почуття провини перед неповнолітньою дитиною з особливими освітніми потребами.

У зв'язку з підвищеною вразливістю неповнолітніх з особливими освітніми потребами, для дорослого дуже важливо знайти форми налагодження і підтримки цих контактів. Неповнолітні з особливими освітніми потребами відчувають потребу поділитися своїми переживаннями,

розповісти про події свого життя, але їм самим важко розпочати настільки близьке спілкування.

Дослідники [16; 135; 144; 168; 239; 412 та ін.] вказують на те, що виховання і розвиток неповнолітніх з особливими освітніми потребами має здійснюватися щодня і щогодини через спілкування з дорослими. Важливе значення в цей період мають однакові вимоги до неповнолітніх з особливими освітніми потребами в родині. У випадках, коли дорослі ставляться до неповнолітніх з особливими освітніми потребами як до маленьких дітей, як до немічних, вони виражають протести в різних формах, виявляють непокору з метою змінити сформовані раніше відносини. Наприклад, при надмірних очікуваннях від неповнолітніх з особливими освітніми потребами, пов'язаних з непосильними для них навантаженнями, чи при зменшенні уваги з боку близьких може впливати реакція опозиції, яка виявляється в тому, що вони різними способами намагаються привернути увагу, переключити її з когось іншого на себе. І дорослі, іноді під впливом вимог неповнолітніх з особливими освітніми потребами, змушені поступово переходити до нових форм взаємодії з ними. Це явище виявляється у намаганні батьків нав'язати неповнолітнім з особливими освітніми потребами свою думку, віддалити від товариства однолітків, у всьому потурати. Це яскраво виражено у багатьох сім'ях, які виховують неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Важливо усвідомити, що для вразливої психіки неповнолітніх з особливими освітніми потребами має значення не сама важкість психофізичних порушень, а те, яке ставлення до нього сформувалося, насамперед, у батьків.

Наступним важливим соціально-психологічним чинником успішності процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами є заклад освіти як соціальний інститут. В ній соціальне оточення навчає неповнолітніх з особливими освітніми потребами рольовим моделям

поведінки, стимулює процес інтелектуального та особистісного розвитку тощо.

У процесі навчальної діяльності неповнолітніх з особливими освітніми потребами активно включається у взаємини з іншими дорослими та однолітками. І перші, і другі висувають до нього певні вимоги, з кожним з них неповнолітнім з особливими освітніми потребами необхідно будувати стосунки. Деякі неповнолітні з особливими освітніми потребами навчаються у домашніх умовах, де виникають безпосередні взаємини в системі «вчитель – неповнолітній з особливими освітніми потребами». Включення в цю систему формує у неповнолітніх з особливими освітніми потребами більш адекватну самооцінку, адже їх оцінюють не тільки люблячі близькі, а й нейтральні люди. Роль учня вимагає нових обов'язків і, в тому числі, в аспекті соціальних норм поведінки. Неповнолітні з особливими освітніми потребами навчаються використовувати набуті знання про соціальний світ і перевіряють адекватність цих знань. Відносини, набуті у процесі навчальної діяльності, надають неповнолітнім з особливими освітніми потребами певну систему знань, що створює у них ціннісні досягнення, ставлення до успіху чи невдачі своєї діяльності. Образ учителя набуває особливого значення. В підлітковому віці авторитет вчителя в його оцінці поступово знижується, а роль однолітків пропорційно збільшується. Неповнолітні з особливими освітніми потребами в умовах навчання вбачають в особі «ідеального вчителя», насамперед, індивідуальні людські якості – здатність до розуміння та прийняття інших, сердечність, щирість тощо, а вже потім професійну компетентність та вміння справедливо розпоряджатися владою.

В процесі навчання важливого значення набуває правильність стратегії поведінки вчителя по відношенню до неповнолітніх з особливими освітніми потребами, оскільки вона забезпечує повноцінний розвиток особистості: вміння встановити «рапорт» з учнем, підбір завдань не тільки за навчальною

програмою, але й з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей неповнолітніх з особливими освітніми потребами тощо.

Одним із головних завдань навчальної діяльності є формування у неповнолітніх з особливими освітніми потребами адекватного образу дійсності, певної незалежності та самостійності у прийнятті рішень, умінь та навичок організації взаємодії, умінь впливати як на ситуацію, так і на суспільство в цілому. На підтримку цієї думки, В. Васильцова зазначає, що неповнолітні з особливими освітніми потребами краще розвиваються, коли вони активно і безпосередньо залучені до планування, до вибору форм і видів навчального процесу [53].

У процесі соціалізації доводиться корегувати не завжди вдалі стереотипи ставлення дорослих до неповнолітніх з особливими освітніми потребами. З одного боку, для деяких неповнолітніх з особливими освітніми потребами в силу особливостей їх захворювання та типу сімейного виховання, характерна інфантильність. З іншого – для них є дуже важливим визнання оточуючими дорослими можливості самостійно приймати рішення. Соціально-психологічними аспектами ставлення педагогів та батьків до особистості неповнолітніх з особливими освітніми потребами є, по-перше, прийняття їх таким, яким вони є. Намагатися зрозуміти своєрідність їх психічного розвитку, розгледіти реальні та потенційні можливості, не завищуючи та не занижуючи вимоги до них.

По-друге, толерантність по відношенню до неповнолітніх з особливими освітніми потребами, яка виражається у терплячості до їх своєрідних рис характеру, манер поведінки тощо. У цьому віці на перший погляд негативні риси характеру у подальшому розвитку можуть трансформуватися у позитивні якості особистості, наприклад, упертість у цілеспрямованість.

По-третє, підвищена увага до неповнолітніх з особливими освітніми потребами як до особистості. Вбачати в них не амбіційну, примхливу дитину, а багатогранну особистість, що формується. Дорослі своїми діями мають

дати змогу неповнолітнім з особливими освітніми потребами усвідомити, що їх особистісні якості, вчинки вірно оцінюються, що вони завжди готові їх зрозуміти та у будь-яку мить допомогти. Неповнолітні з особливими освітніми потребами внаслідок своєрідності свого віку, не завжди прямо можуть звернутися по допомогу, тим більше до дорослого, тому треба бути уважними до всіх нюансів їх поведінки, реплік, жестів, які несуть інформацію про їх суперечливий внутрішній світ. Підвищена увага до неповнолітніх з особливими освітніми потребами як до особистості буде їм прикладом по відношенню до дорослих.

Отже, розкриття соціально-психологічних чинників успішності процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами дозволило зробити такі висновки.

На успішність процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами впливає низка соціально-психологічних чинників, які можна поділити на інтраперсональні, а саме характер психофізичних порушень та кризові явища підліткового віку, та інтерперсональні, до яких належать сім'я, школа та група однолітків.

Всі чинники взаємопов'язані між собою і залежно від впливу того чи іншого чинника відбувається своєрідність процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами.

Здійснено перевірку ефективності соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами. Узагальнено результати контрольних зрізів, які дозволи простежити динаміку ступеня соціалізованості у неповнолітніх ЕГф і КГф за результатами формувального експерименту.

Встановлено, що задіяні у розробленій соціально-психологічній програмі методи формувально-розвивального впливу надали змогу знизити емоційний дискомфорт ($Z=2,116$; $p=0,032$), формували вміння доволіно спрямовувати увагу на емоційні відчуття, регулювати власну поведінку та

наслідувати вираження емоцій за зразком ($Z=4,892$; $p=0,001$), підтримували самостійність ($Z=3,475$; $p=0,001$), а також створювали позитивну мотивацію до навчальної діяльності ($Z=4,812$; $p=0,001$).

Відбулися позитивні зміни в інтелектуально-мнестичній сфері досліджуваних ЕГф ($Z=4,101$; $p=0,001$), підвищився рівень їх психологічної реабілітаційної компетенції ($Z=2,543$; $p=0,007$) та адекватність суб'єктивного ставлення до дефекту (хвороби) з вірогідним зниженням суїцидальних тенденцій ($Z=3,507$; $p=0,001$), що сприяло підвищенню інтегрального показника рівня психологічного реабілітаційного потенціалу досліджуваних ЕГф ($Z=4,122$; $p=0,000$).

Виявлено зниження ригідності Я-образу та підвищення адекватності самооцінки ($Z=5,593$; $p=0,000$) з побудовою реальних планів на майбутнє, що вказує на зростання їх компенсаторного потенціалу ($Z=4,381$; $p=0,000$).

Зафіксовано вірогідне зниження показників особистісної тривожності ($Z=5,374$; $p=0,001$), проявів самотності ($Z=4,906$; $p=0,000$), самозвинувачення ($Z=4,655$; $p=0,001$); натомість підвищилися показники соціальної активності ($Z=5,303$; $p=0,001$), автономності ($Z=5,522$; $p=0,001$), соціальної адаптованості ($Z=4,390$; $p=0,001$), схильності до гуманістичних норм життєдіяльності (моральності) ($Z=5,374$; $p=0,001$), що сприяло розширенню активного життєвого простору неповнолітніх ЕГф.

Встановлено зниження фрустрованості членів сімей учасників ЕГф, їх негативних установок та почуття провини ($Z=5,276$; $p=0,000$), гіперкритичного і гіпертривожного ставлення ($Z=4,373$; $p=0,001$), що призвело до зниження емоційних проблем досліджуваних в процесі їх соціалізації.

Суттєво покращилися міжособистісні відносини неповнолітніх ЕГф та їх соціально-психологічні характеристики як суб'єкта спілкування, зокрема за тенденціями перебувати у товаристві інших людей, встановлювати близькі

стосунки з іншими та відбулося підвищення показників їх комунікативної і соціальної компетентності ($p < 0,05$).

Засвідчено зниження (на 39,7%) кількості учасників ЕГф з проблемами соціалізації і недостатнім рівнем соціалізованості та відповідне підвищення рівня їх соціалізованості до достатнього.

Загалом розроблена і апробована в ході формувального експерименту багаторівнева соціально-психологічна програма оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами показала свою дієвість, оскільки учасники, які були залучені до її заходів, виявили більш високі рівні реабілітаційного потенціалу та соціалізованості загалом у векторі ресурсності їх життєстійкості в умовах травмогенного соціуму, у порівнянні з неповнолітніми КГф.

Отже, ефективність впровадження багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму є експериментально доведеною, а запропонована програма може бути рекомендована до практичного застосування.

Висновки до розділу

У розділі визначено концептуально-методологічні основи багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму, розкрито зміст та організаційно-процесуальні засади успішності її реалізації у травмогенному соціумі; проаналізовано її ефективність.

На формульовальному етапі дослідження було розроблено багаторівневу соціально-психологічну програму оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму, провідна ідея якої – створення соціально-психологічних умов для забезпечення оптимізації цього процесу та його успішності, становлення та розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами, визнання їх індивідуальності, розкриття та підтримка ресурсності їх життєстійкості у процесі соціалізації.

Виокремлено провідні принципи, на яких побудована багаторівнева соціально-психологічна програма оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму: системності, комплексності, індивідуального підходу, раннього

втручання, діяльнісного принципу корекції, а також на загальних принципах групової роботи («тут і тепер», персоніфікації висловлювань, проголошення мови почуттів, активності, довіри у спілкуванні, гетерогенності, конфіденційності, спрямованості на практичне застосування результатів) та вузькоспеціалізованих її принципів (образності, вільного простору, запобігання насилля у міжособистісній взаємодії, позитивного характеру зворотного зв'язку, мінімізації лабільності та її опосередкованості).

Підкреслено, що завдання багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму мають бути поставлені лише на основі комплексної діагностики з оцінкою ресурсності життєстійкості неповнолітніх. Крім того, соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у межах розробленої програми має здійснюватися у максимально широкому контексті відносин таких неповнолітніх з сім'єю, однолітками, а також в умовах освітньої та виховної системи. Крім того, він має здійснюватися послідовно й безперервно до повного відновлення чи компенсації порушених функцій і мати єдину логіку та структуру; будуватися з урахуванням системно-інтегративного та комплексного підходів і ґрунтуватися на оцінках механізмів причинно-наслідкової зумовленості, як на рівні відповідної психологічної ознаки, так й на рівні всієї системи соціально-психологічних особливостей, що відповідають визначеному типу розвитку.

До участі у розробленій програмі були залучені неповнолітні ЕГ з недостатнім рівнем соціалізованості та низьким рівнем психологічного реабілітаційного потенціалу, з яких на формувальному етапі дослідження було сформовано експериментальну (ЕГф) (76 неповнолітніх) та контрольну (КГф) (68 неповнолітніх) групи. Відбір респондентів у групи відбувався за принципом добровільності. Досліджувані КГф не залучалися до системних заходів формувального впливу.

Показано, що важливою у межах програми вбачалася розробка методичних прийомів, змісту та організаційних форм соціально-психологічного супроводу неповнолітніх ЕГф у соціальній ситуації, що змінилася, з урахуванням специфіки їх соціального дорослішання в умовах травматогенних, нерідко деструктивних, впливів середовища. У зв'язку з цим у структурі такого супроводу особливої значущості набуває соціальний компонент, який безпосередньо пов'язаний з процесом соціалізації, що особливо важливо у випадках, коли у неповнолітньої дитини наявні обмеження в особистісному і соціальному розвитку. Крім того, у програмі було задіяно принципи позитивної психології, що допомагало створити підтримуюче та мотивуюче середовище, адже заохочення зусиль, зміцнення самооцінки та розвиток позитивних відносин сприяють успішному навчанню таких неповнолітніх. Серед специфічних підходів у розробленій програмі були реалізовані додаткова індивідуальна підтримка у навчанні, арт-терапія, соціально-психологічна підтримка за сприянням психолога, важлива як для неповнолітньої дитини, так і для її сім'ї, зокрема задля розробки копінг-стратегій опанування стресів, підбору, разом із педагогом, методик навчання. Важливою вбачалася робота з батьками, як-то кризове консультування, а також їх підтримка та задіяння інформаційних ресурсів задля допомоги у кращому розумінні та підтримці своїх дітей, зокрема у напрямку формування усвідомленого ставлення до здоров'я. Так, у межах розробленої програми було реалізовано структурну модель формування усвідомленого ставлення до здоров'я у неповнолітніх з особливими освітніми потребами за допомогою ціннісно-орієнтованого соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на усвідомлення психологічного і духовного компонентів здоров'я, що приводило до розширення мотиваційної складової такого ставлення. Розроблена соціально-психологічна програма передбачала також розвиток мотивації учасників й у векторі забезпечення формування і посилення дієвості зовнішніх і внутрішніх рушійних сил навчальної діяльності; розвиток їх пізнавальної сфери, націлений на удосконалення

слаборозвинених властивостей пізнавальних процесів або компенсацію їхньої дії.

Встановлено, що дієвими у межах розробленої програми виявилися методи інтерактивної гри та групової дискусії; групові ігри, зокрема, ігри з правилами; ігрове відтворення минулого, теперішнього та майбутнього досвіду у формі гри-драматизації; сюжетно-рольові ігри, неструктуровані ігри, рухливі ігри; психогімнастика; арт-терапія та ін. Зокрема, серед методів арт-терапії, було використано ізотерапію, доповнену грою, музикою, а її найбільш ефективні результати були відчутні в емоційній сфері учасників ЕГф. Серед тренінгових методів, які виявили свою ефективність, слід зазначити методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції, завдяки яким учасники програми набували уміння глибокої рефлексії, змістовної та оцінної інтерпретації об'єкта сприйняття; методи тілесної терапії (робота учасників над структурою тіла, чуттєвим усвідомленням та нервово-м'язовою релаксацією) та медитативні техніки (навчання учасників релаксації, вмінню позбавлятися зайвого психічного напруження, стресових станів, що зводилися до розвитку навичок аутосугестії та закріплення засобів саморегуляції). Значний позитивний ефект мала задіяна нами технологія Floortime терапії. Завданням моделі DIR/Floortime у межах програми виступало створення здорової основи для соціальних, емоційних та інтелектуальних можливостей (без зосередження виключно на навичках та ізольованій поведінці). Крім того, для учасників з мовною патологією додатковим методом, який також виявив свою ефективність, виступали музичні ритмічні рухи, як додаткова умова їх міжособистісної взаємодії. При формуванні зорово-просторових функцій дієвим виявилось навчання предметно-практичним маніпуляціям, формування орієнтовної основи дії. Інший ефективний напрямок – стимуляція розвитку особистісної сфери учасників, що включав розвиток самоповаги, адекватного ставлення до свого дефекту, зокрема через розвиток сенсорних функцій, розширення уявлень про навколишній світ, розвиток пізнавальної діяльності та підвищення

мотивації навчальної діяльності, а також соціально-психологічну корекцію особистісного та соціального розвитку учасників ЕГф.

Розкрито організаційно-процесуальні засади реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, спрямовані на розгляд проблеми підготовки фахівців до діяльності з зазначеним контингентом дітей та акцентуванням увагу на тому, що професійна діяльність таких фахівців має здійснюватись у новій соціально-психологічній парадигмі з актуалізацією їх професійно-особистісних якостей (високий рівень соціального та емоційного інтелекту, загальної культури і моральності, психологічна спостережливість, рефлексія, емпатійність, сензитивність, емоційна стійкість, професійна інтуїція, комунікабельність, відповідальність) та психологічної готовності до такої діяльності в орієнтаційному та операціональному векторах.

Показано, що визначення організаційно-процесуальних засад реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами передбачало розкриття соціально-психологічних умов та чинників, які впливають на успішність перебігу цього процесу.

Провідними серед таких умов визначено: соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами з усвідомленням фахівцями специфіки професійної взаємодії з даною категорією дітей та формуванням позитивного образу фахівця, в першу чергу, вчителя, зокрема на засадах діалогічного спілкування; науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності фахівців, які працюють з неповнолітніми з особливими освітніми потребами; удосконалення форм соціально-психологічної взаємодії з батьками таких дітей; взаємодія органів державної влади з різними типами установ, громадськими організаціями у напрямку сприяння процесам соціалізації та інтеграції неповнолітніх з особливими освітніми потребами у суспільство;

здіяння можливостей територіальних центрів соціального обслуговування населення у наданні соціально-реабілітаційних послуг неповнолітнім з особливими освітніми потребами, їх батькам та ін.

Серед соціально-психологічних чинників, які впливають на успішність процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, виокремлено інтраперсональні (індивідуально-психологічні) та інтерперсональні (соціально-психологічні) чинники. До інтраперсональних чинників віднесено характер психофізичних порушень, який виражається у їх важкості та часі появи, а також кризові явища підліткового віку; стосовно інтерперсональних чинників – це, передусім, вплив найближчого соціального оточення неповнолітніх з особливими освітніми потребами, а саме батьків, вчителів та групи однолітків. Підкреслено, що одним із найважливіших та найвпливовіших інститутів соціалізації є сім'я, а роль таких сімейних чинників, як соціальний статус, рід занять, особливості взаємовідносин між членами сім'ї, матеріальний та освітній рівень батьків значно збільшується та набуває своєрідних рис в умовах травматогенного соціуму.

Встановлено, що задіяні у розробленій соціально-психологічній програмі методи формуально-розвивального впливу надали змогу знизити емоційний дискомфорт ($Z=2,116$; $p=0,032$), формували вміння доволіно спрямовувати увагу на емоційні відчуття, регулювати власну поведінку та наслідувати вираження емоцій за зразком ($Z=4,892$; $p=0,001$), розуміти емоційні стани інших учасників ($Z=3,475$; $p=0,001$); підтримували самостійність, а також створювали позитивну мотивацію до навчальної діяльності ($Z=4,812$; $p=0,001$).

Відбулися позитивні зміни в інтелектуально-мнестичній сфері досліджуваних ЕГф ($Z=4,101$; $p=0,001$), підвищився рівень їх психологічної реабілітаційної компетенції ($Z=2,543$; $p=0,007$) та адекватність суб'єктивного ставлення до дефекту (хвороби) з вірогідним зниженням суїцидальних тенденцій ($Z=3,507$; $p=0,001$), що сприяло підвищенню інтегрального

показника рівня психологічного реабілітаційного потенціалу досліджуваних ЕГф ($Z=4,122$; $p=0,000$).

Виявлено зниження ригідності Я-образу та підвищення адекватності самооцінки ($Z=5,593$; $p=0,000$) з побудовою реальних планів на майбутнє, що вказує на зростання компенсаторного потенціалу досліджуваних ($Z=4,381$; $p=0,000$).

Зафіксовано вірогідне зниження показників особистісної тривожності ($Z=5,374$; $p=0,001$), проявів самотності ($Z=4,906$; $p=0,000$), самозвинувачення ($Z=4,655$; $p=0,001$); натомість підвищилися показники соціальної активності ($Z=5,303$; $p=0,001$), автономності ($Z=5,522$; $p=0,001$), соціальної адаптованості ($Z=4,390$; $p=0,001$), схильності до гуманістичних норм життєдіяльності (моральності) ($Z=5,374$; $p=0,001$), що сприяло розширенню активного життєвого простору неповнолітніх ЕГф.

Встановлено зниження фрустрованості членів сімей учасників ЕГф, їх негативних установок та почуття провини ($Z=5,276$; $p=0,000$), гіперкритичного і гіпертривожного ставлення ($Z=4,373$; $p=0,001$), що призвело до зниження емоційних проблем досліджуваних в процесі їх соціалізації.

Суттєво покращилися міжособистісні відносини неповнолітніх ЕГф та їх соціально-психологічні характеристики як суб'єкта спілкування, зокрема за тенденціями перебувати у товаристві інших людей, встановлювати близькі стосунки з іншими та відбулося підвищення показників їх комунікативної і соціальної компетентності ($p<0,05$).

Засвідчено зниження (на 39,7%) кількості учасників ЕГф з проблемами соціалізації і недостатнім рівнем соціалізованості та відповідне підвищення рівня їх соціалізованості до достатнього.

Загалом розроблена і апробована в ході формувального експерименту багаторівнева соціально-психологічна програма оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами показала свою дієвість, оскільки учасники, які були залучені до її заходів, виявили більш

високі рівні психологічного реабілітаційного потенціалу та соціалізованості загалом у векторі ресурсності їх життєстійкості в умовах травматогенного соціуму, у порівнянні з неповнолітніми КГф.

Отже, ефективність впровадження багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму є експериментально доведеною, а запропонована програма може бути рекомендована до практичного застосування.

Основні положення розділу відображено в таких публікаціях авторки: [19; 37; 38; 194; 271; 273; 279; 281; 282; 283; 286; 288; 292; 299; 300; 306; 309; 313; 314; 317; 319; 322; 323].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено теоретичне узагальнення та нове розв'язання проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму. Запропонована концепція дослідження забезпечила можливість системного розкриття соціально-психологічних основ процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму з урахуванням онто- та соціогенези. Узагальнення отриманих у дисертаційному дослідженні результатів дозволило зробити такі висновки.

1. Проведено теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у сучасному науковому просторі. Наголошується, що одним із найважливіших завдань державної політики у сфері освіти, а також демографічного та соціально-економічного розвитку є забезпечення реалізації права неповнолітніх з особливими потребами на освіту, що артикулюється значним збільшенням останніми роками кількості таких дітей. З'ясовано, що сучасне наукове розуміння проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, суттєве оновлення змісту освіти, зокрема, уточнення

стратегії і тактики інноваційних психолого-педагогічних процесів, потребують консолідації нових концептуальних підходів до соціально-психологічної роботи з цією категорією неповнолітніх, а удосконалення системи соціально-психологічного супроводу неповнолітніх з особливими освітніми потребами у напрямку оптимізації процесу їх соціалізації потребують, насамперед, глибокого наукового осмислення, моделювання та прогнозування всіх можливих наслідків. Підкреслюється, що особливо гостро проблема оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами та підвищення цінності їх життєдіяльності постає в умовах травматогенного соціуму. Крім того, у зазначеному контексті підвищується важливість підготовки фахівців, які мають працювати із зазначеною категорією дітей, а проблема вдосконалення їх професійної діяльності у соціально-психологічному векторі набуває вагомості соціальної значущості та актуальності.

2. Розкрито соціально-психологічні проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, які впливають на їх соціальний розвиток та перебіг процесу соціалізації загалом і можуть суттєво його спотворювати. Розгляд соціально-психологічних проблем соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в особистісному, міжособистісному і соціальному векторах дозволив систематизувати їх та акцентувати увагу на природі і структурі змісту відповідних особливостей неповнолітніх зазначеної категорії.

З'ясовано, що в особистісному векторі соціально-психологічних проблем соціалізації неповнолітніх в умовах травматогенного соціуму виражено такі особливості, як неадекватність самооцінки, відсутність сталої ієрархії мотивів, зокрема навчальної діяльності, провідного виду діяльності та нездатність до цілеспрямованих дій. У міжособистісному векторі соціально-психологічні проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами розглянуто через їх міжособистісну взаємодію та

особливості соціальної поведінки. У цьому аспекті відзначається необдуманість вчинків, імпульсивність, неможливість критичного їх осмислення. У міжособистісній взаємодії переважають лабільність, індіферентне ставлення до власного статусу у групі; характерними є ускладнення під час спілкування, незадоволеність потреби у ньому. У соціальному векторі зазначених проблем в умовах травмогенного соціуму виділено особливості схильностей цих неповнолітніх та їх професійної спрямованості, своєрідність ціннісних орієнтацій. Відзначається фрагментарність та неточність уявлень про навколишній світ, що не відображають існуючих взаємин, а також незрілість професійних інтересів, їх недостатня усвідомленість і нестійкість.

Попри наявність виокремлених особливостей, наголошується на соціально-психологічних резервах процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у проєкції ресурсності їх життєстійкості та можливостей особистісного і соціального розвитку.

3. На основі соціально-психологічного аналізу ресурсності життєстійкості неповнолітніх з особливими освітніми потребами відповідно до сучасних соціалізаційних викликів та розкриття особливостей проєктно-модульного підходу до соціально-психологічного супроводу процесу їх соціалізації в умовах травмогенного соціуму наведено концептуальне соціально-психологічне обґрунтування проблеми соціалізації таких неповнолітніх у соціально-психологічній парадигмі наукового знання. Показано, що основу концепції соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травмогенного соціуму становили системно-інтегративний, генетичний, особистісно-компетентнісний, суб'єктно-діяльнісний підходи.

Підкреслено, що соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами розглядається як комплексний метод (принципи, технологія, засоби) практичного його

здійснення групою фахівців (мультидисциплінарний підхід), включених в єдину організаційну модель на основі системної роботи, спрямованої на досягнення успішності цілей соціалізації неповнолітніх зазначеної категорії в умовах травматогенного соціуму. Провідні положення концепції стосуються зміни парадигми дослідження – від вивчення феноменів і проявів психіки до дослідження законів особистісного і соціального розвитку неповнолітніх з особливими освітніми потребами в процесі їх соціалізації. Суб'єктом вивчення у цьому випадку є неповнолітня дитина з особливими освітніми потребами, і це викликає необхідність синтезу різних галузей базових та спеціальних наук. Друге положення концепції характеризує зміну парадигми дії на систему підтримки, спонукання і сприяння, надання рівних можливостей у виборі рішення. Третім концептуальним положенням є виокремлення підстав для розробки засобів і методів соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у травматогенному соціумі. Такими підставами виступають закони і механізми формування особистості дитини з особливими освітніми потребами, особливості її становлення на різних вікових етапах онтогенезу, особливі сензитивні періоди та характер дефекту, а також специфіка саморозвитку, зокрема в умовах спеціально організованого життєвого простору і освітнього середовища.

Показано, що структурно-функціональна модель, покладена в основу соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами, є єдністю концептуальних положень і технологій, які використовуються, і зорієнтована на успішність процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в різних соціальних системах. Доведено необхідність і перспективність застосування проєктно-модульного підходу до процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму (за

діагностично-моніторинговим, організаційно-розвивальним, консультативно-корекційним, освітньо-просвітницьким модулями).

4. Виявлено специфіку перебігу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму. Встановлено, що найменшу ресурсність життєстійкості виявили неповнолітні з низьким рівнем психологічного реабілітаційного потенціалу, що пов'язано зі змінами інтелектуально-мнестичної сфери, з низьким рівнем психологічної реабілітаційної компетенції та обмеженістю інтересів, а також з яскраво вираженим негативним сприйняттям наявного дефекту чи захворювання. З'ясовано, що на рівень психологічного реабілітаційного потенціалу неповнолітніх з особливими освітніми потребами впливає їх суб'єктивне ставлення до здоров'я/хвороби, особливостями якого є: захисне ставлення до себе, нездатність (або небажання) усвідомлювати і розкривати значиму інформацію про себе; висока емоційна напруженість, обумовлена негативним ставленням до хвороби; прагнення до відповідності соціально бажаному образу; звуження життєвих цілей, складність у плануванні свого майбутнього або нереальні плани на нього; некритичне оцінювання власних можливостей, складність у плануванні своєї майбутньої професійної діяльності.

Встановлено, що більшість неповнолітніх з особливими освітніми потребами відрізняє занижена самооцінка, соціальна пасивність; відбувається звуження активного життєвого простору, відставання у соціально-особистісному розвитку, наявність інфантилізації. Серед дефіцитарних шляхів формування Я-образу, як системи уявлень про власну особистість, переважає наявність комунікативних труднощів. Зафіксовано також низький рівень соціальної і комунікативної компетентності, що виявляється у незавершеності процесу децентрації, слабкості словесної регуляції дій, труднощах у побудові міжособистісних відносин тощо. Крім того, у процесі міжособистісної взаємодії спостерігаються несформованість функцій діалогу (комунікативної, програмуючої, контрольної-регулюючої), як необхідного

компонента системи комунікативно-діяльнісних відносин; відсутність динамічності позиції та ін., що створює підґрунтя для виникнення почуття самотності, на яке впливають й бар'єри взаєморозуміння (інтелектуальні, емоційні, естетичні, мотиваційні).

Багатоаспектний аналіз одержаних результатів емпіричного дослідження надав підстави стверджувати, що суттєво підвищуються ризики виникнення дезадаптивних форм поведінки неповнолітніх з особливими освітніми потребами, а всі перелічені дефіцити суттєво спотворюють процес їх соціалізації, що вимагає дієвих соціально-психологічних засобів оптимізації цього процесу у травматогенному соціумі.

5. Розкрито концептуально-методологічні основи та зміст багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, побудованої на принципах системності, комплексності, індивідуального підходу, раннього втручання, діяльнісного принципу корекції, а також на загальних принципах групової роботи та вузькоспеціалізованих її принципах.

У системі заходів запропонованої соціально-психологічної програми було виокремлено рівень психологічної діагностики ресурсності життєстійкості таких неповнолітніх (показників психологічного реабілітаційного потенціалу відповідно до функціонування його складових (емоційної стабільності, інтелектуального і мотиваційного потенціалу, особливостей оточення та широти спілкування, реабілітаційної компетентності); особистісних особливостей та інтегральних соціально-психологічних характеристик міжособистісних відносин); рівень розробки індивідуального плану соціально-психологічного супроводу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму; рівень психологічного консультування, соціально-психологічної корекції, прогностики та рівень аналізу і оцінки результатів

оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму.

Встановлено, що задіяні методи формувально-розвивального впливу надали змогу знизити емоційний дискомфорт неповнолітніх з особливими освітніми потребами, формували у них вміння довільно спрямовувати увагу на власні емоційні відчуття, регулювати власну поведінку, розуміти емоційні стани інших учасників; підтримували самостійність, а також створювали позитивну мотивацію до навчальної діяльності. Відбулися позитивні зміни в інтелектуально-мнестичній сфері неповнолітніх з особливими освітніми потребами, підвищився рівень їх психологічної реабілітаційної компетенції та адекватність суб'єктивного ставлення до дефекту (хвороби) з вірогідним зниженням суїцидальних тенденцій, що сприяло підвищенню інтегрального показника рівня їх психологічного реабілітаційного потенціалу. Виявлено зниження ригідності Я-образу та підвищення адекватності самооцінки з побудовою реальних планів на майбутнє, що вказує на зростання компенсаторного потенціалу цих неповнолітніх. Зафіксовано вірогідне зниження показників особистісної тривожності та проявів самотності, самозвинувачення; натомість підвищилися показники соціальної активності, автономності, соціальної адаптованості, схильності до гуманістичних норм життєдіяльності (моральності), що сприяло розширенню активного життєвого простору неповнолітніх зазначеної категорії та успішності процесу їх соціалізації.

Зафіксовано зниження фрустрованості членів сімей, які мають неповнолітніх дітей з особливими освітніми потребами, а також їх негативних установок та почуття провини, гіперкритичного і гіпертривожного ставлення до такої дитини, що сприяло зниженню емоційних проблем неповнолітніх в процесі їх соціалізації.

Констатовано, що суттєво покращилися міжособистісні відносини неповнолітніх з особливими освітніми потребами та їх соціально-

психологічні характеристики як суб'єктів спілкування, зокрема за тенденціями перебувати у товаристві інших людей, встановлення близьких стосунків з іншими, а також відбулося підвищення показників комунікативної і соціальної компетентності неповнолітніх зазначеної категорії.

Загалом засвідчено зниження на 39,7% кількості неповнолітніх з особливими освітніми потребами з проблемами соціалізації і недостатнім рівнем соціалізованості та відповідне підвищення рівня їх соціалізованості до достатнього.

6. Визначено організаційно-процесуальні засади успішності реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, спрямовані на розгляд проблеми підготовки фахівців до діяльності з зазначеним контингентом осіб та акцентуванням уваги на тому, що їх професійна діяльність має здійснюватися у новій соціально-психологічній парадигмі з актуалізацією професійно-особистісних якостей, які забезпечують досягнення високого рівня професіоналізму в оптимізації процесу соціалізації таких неповнолітніх та становлять зміст основних компонентів (орієнтаційного та операціонального) їх психологічної готовності до професійної діяльності з неповнолітніми зазначеної категорії.

Організаційно-процесуальні засади реалізації багаторівневої соціально-психологічної програми оптимізації процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами у травматогенному соціумі передбачали цілеспрямоване створення сприятливих соціально-психологічних умов успішності перебігу цього процесу, провідними з яких визначено: соціально-психологічний супровід процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами з усвідомленням фахівцями специфіки професійної взаємодії з даною категорією осіб та формуванням позитивного образу фахівця, у першу чергу, вчителя, зокрема на засадах діалогічного

спілкування; науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності фахівців, які працюють з неповнолітніми зазначеної категорії; удосконалення форм соціально-психологічної взаємодії з батьками неповнолітніх з особливими освітніми потребами; взаємодія органів державної влади з різними типами установ, громадськими організаціями у напрямку сприяння процесам соціалізації та інтеграції неповнолітніх з особливими освітніми потребами у суспільство; задіяння можливостей територіальних центрів соціального обслуговування населення у наданні соціально-реабілітаційних послуг неповнолітнім з особливими освітніми потребами та їх батькам тощо.

Узагальнення результатів формувального етапу дослідження надало змогу визначити та провести диференціацію соціально-психологічних чинників (інтраперсональних та інтерперсональних), які впливають на успішність процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму відповідно до різновиду інститутів соціалізації.

Перспективи подальшого дослідження. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вивчення проблеми соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму. Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні динаміки і спрямованості процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму відповідно до нозології та у гендерному вимірі. Важливим напрямом подальших досліджень вбачаємо вивчення особливостей перебігу процесу соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в різних інститутах соціалізації в умовах сучасного соціуму. Серед перспективних напрямів подальших досліджень даної проблеми вважаємо також розробку обґрунтованої загальнодержавної системи підготовки фахівців, які мають працювати з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах травматогенного соціуму, зокрема у напрямку

розробки і реалізації індивідуальних стратегій їх становлення та розвитку в процесі соціалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахтирська Ю.І. Соціально-вікові періоди онтогенезу у становленні особистості / Соціально-психологічні складові розвитку обдарованої особистості: [монографія] / Н.А. Добровольська, Н.Є. Завацька, Ю.А. Завацький та ін. К.: ПВТП «LAT&K», 2019. С. 37-42.
2. Андрійчук Н.М. Психолого-педагогічний супровід дітей з вадами зору в умовах інклюзивної освіти. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки: зб. наук. праць*. 2013. Вип. 9 (17). С. 5-13.
3. Андросович К.А. Інтернет-ресурси для проєктування та розвитку особистісного потенціалу учнів. *Психологічний супровід розвитку лідерського потенціалу шкільної та студентської молоді: зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 29 квітня 2021 р.). К.: НУБіП України, 2021. С. 29-32.
4. Андросович К.А. Проблема вивчення процесу соціалізації особистості: соціально-психологічний вимір. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. К.; Ніжин: ПП Лисенко, 2017. Т. ІХ, Вип. 10. С. 375-385.
5. Андросович К.А. Соціальний розвиток особистості у суспільстві інформаційних технологій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного*

- університету імені Володимира Даля. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 1 (60). С. 111-122.
6. Андрусишин Р.М. Аналіз особливостей розвитку девіантної поведінки підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2022. Вип. 69. С. 13-19.
 7. Аршава І.Ф., Корнієнко В.В. Особливості гармонізації «образу-Я» підлітків з патологією опорно-рухового апарату. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць*. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 264-272.
 8. Афанасьєва Н.Є. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу. К.: Освіта України, 2016. 257 с.
 9. Афузова Г.В., Гомес Агірре Д.М. Психологічні особливості матерів дітей з психосоматичними розладами. *Науковий часопис. Спеціальна психологія*. 2013. С. 278-282.
 10. Бабаніна С. Активізація пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. *Сучасна школа України*. 2012. № 12. С. 54-57.
 11. Бажанова Л. Розуміти і підтримувати. Тренінгове заняття для педагогів інклюзивної освіти. *Соціальний педагог*. 2012. № 6. С. 29-38.
 12. Балл Г.О. Аналіз поведінки у складних соціальних ситуаціях як сфера застосування теоретичних положень філософії. *Педагогіка і психологія*. № 3. 2016. С. 9-15.
 13. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства. К.: Вид-во ПП «СДК», 2017. 204 с.
 14. Бамбуза А. Досвід відносин у соціумі. Адаптація дітей з особливими освітніми потребами в класних колективах загальноосвітніх шкіл. Програма занять. *Соціальний педагог*. 2017. № 7. С. 34-43.

15. Баришполь С.В. Посібник практичного психолога: психодіагностика, тестування, розробки уроків психологічного розвитку. Х.: Вид. група «Основа», 2009. 2-ге вид. 135 с.
16. Бідненко Р., Андросович К., Аналіз розвивальних заходів в Інтернет-мережі для сприяння соціалізації учнів. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: зб. наук. праць*. К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. Вип. 2. С. 53-61
17. Бархаленко Е.В. Деякі чинники, що формують суїцидальну поведінку. *Психологія суїцидальної поведінки: діагностика корекція, профілактика: зб. наук. праць / за заг. ред. С.І. Яковенка*. К.: РВВ КІВС, 2002. 270 с.
18. Безсмертна Г.В., Присяжнюк Л.В. Оцінка реабілітаційного потенціалу інвалідів з цереброваскулярною патологією: метод. реком. Вінниця: ВНМУ, 2009. 39 с.
19. Бессараб А.О., Турубарова А.В. Кризове консультування сімей з дітьми з інвалідністю, що опинились у складних життєвих обставинах. *Перспективи та інновації науки. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): наук. журн.* К.: Видавнича група «Наукові перспективи», 2023. № 13 (31). С. 462-476.
20. Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання. Енциклопедія освіти / голов. ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 625-626.
21. Бистрова Ю.О. Модель комплексного забезпечення соціалізації дітей з психофізичними порушеннями в умовах експериментально-освітнього округу інклюзивного навчання. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. 2014. Вип. 26. С. 290-293.
22. Бігун Н.І. Особливості організації психологічних заходів профілактики та подолання депресивних розладів у підлітків. *Проблеми сучасної психології*. 2011. № 11. С. 37-46.
23. Білянська А.Ю., Завацька Н.Є., Риндіна Л.В., Шона В.Ю. Особливості соціалізації та індивідуальні експектації особистості. *Теоретичні і*

- прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т.1. С. 78-84.
24. Блискун О.О. Реінтеграція молоді у соціумі: соціально-психологічний аспект. *Психологія особистості: наук. журн.* Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2021. Т. 11. № 1. С. 5-11.
25. Божко Н. Інтегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти України. *Молодь і ринок.* 2018. № 7 (162). С. 84-89.
26. Бозоян М.А., Кононенко О.І., Царенок Л.Б., Коваленко В.О. Смысловиттєві орієнтації та резильєнтність особистості як її ресурсні характеристики в сучасному соціумі. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т.1. С. 122-133.
27. Бойсак А.Г., Жигаренко І.Є., Завацький В.Ю., Чала Т.І. Особливості міжособистісних взаємовідносин і самооцінки неповнолітніх з неповних сімей та їх корекція. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 3 (59). С. 34-44.
28. Бондаренко О.Ф., Мусатов С.О. Особливість: комунікативно-психологічна концепція. *Психологія і особистість.* 2016. № 2 (2). С. 257-259.
29. Бондарчук О.І. Психологічна безпека освітнього середовища закладів загальної середньої освіти та її вплив на мотивацію інноваційної діяльності вчителів. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / НАПН України, Ун-т менедж. освіти; голов. ред. В.В. Олійник; редкол.: О.Л. Ануфрієва*

- [та ін.]. К.: АТОПОЛ ГРУП, 2017. Вип. 4/5(33/34). 132 с. С. 17-28. (Серія «Соціальні та поведінкові науки»).
30. Бондарчук О.І. Психологічна безпека освітнього середовища: сутність та умови створення. К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2018. 24 с.
31. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні проблеми розвитку професіоналізму освітян: виклики сьогодення. *Психолого-педагогічні засади розвитку професіоналізму освітян в умовах реалізації Концепції Нової української школи: зб. наукових статей за матеріалами Всеукраїнської Інтернет-конференції* (м. Київ, м. Рівне, 29 березня 2018 р.). К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»; Рівне: РОППО, 2018. С. 15-19.
32. Бохонкова Ю.О. Системність та синергетизм як основа реалізації випереджальних стратегій поведінки особистості в умовах трансформаційних змін сучасного соціуму. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. № 2 (37). С. 104-157.
33. Бохонкова Ю.О., Пелешенко О.В., Кобиляцька М.В. Психологічні особливості використання видів арт-терапії в різні вікові періоди. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 1 (54). С. 15-25.
34. Бохонкова Ю.О., Турубарова А.В. Особливості писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю / Актуальні проблеми освітньо-реабілітаційного простору: педагогіка, психологія, соціологія: монографія / за заг. ред В.В. Нечипоренко, за ред. М.А. Дергач. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2022. Т. 2. 436 с. С. 165-192.

35. Бочелюк В.Й., Ковтун Р.А. Психологія прояву комунікативних здібностей дітей з особливими потребами. Запоріжжя: КПУ, 2012. 224 с.
36. Бочелюк В.Й. Психологічні основи розвитку особистості: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2020. Т. 7. 420 с.
37. Бочелюк В.Й., Антоненко І.Ю., Турубарова А.В., Панов М.С. Психолого-педагогічні умови розвитку особистості в освітньо-реабілітаційному просторі: монографія. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2019. 316 с. С. 167-215.
38. Бочелюк В.Й., Панов М.С., Жадленко І.О., Турубарова А.В. Корекція девіантної поведінки підлітків: монографія; 2-ге вид., випр. й доп. К.: КНТ, 2024. 442 с.
39. Бочелюк В.Й., Панов М.С., Позднякова О.Л., Турубарова А.В. Аутологія: навч.-метод. посіб. Запоріжжя: Вид-во КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2023. 324 с.
40. Бочелюк В.Й., Панов М.С., Турубарова А.В. Особливості посттравматичного зростання, життєстійкості, резильєнтності і психологічного благополуччя особистості. *Перспективи та інновації науки. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): наук. журн.* К.: Видавнича група «Наукові перспективи», 2023. № 1 (19). С. 436-448.
41. Бочелюк В.Й., Панов М.С., Турубарова А.В. Посттравматичний стресовий розлад: стан проблеми, психодіагностика та психологічна допомога. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 2 (58). С. 51-63.
42. Бочелюк В.Й., Панов М.С., Турубарова А.В. Психокорекція аутизму в Україні. *Перспективи та інновації науки. (Серія «Педагогіка», Серія*

- «Психологія», Серія «Медицина»): наук. журн. К.: Видавнича група «Наукові перспективи», 2021. № 4 (4). С. 318-329.
43. Бочелюк В.Й., Панов М.С., Турубарова А.В. Реабілітаційна психологія в системі наукових знань. *Наукові перспективи: наук. журн. Серія «Психологія»*. К.: Видавнича група «Наукові перспективи», 2023. № 9 (39). С. 529-540.
44. Бочелюк В.Й., Турубарова А.В. Психологія людини з обмеженими можливостями: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
45. Бочелюк В.Й., Турубарова А.В. Соціально-психологічні особливості самоактуалізації особистості в умовах пандемії COVID-19. *Actual priorities of modern science, education and practice: Proceedings of the XXI International Scientific and Practical Conference* (Paris, May 31-03 June, 2022). Paris: International Science Group, 2022. P. 714-719.
46. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. 340 с.
47. Бурдельна Є.А., Рева О.М., Андросович К.А., Радецька С.В. Визначення взаємного впливу основних навчальних домінант і рівнів домагань старшокласників. *Наукові записки Малої академії наук України: наук. журн.* К.: Національний центр «Мала академія наук України», 2020. № 2 (18). С. 68-80.
48. Бурлакова І.А., Федорова О.В., Дигун І.С., Федоров А.Ю. Соціально-психологічні засоби самоменеджменту психологічного здоров'я особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). Т. 1. С. 67-80.
49. Бургун І.В., Камишин В.В., Ткаченко Л.І., Андросович К.А. Психолого-педагогічний супровід соціалізації старшокласників в Інтернет-

- середовищі [Текст]: метод. посіб. К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. С. 6-22; 35-45; 77-89.
50. Вакуленко Ю.В. Емпіричне дослідження дисфункції сенсорної інтеграції у дітей з розладами аутистичного спектра. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 1 (54). С. 46-61.
51. Ваніштендаль С. Права дітей та резильєнтність. Два плідні та взаємозбагачувальні підходи. Брюсель, 2012. 56 с.
52. Ваніштендаль С. «Резильєнтність» або виправдані надії. Поранений, але не переможений. Женева: Бісе, 1998. 80 с.
53. Васильцова В. Досвід Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру у вирішенні проблеми комплексної реабілітації дітей-інвалідів. *Розвиток життєвої компетентності учнів у загальноосвітньому навчальному закладі: зб. наукових статей за матеріалами Всеукраїнської науково-пошукової конференції*. К., Запоріжжя, 2005. С. 66-68.
54. Ващенко І.В. Досвід міждисциплінарного дослідження розвитку адаптивності цілісної особистості в контексті соціально-економічних криз. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10). С. 116-127.
55. Вдовиченко М.О. Проблема ідентифікації функціонального статусу агентів соціалізації особистості в соціології постмодерну. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць*. 2014. № 4. С. 41-48.
56. Венгер Г.С. Соціально-психологічні особливості рольових стосунків у дистантних сім'ях: дис. ...к. психол. наук: 19.00.05 / Ганна Сергіївна Венгер. Сєверодонецьк, 2015. 254 с.

57. Вітюк Н.Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Надія Романівна Вітюк. Рівне, 2002. 20 с.
58. Вовченко О.А. Роль емоційного інтелекту у формуванні емоційної компетентності підлітків з порушеннями розумового розвитку. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 2 (52). С. 76-89.
59. Вознюк О.В., Дубасенюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
60. Волошин О. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами. *Психолог*. 2015. № 7/8. С. 74-76.
61. Волченко Л.П. Емпіричні виміри уявлень дівчат і юнаків про соціальні конфлікти в українському суспільстві. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т. 2. С. 149-158.
62. Волянська О.В., Ніколаєвська А.М. Соціальна психологія. Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2007. 160 с.
63. Гарькавець С.О. Особливості прояву образи у дітей різного віку та можливості її опанування. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 2 (58). С. 77-88.
64. Гаяш О.В. Співпраця фахівців у інклюзивному навчанні як необхідна передумова забезпечення корекційної спрямованості педагогічної роботи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими*

- потребами: зб. наук. праць*. К.: Відкрит. міжнар. ун-т розвитку людини «Україна»; Ін-т вищ. освіти НАПН України, 2015. № 12. С. 99-113.
65. Гейко Є.В. Комплексний підхід до висвітлення поняття «цілісність особистості» в процесі її соціалізації. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. К.; Ніжин: ПП Лисенко, 2020. Т. ІХ. Вип. 13. С. 79-88.
66. Гейко Є.В. Комплексний підхід до конструкту цілісності особистості в процесі її соціалізації та професійної адаптації / Соціально-психологічні засади особистісно-професійної адаптації фахівців соціономічного профілю: монографія / за ред. І.Є. Жигаренко та ін. К.: ПВТП «LAT&K», 2023. 252 с. С. 168-192.
67. Гейко Є.В. Психологічні особливості цілісного підходу щодо соціалізації учнівської молоді в умовах сучасного освітнього простору. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 2 (61). С. 45-59.
68. Гейко Є.В. Соціалізація учнівської молоді в період криз: соціально-психологічний аспект / Психологічні основи соціальної мобільності особистості в період криз: монографія / за ред. Ю.А. Завацького та ін. К.: ПВТП «LAT&K», 2023. 264 с. С. 212-243.
69. Гейко Є.В. Соціально-психологічна специфіка соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 2 (64). С. 83-94.
70. Гельбак А.М. Проблема кризового стану особистості підлітка на етапі трансформації суспільства. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного*

- університету імені Володимира Даля. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 1 (48). С. 68-77.
71. Говорун Т.В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції: дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Тамара Василівна Говорун. К., 2002. 409 с.
72. Голентовська О. С. Використання wisc-4 у практиці проведення комплексної оцінки розвитку дитини. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 2 (52). С. 54-64.
73. Голентовська О.С. Висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи в інклюзивно-ресурсному центрі: оформлення за новим зразком. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 1 (57). Т. 1. С. 40-52.
74. Гончар І.Г. Роль реабілітаційного потенціалу особистості в ході соціально-психологічної реабілітації. Актуальні проблеми соціальної роботи: теорія і практика: колективна монографія / за ред. Н.М. Коляди. Умань, 2020. С. 67-75.
75. Гошовський Я. О. Ресоціалізація депривованої особистості. Дрогобич: Коло, 2008. 480 с.
76. Гоян І.М. Аналіз готовності молоді до самоорганізації в період суспільних трансформацій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. № 1 (42). Т. 2. С. 178-189.
77. Гундертайло Ю.Д. Використання арт-терапевтичних методів для накопичення ресурсів особами, що пережили травматичні події.

- Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій: зб. статей.* К., 2015. С. 57-67.
78. Дабіжа К.Л., Дабіжа Л.П., Комарівська Н.О. Використання арт-технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2022. Вип. 64. С. 64-71.
79. Данилова Т.В. Організація і проведення соціально-психологічної реабілітації та професійного навчання дітей-інвалідів. *Наука і освіта.* 2009. № 10. С. 35-41.
80. Дегтяренко Т.М. Професійно-орієнтована стратегія: підготовка фахівців до управління корекційно-реабілітаційним процесом / Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління: монографія. Суми: Універ. книга, 2016. С. 270-352.
81. Демчук С. Психологічна реабілітація як складова соціальної адаптації та інтеграції школярів 15-16 років з церебральним паралічем. *Молода спортивна наука України: зб. наук. праць.* Львів: НВФ «Українські технології», 2003. Вип. 7: у 3-х т. Т. 2. С.383–390.
82. Дерев'янка С.П. Психологія емоційного інтелекту: навч.-метод. реком. Чернівці: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2023. 80 с.
83. Деркач Л.М., Шевяков О.В. Когнітивна наука. К.: Видавничий дім «Кондор», 2021. 320 с.
84. Дивнич Л. Соціалізація дитини з особливими потребами. *Соціальний педагог.* 2016. № 2. С. 34-37.
85. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. Методичні рекомендації фахівцям з організації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарат: навч.-метод. посіб. / А.Г. Шевцов, О.В. Романенко, Л.О. Ханзерук, О.В. Чеботарьова. Київ, 2014. 200 с.

86. Діденко Г.О. Теоретичний аналіз сучасних моделей посттравматичного зростання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Т. 1. № 2. С. 35-39.
87. Дорогань І.В. Терапія кольором: психологічні та фізіологічні аспекти. *Культура і сучасність: альманах*. 2023. № 2. С. 105-111.
88. Досвід переживання пандемії COVID-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка: матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 р. «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка» та 15 травня 2020 р. «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії covid-19 і карантину» / за наук. ред. М.М. Слюсаревського, Л.А. Найдьонові, О.Л. Вознесенської. К., 2020. 121 с.
89. Дрозд Л.В. Корекція соціально-часових уявлень у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 1 (51). С. 81-91.
90. Дубовик О.М. Теоретичні аспекти вивчення професійно-орієнтованих особливостей особистісних якостей психолога в процесі професійного розвитку та становлення особистості. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць*. 2015. Вип. V. Т. 1. С. 85-97.
91. Ерліш Е.А. Психологічні чинники встановлення гармонійних сімейних взаємин у консультативному процесі. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 2 (52). С. 45-53.
92. Журавльова Л.П. Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія / ред. кол.: Т.В. Коломієць,

- Т.Ю. Кулаковський, Г.В. Пирог; за наук. ред. проф. Л.П. Журавльової. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2020. 308 с.
93. Завацька Н.Є. Адаптаційний потенціал особистості: медико-соціальний вимір: монографія / за заг. ред. Н.Є. Завацької, Р.П. Шевченко. К. : ПВТП «LAT&K», 2019. 239 с.
94. Завацька Н. Є. Технології забезпечення професійної допомоги у процесах адаптації та реадaptaції особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля.* 2014. № 3 (35). С. 167-175.
95. Завацька Н.Є., Бочелюк В.Й., Білоусов С.А. та ін. Моделювання соціально-психологічних систем: теоретико-прикладний аспект: монографія; за ред. В.Й. Бочелюка. [2-е вид., перероб. і доп.]. Сєверодонецьк: СНУ ім. В. Даля, 2013. 363 с.
96. Завацька Н.Є., Ващенко І.В., Журба А.М., Завацький В.Ю., Жалковський І.В., Кочубей І.В., Яцура А.Є. Психологічна допомога молоді при адаптаційних розладах та відхиленнях у поведінці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. № 3 (47). Т.1. С. 160-170.
97. Завацька Н.Є., Журба М.А., Блискун О.О., Завацький Ю.А., Жигаренко І.Є. Соціально-психологічний супровід процесу реінтеграції особистості з різним груповим статусом в умовах сучасного соціуму. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 1 (57). Т.2. С. 5-21.
98. Завацький Ю. А. Особистісно-орієнтований підхід до психологічного супроводу соціальної мобільності особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля.* 2016. № 2 (40). С. 58–63.

99. Завацький Ю.А., Завацька Н.Є., Федорова О.В., Царенок Л.Б., Волох К.О. Вплив сім'ї на резильєнтність особистості у кризові періоди життя. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т. 2. С. 404-410.
100. Занюк С.С. Психологія мотивації. К.: Либідь, 2000. 304 с.
101. Захарійчук М.Д. Педагогічні спостереження як компонент професійного розвитку вчителя початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Марія Дмитрівна Захарійчук. К., 2004. 215 с.
102. Зінченко О.С. Теоретичні засади дослідження соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 4 (29). С. 47-53.
103. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
104. Зязюн І.А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Педагогічна освіта: європейський вибір: наук. вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського*. 2011. Вип. 1.32. С. 22-26.
105. Ільїна Ю.Ю. Вплив родинної атмосфери на виникнення стресу. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 14. Ч. II. С. 110-116.
106. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство: громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти: метод. посіб. / Є.А. Клопота, В.Г. Бондаренко, О.А. Клопота, С.А. Бондаренко. Запоріжжя: ЗНУ, 2008. 114 с.
107. Калмикова Л.В. Теоретичний аналіз проблеми інтеграції дітей та молоді з особливими потребами в освітніх закладах. *Актуальні проблеми*

- навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць. К.: Університет «Україна», 2007. № 3 (5). С. 217-226.*
108. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: навч.-метод. посіб. К.: УДЦССМ, 2001. 220 с.
109. Кірієнко У. Інформаційно-аналітичні матеріали: дослідження змін в освітньому просторі України в умовах війни (соціологічний вимір). К., 2023. 14 с.
110. Карпенко Н.В. Діагностика психічного розвитку дитини в роботі педагога (вчителя, вихователя): навч. посіб. К., 2015. 3-є вид. 248 с.
111. Клопота Є. Особливості психологічного супроводу людей з вадами зору в умовах інклюзивного простору. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. № 1. С. 92-98.
112. Кобильченко В.В. Теоретичні аспекти психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: зб. наукових статей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 21 червня 2018 р.)*. К.: Наша друкарня, 2018. С. 60-65.
113. Коваленко В.О., Марченко А.Д., Царенок Л.Б., Завацька Н.Є., Побокіна Г.М. Процес соціальної адаптації особистості: онтогенетичний аспект. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 1 (57). Т. 2. С. 134-141.
114. Ковальчук З.Я. Соціально-психологічний аналіз становлення особистості в умовах сучасних змін. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. № 3 (47). Т. 2. С. 41-48.
115. Ковальчук З.Я., Пілецька Л.С. Психологічна безпека особистості в освітньому середовищі у форматі її психічного здоров'я. *Психологія*

- особистості: наук. теор.-метод. і прикладн. психол. журн.* Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2022. Т. 12. № 1. С. 49-57.
116. Ковальчук З.Я. та ін. Психологія безпеки: технології конструктивного самозбереження особистості: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2015. 588 с.
117. Козявкін В.І. Дитячі церебральні паралічі. Медико-психологічні проблеми. Львів: Українські технології, 2005. 234 с.
118. Коқун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Малхазов О.Р. Зб. методик для психологічної діагностики: метод. посіб. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. С. 142-143.
119. Колодна Н.А. Соціально-педагогічний супровід дітей з глибокими порушеннями зору в умовах навчально-реабілітаційного центру: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Наталія Анатоліївна Колодна. К., 2020. 241 с.
120. Колупаєва А., Савчук А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. К.: Науковий світ, 2010. 196 с.
121. Комар Т.В. Реінтеграція у соціум обдарованої молоді та неповнолітніх з особливими освітніми потребами / Соціально-психологічні основи реінтеграції молоді в умовах сучасного соціуму: монографія / за ред. О.О. Блискун та ін. К.: ПВТП «LAT&K», 2023. 320 с. С. 191-224.
122. Комар Т.В. Самоорганізація учнівської молоді в процесі її соціалізації / Соціально-психологічні засади самоорганізації молоді в період суспільних трансформацій: монографія / за ред. І.М. Гояна та ін. К.: ПВТП «LAT&K», 2023. 280 с. С. 117-142.
123. Комар Т.В. Соціалізація молоді та її саморегуляція у векторі міжособистісної взаємодії / Соціально-психологічні особливості саморегуляції молоді у конфліктних ситуаціях міжособистісної взаємодії: монографія / за ред. Ю.І. Ахтирської та ін. К.: ПВТП «LAT&K», 2023. 208 с. С. 59-86.

124. Комар Т.В. Стратегії реалізації потенціалу учнівської молоді. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). С. 39-50.
125. Комар Т.В., Лунков О.М. Проблема життєвого самоздійснення особистості у світлі наукових рефлексій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 3 (53). Т. 3. С. 117-128.
126. Комар Т.В., Руденок А.І., Дідик Н.М. Дослідження мотиваційної готовості до роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра. *Габітус: наук. журн.* 2022. № 35. С. 138-142.
127. Ком'яга А.В., Головка В.М. Проблема поведінкової девіації молоді та профілактика девіантної поведінки неповнолітніх. *Південноукраїнський правничий часопис*. 2022. Вип. 4. С. 118-122.
128. Кононенко А.О. та ін. Соціально-психологічні особливості самореалізації особистості в сучасному суспільстві: монографія. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. 435 с.
129. Конопляста С.Ю., Т.В. Сак Логопсихологія; за ред. М.К. Шеремет. К.: Знання, 2010. 293 с.
130. Консультативна психологія / І.С. Булах, І.М. Бушай, В.У. Кузьменко, Е.О. Помиткін, Ю.А. Алексєєва; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Ін-т соціології, психології та соц. комунікацій. Вінниця: Нілан, 2016. 482 с.
131. Корнієнко В.В. Концептуалізація вивчення проблеми соціально-психологічних основ розвитку реабілітаційного потенціалу особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т. 2. С. 169-179.

132. Костенко Т.М., Гудим І.М. Навчання дітей із порушеннями зору: навч.-метод. посіб. Х.: Ранок, 2019. 184 с.
133. Кравченко Т. Вплив сім'ї на соціалізацію підлітків. *Соціальна психологія*. 2007. Спецвип. С. 181-188.
134. Крикун А. Психолого-педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу в сучасній інклюзивній освіті. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 77-80.
135. Кришталь Д.О., Кришталь Д.Д. Соціалізація як категорія сучасних психолого-педагогічних наук. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2016. Вип. 21. С. 40-48.
136. Коваленко А.Б. Особистість у вимірах війни: особливості психологічного благополуччя / Особистість та її історія: кол. монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2018. С. 240-269.
137. Кротенко В.І. Розвиток емпатії в психологічній літературі. *Психологія*. 2001. Вип. 12. С. 89-96.
138. Кудінова М.С. Критеріально-показникова характеристика рівнів розвитку стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 2 (49). С. 216-233.
139. Кузікова С.Б. Основи психокорекції. К.: Академвидав, 2012. 320 с.
140. Кулеша М.М. Стиль педагогічного спілкування вчителя початкових класів школи-інтернату як чинник мотивації учіння дітей: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Мирослава Миронівна Кулеша. Івано-Франківськ, 2004. 20 с.
141. Кулик Н. Інклюзивна освіта: поспішати треба повільно. Найважливішим компонентом інтеграційних процесів має стати соціалізація. *Освіта України*. 2012. № 19/20. С. 10.

142. Курова А.В. Факторна структура психологічного здоров'я молоді в умовах невизначеності. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 2 (58). С. 115-124.
143. Лавриченко Н.М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Наталія Миколаївна Лавриченко. К., 2006. 40 с.
144. Лаже О.В. Особливості функціонування засобів масової комунікації як агента соціалізації особистості. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2014. Вип. 61. С. 127-132.
145. Лазос Г.П. До проблеми резильєнтності у фахівців допомагаючих професій. *Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я: зб. наукових статей за матеріалами IV Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Вінниця, 22 листопада 2019 р.) Вінниця, 2019. С. 140-144.
146. Лазос Г. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології. Т. 3: Консультативна психологія і психотерапія*. 2018. Вип. 14. С. 26-64.
147. Левицька В.І. Особливості соціалізації учнів із особливими потребами на уроках трудового навчання. *Дитина з особливими потребами*. 2017. № 6. С. 5-8.
148. Лелих Х. Психологічні особливості девіантної поведінки особистості підліткового віку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2019. № 1. С. 171-178.
149. Лемак М.В., Петрище Ю.В. Психологу для роботи: діагностичні методики: метод. вид. Ужгород: Вид-во А. Гаркуші, 2012. 616 с.
150. Лазоренко Т.М., Головська Ю.С. Дослідження соціально-психологічного клімату та конфліктного реагування в підлітковому колективі. *Наука і освіта. Психологія*. 2012. № 6. С. 121-125.

151. Лисенкова І.П. Арт-терапія як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ірина Петрівна Лисенкова. Миколаїв, 2012. 20 с.
152. Литвиненко О.Д. Соціально-психологічні засади розвитку адаптаційного потенціалу молоді в умовах сучасного соціуму: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Ольга Дмитрівна Литвиненко. Сєверодонецьк, 2019. 447 с.
153. Литвиненко О.Д., Завацька Н.Є., Модестова Т.В., Комар Т.В., Вишневська О.П. Критерії ефективності міжкультурної адаптації молоді в процесі її соціалізації. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 2 (64). С. 183-197.
154. Лісова О.С. Психологічні особливості внутрішньої картини здоров'я в осіб з виразковою хворобою: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Олена Сергіївна Лісова. Х., 2008. 20 с.
155. Лісовецька І. Психологічна готовність педагогів до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби: заняття з елементами тренінгу. *Соціальний педагог*. 2014. № 7. С. 27-31.
156. Лосієвська О.Г., Лосієвський В.І., Пелешенко О.В. Компетентнісний підхід у формуванні базових навичок медіатора. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). Т.1. С. 89-100.
157. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології. К.: ІЗМН, 1998. 112 с.
158. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. К.: ТОВ «КММ», 2006. 240 с.

159. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [в 2-х т.]. Т. 2. Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. К.: Форум, 2002. 335 с.
160. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості. К.: ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
161. Мамчур І.В. Психологічні особливості входження підлітків до соціальних референтних груп. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 2 (55). С. 101-112.
162. Мартиненко І.В. Актуальні проблеми сучасної логопсихології. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць*. К.: Університет «Україна», 2008. С. 289-290.
163. Мартинчук О.В. Компетентнісний підхід як концептуальна основа оновлення змісту підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання: наук. часоп. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2014. Вип. 26. С. 139-144.
164. Марченко А.Д. Основні детермінанти розвитку життєстійкості особистості у соціальному середовищі. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 2 (55). С. 134-140.
165. Мар'яненко Л.В., Поклад І.М. Внутрішні та зовнішні психологічні умови розвитку мислення учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 1 (60). С. 152-168.

166. Маскалева Л.А. Психолого-педагогічні умови розвитку рефлексивності майбутніх психологів: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Людмила Анатоліївна Маскалева. К., 2019. 218 с.
167. Мельник Н. Програма соціалізації учнів із особливими освітніми потребами. *Психолог*. 2017. № 9/10. С. 5-16.
168. Миронюк О. Психологічна реабілітація сім'ї дитини з вадами психофізичного розвитку в закладах освіти. *Розвиток життєвої компетентності учнів у загальноосвітньому навчальному закладі: зб. наукових статей за матеріалами Всеукраїнської наук.-пошук. конференції*. К.; Запоріжжя, 2005. С. 198-205.
169. Миськів Л.І. Принципи, завдання та функції інклюзивної освіти як світової моделі соціалізації осіб з обмеженими можливостями. *Європейські перспективи*. 2013. № 10. С. 66-70.
170. Михайлишин У.Б. Психологічні особливості девіантної поведінки підлітків у сім'ях із різними стилями виховання. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 1 (51). С. 152-167.
171. Михайлишин У.Б., Завацька Н.Є., Тоба М.В., Смирнова О.О. Вплив ціннісних орієнтацій на формування особистості та розвиток її реабілітаційного потенціалу. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т. 2. С. 411-421.
172. Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста. К.: Український Центр духовної культури, 2000. 416 с.
173. Міненко О.О. Особливості формування особистості в умовах цифровізації суспільства. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного*

- університету імені Володимира Даля. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 2 (55). С. 18-30.
174. Молчанова О. Використання арт-терапевтичної методики «Річка мого життя» для розвитку соціальних навичок. Простір арт-терапії: можливості інтеграції: зб. наукових статей за матеріалами XIV Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 23-25 лютого 2017 р.). К., 2017. С. 65-68.
175. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики. К.: Слово. 2012. 2-е вид. 464 с.
176. Москаленко В.В. Соціальна психологія. К.: Центр навч. літ-ри, 2005. 624 с.
177. Муренець Л.С. Підвищення мотивації навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. 2014. Вип. 26. С. 156-161.
178. Нечипоренко В.В. Розвиток інформаційної компетентності учнів в умовах навчально-реабілітаційного закладу. *Наукові записки НПУ ім. М.П. Драгоманова*. 2012. Вип. 108. С. 154-159.
179. Нижник Л., Сагірова О. Допомога дітям з особливими потребами. К.: Ред. загальнопед. газети, 2004. 120 с.
180. Ніколенко Д.О. Психологічні особливості спостережливості в процесі випереджального відображення дійсності. *Юридична психологія і педагогіка: наук. журн.* 2014. № 1 (15). С. 21-32.
181. Носенко Ю. Хмарні технології у навчанні дітей з особливими потребами. Зарубіжний досвід. *Сучасна школа України*. 2016. № 6. С. 24-27.
182. Овсянецька Л. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма. *Соціальна психологія*. 2004. № 2 (4). С. 140-145.

183. Овчаренко І.В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1 (57). С. 249-254.
184. Односталко О.С. Ресурси стійкості особистості в умовах складних та нетипових ситуацій життя: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Олена Сергіївна Односталко. Луцьк, 2020. 183 с.
185. Односталко О.С., Харченко Н.М. Особливості часової перспективи юнаків, що мають різний досвід переживання складних життєвих ситуацій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 1 (51). С. 253-262.
186. Омельчук Т. Арт-терапевтичний метод «Герб майбутньої сім'ї» / *Простір арт-терапії: зб. наук. ст. / ЦППО АНП України, ГО «Арт-терапевтична асоціація»*; редкол.: Семиченко В.А., Чуприков А.П. та ін. К.: Міленіум, 2008. Вип. 1 (3). С. 97-107.
187. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія. К.: Академвидав, 2005. 448 с.
188. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціально-психологічна структура особистості. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: філософські і психологічні науки*. Івано-Франківськ: Плай, 2002. Вип. 3. С. 137-146.
189. Організація інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах нової української школи: навч.-метод. посіб. / укл. Л.І. Чопик. Вінниця, 2019. 39 с.
190. Основи соціальної психології / О.А. Донченко, М.М. Слюсаревський, В.О. Татенко та ін.; за ред. М.М. Слюсаревського. К.: Міленіум, 2008. 495 с.
191. Павелків Р.В. Вікова психологія; вид. 2-е, стер. К.: Кондор, 2015. 469 с.
192. Павлова І.Ю. Проблема самоусвідомлення образу Я в осіб з ДЦП. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими*

- потребами: зб. наук. праць. № 3 (5). К.: Університет «Україна», 2007. С. 246-255.
193. Панов М.С. Професійна реадаптація в структурі адаптивних процесів: результати досліджень. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Вип. 4. С. 197-203.
194. Панов М.С., Турубарова А.В. Психологічна реабілітація дітей та підлітків з депресивними порушеннями. *Modern strategies of global scientific solutions: Proceedings of the V International scientific and practical conference* (Stockholm, December 27-29 2023). Stockholm, Sweden: International Scientific Unity, 2023. P. 368-373.
195. Панок В.Г. Етапи розвитку психологічної служби системи освіти в Україні. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова: зб. наук. праць*. 2009. № 26 (50), Ч. 1. С. 96-101 (Серія 12 «Психологічні науки»).
196. Пасічник І.Д. Мовна особистість в освітньому просторі: монографія / ред. кол. О.А. Вісич, Х.М. Карповець, З.В. Столяр. Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2021. 270 с.
197. Паскаль М. Тренінг як форма групової роботи. *Шкільний світ*. 2007. № 23-24. С. 3-50.
198. Пелешенко О.В., Бугайова Н.М., Бугайова О.О. Складові економічної соціалізації особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 2 (58). С. 64-76.
199. Петрунько О.В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі: монографія. Полтава: Укрпромторгсервіс, 2010. 480 с.
200. Петрунько О.В., Склярчук А.В. Міжособистісна комунікація та реплікація досвіду в проблемних сімейних системах. *Вчені записки університету «КРОК»*. Серія: Економіка. 2022. Вип. 2. С. 173-183.
201. Пілецька Л.С. Психологічна сутність процесу соціалізації неповнолітніх з особливими потребами. *Теоретичні і прикладні проблеми*

- психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 2 (64). С. 147-158.
202. Пілецька Л.С. Соціалізація молоді в сучасних умовах. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 2 (61). С. 36-47.
203. Пілецька Л.С. Становлення молоді в процесі її соціалізації в умовах професійного навчання / Соціально-психологічні основи становлення обдарованої особистості: монографія / за ред. Н.А. Добровольської та ін. К.: ПВТП «LAT&K», 2023. 282 с. С. 17-53.
204. Пілецька Л., Петричук М. Соціально-психологічні особливості девіантної поведінки підлітків. *Вісник Прикарпатського університету.* 2019. № 22. С. 45-51.
205. Пінчук Ю. Модель професійної компетентності вчителя-логопеда. *Дефектологія.* 2007. № 2 (44). С. 14-18.
206. Поліщук О.П. Впровадження інклюзивної освіти: семінар-практикум. *Шкільному психологу. Усе для роботи.* 2015. № 1. С. 22-27.
207. Побокіна Г.М. Процесуальні та результативні характеристики життєвого вибору особистості в сучасному соціумі. *Психологія особистості: наук. журн.* Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2021. Т. 11. № 1. С. 77-84.
208. Предко В.В. Складна життєва ситуація як провідна умова формування життєстійкості особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 1 (54). С. 74-99.

209. Почкун Ю.О. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних освітніх технологій у роботі із аутичними дітьми. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2016. Вип. 32(2). С. 78-83.
210. Про затвердження Інструкції про встановлення груп інвалідності: Наказ Міністерства охорони здоров'я від 05.09.2011. № 561.
211. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Баташева Н.І. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Вип. 2(1). С. 1-6.
212. Прядко Н.О. Формування психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між старшокласниками: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Наталія Олександрівна Прядко. К., 2006. 20 с.
213. Прядко Л.О., Фурман О.О. Методичні рекомендації вчителям загальноосвітніх навчальних закладів щодо організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Суми, 2013. 64 с.
214. Психологічний супровід інклюзивної освіти: метод. рек. / автор. кол. за заг. ред. А.Г. Обухівської. К.: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
215. Психологічний супровід як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів: метод. посіб. / Д.Г. Кравченко, О.М. Кокун, Н.М. Панасенко та ін.; за ред. С.Д. Максименка. К., 2015. 101 с.
216. Психологічні засади організаційного розвитку: монографія / за наук. ред. Л.М. Карамушки. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 206 с.
217. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19: Інтернет-посібник / за наук. ред. В.Г. Кременя. К., 2020. 243 с.
218. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції: кол. монографія / авт. кол.: Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, Т.Д. Каменщук,

- А.Г. Обухівська, Г.В. Якимчук; наук. ред. А.Г. Обухівська, Т.Д. Ілляшенко. К.: Ніка-Центр, 2020. 113 с.
219. Рассказова О.І. Інклюзивна освіта: діагностика соціальності учнів. *Наукові записки кафедри педагогіки: зб. наук. праць*. Харків. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. 2013. Вип. 31. С. 237-247.
220. Рассказова О.І. Організація уроків толерантності як умова розбудови інклюзивної освіти в Україні. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 3. С. 6-9.
221. Романенко О.В. Діагностика готовності майбутнього спеціального психолога до професійної діяльності на етапі навчання у вищому навчальному закладі. *Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць*. 2016. Вип. VIII. С. 216-225.
222. Романенко О.В. Напрями роботи практичного психолога в системі інклюзивної освіти. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. 2013. Вип. 23 (3). С. 248-255.
223. Рибак Ю.В., Муращук О.М. Сучасні психолого-педагогічні технології роботи з дітьми із розладами спектру аутизму. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2012. Вип. 21. С. 409-412.
224. Ратинська О.М. Соціальна профілактика адиктивної поведінки підлітків. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 1 (38). С. 233-237.
225. Романова В.В. Особливості соціалізації підлітків із хронічною соматичною патологією. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка*. К., 2011. Т. XIII. Ч. 1. С. 360-367.
226. Рубежанська І. Я серед людей: програма соціальної інтеграції дітей з особливими потребами. *Соціальний педагог*. 2014. № 9. С. 35-39.

227. Рюль В.О. Проблема неефективності агентів соціалізації дітей сучасної України. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2014. Вип. 31. С. 152-155.
228. Сабадуха О.В., Оксютрович М.О., Матеюк О.А., Гаркуша С.Л. Значення самодистанціювання в процесі подолання психологічних криз і терапії психосоматичних розладів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 2 (64). С. 35-48.
229. Савчин М.В. Вікова психологія. К.: Академвидав, 2006. 360 с.
230. Савчин М.В. Духовна парадигма в психології. К.: Академвидав, 2013. 252 с.
231. Сак Т.В. Особливості повідомлення навчального матеріалу на уроках природознавства у школі інтенсивної педагогічної корекції. *Дефектологія*. 2007. № 2 (44). С. 19-22.
232. Сак Т. Психологічний супровід учнів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі (діагностичний напрямок). *Дефектологія*. 2009. № 1. С. 16-20.
233. Сак Т.В. Технологія зворотного зв'язку в інклюзивному навчанні. *Дефектологія*. 2012. № 4. С. 2-5.
234. Саранча І.Г., Синчук Н.В., Моргунова З.П. Корекція емоційної сфери у дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату засобами арт-терапії. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. Т. 2. С. 168-177.
235. Свистунова Ю.О. Арт-терапія як метод психо-соціального відновлення особистості. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2021 рік*. Івано-Франківськ: НАІР, 2022. Вип. 10. С. 174-178.

236. Свірська Ж.М. Емпіричне дослідження мистичних процесів у школярів із дислексією розвитку. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т. 1. С. 134-150.
237. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: «сім'я» та освітні інституції. Полтава: Довкілля-К, 2008. 228 с.
238. Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Психологія та педагогіка сімейного спілкування [Текст] / Міжнародний фонд «Відродження». К.: Веселка. 212 с. (Програма «Трансформація гуманітарної освіти в Україні»).
239. Серомаха Н. Поведінка дітей з особливими освітніми потребами у ситуаціях фрустрації. *Соціальний педагог*. 2012. № 11. С. 52-54.
240. Синьов В., Матвєєва М., Хохліна О. Психологія розумово відсталої дитини. К.: Знання, 2008. 359 с.
241. Синьова Є.П. Тифлопедагогіка. Теорія виховання сліпих та слабозорих дітей. К.: Знання, 2009. 212 с.
242. Синьова Є.П. Тифлопсихологія. К.: Знання, 2008. 365 с.
243. Ситнік С.В., Ковальова О.В., Борозенцева Т.В., Гришко О.Д. Життєстійкість як фактор соціально-психологічної адаптації особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. № 2 (64). С. 62-73.
244. Сілявіна Ю.С. Особистісно орієнтований підхід до навчання як засіб досягнення життєвого успіху дітьми з особливостями психофізичного розвитку. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. 2013. Вип. 23. С. 391-396.
245. Склярук А.В. Соціалізувальні можливості сім'ї. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць*

- Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.*
Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. № 3 (47). Т. 2. С. 144-151.
246. Склярук А.В. Структурно-функціональна модель соціалізації дитини в проблемній сім'ї: емпіричний вимір. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки.* 2019. Вип. 22. С. 18-25.
247. Скрипко Л.В. Проблеми адаптації психологів у закладах освіти. *Практична психологія та соціальна робота.* 2002. № 5. С. 56-59.
248. Слюсаревський М.М. Соціальна ситуація в Україні: спроба оцінки з погляду формування та прояву суб'єктного потенціалу особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей.* К.: Міленіум, 2007. Вип. 16 (19). С. 109.
249. Смоляк В.М., Турубарова А.В. Нейропсихологічний статус старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III рівня. *Перспективи та інновації науки. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): наук. журн.* К.: Видавнича група «Наукові перспективи», 2024. № 3 (37). С. 947-982.
250. Солодухова О.Г., Солодухов В.Л. Психологічні механізми адаптації та соціалізації особистості. *Вісник Харківського державного університету.* 1999. № 439. Ч. 4, 5. С. 342-346.
251. Сорока С.В. Особливості соціалізації підлітків в Інтернет-середовищі. *Інноваційні технології навчання обдарованої молоді: зб. наук. статей за матеріалами IX-ї Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 7-8 грудня 2017 р.). К.: Інститут обдарованої дитини, 2017. С. 311-317.
252. Сотнікова К.К., Федорова О.В. Проблема психосоціальної адаптації людей з вадами зору в сучасній Україні. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 2 (49). С. 329-338.

253. Соціальна робота в Україні / І.Д. Зверєва, О.В. Беспалько, С.Я. Харченко та ін. К.: Наук. світ, 2003. 233 с.
254. Сошина Ю.М., Горбачова О.Ю. Моделі формування резилієнтності у підлітків. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 1 (57). Т. 2. С. 112-123.
255. Спицька Л.В., Турбан В.В., Завацька Н.Є. Соціальне функціонування особистості в умовах сучасного соціуму. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 2 (55). С. 64-71.
256. Султанова Н.В. Реабілітаційні технології в системі соціально-педагогічної роботи з особливими дітьми: навч.-метод. посіб. Миколаїв, 2020. 102 с.
257. Сухорукова А. Соціальна адаптація учнів з особливими потребами. Досвід роботи педагогічного колективу. *Соціальний педагог*. 2012. № 11. С. 6-7.
258. Талдонова Л.О. Інклюзивна освіта як ознака системи демократичних процесів в освіті. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. № 2 (49). С. 338-349.
259. Талдонова Л.О. Психологія інноваційних технологій навчання. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 1 (54). С. 100-115.
260. Таранченко О.М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі. К.: Вид. група «АТОПОЛ», 2012. 124 с.

261. Тараскіна Л.В. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі в умовах упровадження інклюзивної моделі навчання. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 5. С. 8-11.
262. Терлецька Л. Вибір активних методів навчання в організації навчально-пізнавальної діяльності підлітків. *Людинознавчі студії*. 2014. Вип. 29(1). С. 193-201.
263. Титаренко Т.М. Старший шкільний вік: рефлексія, самовизначення, вибір професії, життєві плани / Основи практичної психології / Т.М. Титаренко, В.Г. Панок. К.: Либідь, 1999. С. 443-445.
264. Ткач Т.В., Кравченко А.В. Психологічні детермінанти розвитку соціальних компетенцій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т. 1. С. 151-160.
265. Ткаченко Л.І. Соціалізація старшокласників та інформаційні технології: філософський дискурс. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – вищий навчальний заклад: зб. наук. статей за матеріалами III Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Київ, 26 квітня 2017 р.). К.: Вид-во НАУ, 2017. С. 234-241.
266. Тойч Дж.М., Тойч Ч.К. Друге народження, або Мистецтво пізнати і змінити себе. Дн.: Січ, 1998. 183 с.
267. Токарева Н.М., Шамне А.В., Макаренко Н.М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія. Кривий Ріг, 2014. 312 с.
268. Трухін І.О. Соціальна психологія спілкування. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 336 с.
269. Турбан В.В. Психологічна картина світу: час, простір та життєдіяльність особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного*

- університету імені Володимира Даля. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т. 2. С. 290-299.
270. Турубарова А.В. Актуальні проблеми розвитку логопсихології. *Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування: зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Львів, 28-29 жовтня 2016 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. С. 85-87.
271. Турубарова А.В. Використання арт-терапії у психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами. *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții: Materialele Conferinței științifico-practice internațională* (Bălți, 19 octombrie 2018). Bălți: S. n. Tipografia din Bălți, 2018. Ediția 4-a. S. 325-328.
272. Турубарова А.В. Комунікативні бар'єри як фактори розвитку почуття самотності у підлітків. *Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії: зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Харків, 11-12 вересня 2015 р.). Х.: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2015. С. 100-103.
273. Турубарова А.В. Метод арт-терапії як засіб психологічної реабілітації підлітків з обмеженими функціональними можливостями, що переживають наслідки травматичних подій. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: зб. наук. статей за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Кам'янець-Подільський, 24-25 листопада 2022 р.). Кам'янець-Подільський: Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2022. С. 380-381.
274. Турубарова А.В. Методики дослідження особливостей спілкування підлітків із фізичними вадами / Моделювання соціально-психологічних

- систем: теоретико-прикладний аспект: монографія / [В.Й. Бочелюк, Н.Є. Завацька, А.В. Турубарова, С.А. Білоусов та ін.]; за ред. В.Й. Бочелюка. Луганськ: Вид-во «Ноулідж», 2013. С. 328-343.
275. Турубарова А.В. Напрями психореабілітаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи: зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 26-27 жовтня 2023 р.). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, 2023. С. 487-489.
276. Турубарова А.В. Особливості внутрішньої картини хвороби у підлітків із соматичними захворюваннями. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. Одеса: ОНУ, 2012. Т. 17. Вип. 4. С. 174-181.
277. Турубарова А.В. Особливості мотивації навчання в умовах спеціальної освіти. *Провідна роль освітнього досвіду в становленні особистості: зб. наук. статей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Дніпропетровськ, 25 квітня 2015 р.). Дн.: Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, 2015. С. 39-42.
278. Турубарова А.В. Особливості навчальної мотивації учнів спеціальних шкіл. *Оновлення соціально-психологічної та педагогічної науки на етапі націєтворення: зб. наук. статей за матеріалами Всеукраїнської наукової конференції* (м. Запоріжжя, 15 березня 2013 р.). Запоріжжя: КПУ, 2013. С. 92-93.
279. Турубарова А.В. Особливості образу вчителя в уявленні школярів із церебральним паралічем. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського: зб. наук. праць*. Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2011. Т. 2. Вип. 7. С. 270-274.

280. Турубарова А.В. Особливості проектування психолого-педагогічного супроводу підлітків із обмеженими можливостями здоров'я. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон: ХДУ, 2018. Т. 2. Вип. 1. С. 234-238.
281. Турубарова А.В. Особливості професійно важливих якостей психолога спеціальних навчальних закладів. *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare: Materialele 2-nd Conferinței științifico-practice internațională* (Bălți, 27 aprilie 2018). Bălți: S. n. Tipografia din Bălți, 2018. Ediția 2-a. S. 281-284.
282. Турубарова А.В. Особливості психологічного консультування підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату. *Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика: зб. наук. статей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 17 травня 2018 р.). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2018. С. 153-154.
283. Турубарова А.В. Особливості психокорекційної роботи з дітьми з порушенням функцій опорно-рухового апарату. *Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології: зб. наук. статей за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 4-5 жовтня 2019 р.). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2019. С. 99-101.
284. Турубарова А.В. Особливості самооцінки підлітків із церебральним паралічем. *Соціально-психологічні технології розвитку особистості: зб. наук. статей за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів* (м. Херсон, 14 травня 2020 р.). Херсон: ФОП Вишемирський В.С., 2020. С. 376-379.
285. Турубарова А.В. Особливості самотності в підлітковому віці. *Realita a perspectivă vŭvoja spoločnosti: sociálne, psychologické a politické aspekty: Zborník príspevkov z medzinárodna vedecko-praktická konferencia*

- (Sládkovičovo, 28-29 októbra 2016). Sládkovičovo: Vydal Vysoká škola Danubius, 2016. S. 126-129.
286. Турубарова А.В. Особливості спілкування вчителя та учнів спеціальної школи. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. Одеса: ОНУ, 2013. Т. 18. Вип. 23. С. 269-275.
287. Турубарова А.В. Принципи дослідження внутрішньої картини здоров'я дитини. *Харківська школа психології: спадщина і сучасна наука: зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Харків, 19-20 жовтня 2012 р.). Х.: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2012. С. 258.
288. Турубарова А.В. Принципи корекційної роботи психолога з підлітками, які мають порушення опорно-рухового апарату. *Сучасна психологія: актуальні проблеми й тенденції розвитку: зб. наук. статей за матеріалами Міжрегіональної науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 28 січня 2011 р.). Запоріжжя: КПУ, 2011. С. 117-118.
289. Турубарова А.В. Принципи психолого-педагогічного супроводу учнів із порушеннями зору в умовах спеціальної освіти. *Наука і вища освіта: зб. наук. статей за матеріалами XXII Міжнародної наукової конференції студентів і молодих учених* (м. Запоріжжя, 18 квітня 2014 р.). Запоріжжя: КПУ, 2014. С. 624-625.
290. Турубарова А.В. Проблема резильєнтності в контексті пандемії COVID-19. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості: зб. наук. статей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Полтава, 3-4 червня 2021 р.). Полтава: Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2021. С. 225-228.
291. Турубарова А.В. Психокорекція розвитку комунікативних здібностей підлітків з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології: зб. наук. праць*. Запоріжжя: КПУ, 2016. № 2. С. 117-122.

292. Турубарова А.В. Психологічна спостережливість як професійно важлива якість фахівців педагогічних спеціальностей / Актуальні проблеми освітньо-реабілітаційного простору: педагогіка, психологія, соціологія / за заг. ред. В.В. Нечипоренко, за ред. М.А. Дергач. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2021. Т. 1. 220 с. С. 101-121.
293. Турубарова А.В. Психологічний супровід особистісного розвитку підлітка з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзивної освіти. *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții: Materialele Conferința științifico-practică internațională* (Bălți, 2017). Bălți: S. n. Tipografia din Bălți, 2017. Ediția 3-a. S. 307-313.
294. Турубарова А.В. Психологічний тренінг в роботі з підлітками спеціальної школи. *Теорія та практика сучасної психології: зб. наук. праць*. Запоріжжя: КПУ, 2011. Вип. 3. С. 95-98.
295. Турубарова А.В. Психологічні аспекти організації навчання учнів з порушенням функцій опорно-рухового апарату. *Особливі діти: освіта і соціалізація: зб. наук. статей за матеріалами VI Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології* (Київ-Запоріжжя, 1-2 жовтня 2020 р.). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2020. С. 272-275.
296. Турубарова А.В. Психологічні бар'єри комунікації дітей із особливими освітніми потребами. *Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика: зб. наук. статей за матеріалами V регіональної науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 19 травня 2017 р.). Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2017. С. 125-127.
297. Турубарова А.В. Психологічні підходи до формування у молодших підлітків з труднощами в навчанні уявлень про здоровий образ життя / Психологічні основи розвитку особистості: монографія / за заг. ред. В.Й. Бочелюка, за ред. Ю.В. Стрюкової. Запоріжжя: Просвіта, 2021. Т. 7. 420 с. С. 285-333.

298. Турубарова А.В. Психологія людини з особливими потребами: методичні вказівки зі спеціальності «Психологія». Запоріжжя: КПУ, 2013. 70 с.
299. Турубарова А.В. Психолого-педагогічні проблеми сімей, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон: ХДУ, 2015. Т. 2. Вип. 2. С. 151-155.
300. Турубарова А.В. Психолого-педагогічні чинники формування мотивації навчання учнів спеціальних шкіл. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. Одеса: ОНУ, 2013. Т. 18. Вип. 4 (30). С. 285-291.
301. Турубарова А.В. Реабілітаційний потенціал особистості: психологічний підхід. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу: зб. наук. статей за матеріалами V Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (м. Запоріжжя, 18-19 квітня 2024 р.)*. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, 2024. С. 593-594.
- С. 593-594.
302. Турубарова А.В. Сімейні чинники виникнення психосоматичних захворювань у дітей з особливими освітніми потребами. *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти (до 25-річчя наукової школи педагогіки та психології життєтворчості): зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 12-13 жовтня 2018 р.)*. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2018. С. 153-154.

303. Турубарова А.В. Соціально-психологічні основи соціалізації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в період суспільних трансформацій: монографія. К.: ПВТП «LAT&K», 2024. 349 с.
304. Турубарова А.В. Соціально-психологічні проблеми соціалізації підлітків із особливими освітніми потребами. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон: ХДУ, 2014. Т. 2. Вип. 2. С. 77-81.
305. Турубарова А.В. Соціально-психологічні чинники виникнення самотності у підлітків із особливими освітніми потребами. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. Одеса: ОНУ, 2011. Т. 16. Вип. 17. С. 155-162
306. Турубарова А.В. Специфіка організації роботи практичного психолога у школі для дітей із порушеннями зору. *Стан та перспективи розвитку педагогічних та психологічних наук: зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 03 жовтня 2014 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. С. 131-134.
307. Турубарова А.В. Специфіка професійної взаємодії майбутнього психолога з дітьми з особливими освітніми потребами. *Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти): зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Львів, 25-26 вересня 2015 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. С. 46-50.
308. Турубарова А.В. Структура ставлення підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату до іншого суб'єкта спілкування. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. Одеса: ОНУ, 2015. Т. 20. Вип. 1(35). С. 89-97.
309. Турубарова А.В. Теоретико-методологічна основа програми розвитку комунікативних здібностей підлітків із особливими освітніми потребами.

- Сучасна психологічна наука: перспективи та розвиток: зб. наук. статей за матеріалами II Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 23 квітня 2017 р.). Запоріжжя: КПУ, 2017. С. 124-126.
310. Турубарова А.В. Теоретико-методологічні підходи до дослідження внутрішньої картини здоров'я дитини. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія: Психологія. Х.:* ХНПУ, 2013. Вип. 46 (1). С. 204-211.
311. Турубарова А.В. Теоретичні аспекти психолого-педагогічного супроводу слабозорих школярів. *Оновлення соціально-психологічної та педагогічної науки на етапі націєтворення: зб. наук. статей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 20 квітня 2012 р.). Запоріжжя: КПУ, 2012. С. 198-199.
312. Турубарова А.В. Теоретична модель психолого-педагогічного супроводу школярів з вадами зору. *Психогенеза особистості: норма і девіація (Турбота про дітей з порушеннями розвитку: багаторівневий підхід) із циклу «Сучасні підходи до інтеграції та соціалізації дітей з особливими потребами»:* зб. наук. статей за матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Луцьк, 15-17 жовтня 2012 р.). Луцьк: Східноєвропейський нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. С. 242-250.
313. Турубарова А.В. Технологія FLOORTIME терапії у психокорекційній роботі з дітьми із порушеннями аутистичного спектру. *Тиждень науки-2022: зб. наук. статей за матеріалами науково-практичної конференції серед студентів, викладачів, науковців, молодих учених і аспірантів* (м. Запоріжжя, 18-22 квітня 2022 р.). Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка», 2022. С. 1642-1644.
314. Турубарова А.В. Умови соціально-психологічного розвитку підлітків з обмеженими можливостями здоров'я. *Педагогічна освіта: теорія і*

- практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць.* К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2018. № 29. С. 85-90.
315. Турубарова А.В. Феномен «резильєнтність»: суспільно значуща проблема сьогодення. *Суспільство і особистість у сучасному комунікаційному дискурсі: зб. наук. статей за матеріалами III Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 28 квітня 2021 р.). Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка», 2021. С. 423-425.
316. Турубарова А.В. Чинники, що впливають на формування внутрішньої картини хвороби підлітків із соматичними захворюваннями. *Сучасна психологічна наука: перспективи та розвиток: зб. наук. статей за матеріалами I Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 23 квітня 2016 р.). Запоріжжя: КПУ, 2016. С. 119-122.
317. Турубарова А.В. Шляхи подолання ускладненого педагогічного спілкування. *Актуальні питання сучасної педагогіки та психології: наукові дискусії: зб. наук. статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Львів, 26-27 вересня 2014 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. С. 43-46.
318. Турубарова А.В., Горшкова Г.В. Особливості сенсорного виховання дітей раннього віку в умовах війни в Україні. *Інноваційна педагогіка: наук. журн.* Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 62. Т. 1. С. 80-86.
319. Турубарова А.В., Гребенюк О.О. Альтернативна та додаткова комунікація як засіб спілкування з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами: методичні рекомендації для фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2021. 24 с.
320. Турубарова А.В., Клочкова Ю.В., Король А.В. Критерії та показники готовності логопедів до роботи з гетерогенними групами дітей. *Inclusion and diversity: наук. журн.* Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, 2024. Вип. 3. С. 77-81.

321. Турубарова А.В., Прядкіна А.А. Стан розробленості проблеми розвитку мовлення в дітей молодшого шкільного віку із синдромом Дауна. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* Херсон: ХДУ, 2018. Вип. 5. С. 270-275.
322. Турубарова А.В., Черепехіна О.А. Особливості роботи психолога-консультанта з молоддю з порушеннями опорно-рухового апарату. *Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociology: Proceedings of the International scientific-practical conference (Shumen, June 16-17 2017).* Shumen: Konstantin Preslavsky University of Shumen, 2017. P. 210-213.
323. Турубарова А.В., Черепехіна О.А. Психолого-педагогічні особливості розвитку професіоналізму психологів у вищих навчальних закладах: погляд третього тисячоліття. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* Херсон: ХДУ, 2017. Т. 3. Вип. 2. С. 100-104.
324. Тюття О. Комунікативна компетентність особистості. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб.* К.: Контекст, 2000. С. 200-208.
325. Уварова Ю.В. Особистісні детермінанти формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Юлія Вадимівна Уварова К., 2005. 25 с.
326. Фролова Л.Б. Психологічний вплив дитячо-батьківських відносин на соціальну адаптацію школярів: дис. ...к. психол. наук: 19.00.05 / Лілія Борисівна Фролова. Сєвєродонецьк, 2019. 257 с.
327. Федотова Т. Резильєнтність як одна із метакомпетецій розвитку майбутнього фахівця початкових класів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* 2018. № 8 (322). С. 159-164.
328. Філоненко М.М. Спостереження і спостережливість як умови формування екологічного мислення молодших школярів: автореф. дис. ...

- канд. психол. наук: 19.00.07 / Мирослава Мирославівна Філоненко. Рівне, 2002. 20 с.
329. Фройд З. Психологія сексуальності. Х.: Фоліо, 2019. 153 с.
330. Фурман А.А. Методологічна схема емпіричного вивчення системи цінностей особистості. *Вітакультурний млин: методологічний альманах*. 2007. Модуль 5. С. 43-50.
331. Хамініч О. Резильєнтність: життєстійкість, життєздатність або резильєнтність. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. Вип. 6. Т. 2. С. 160-165.
332. Хіля А.В. Арт-терапія як засіб підготовки дітей з функціональними обмеженнями до самостійного життя. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи: зб. наук. статей за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Вінниця, 1-2 грудня 2016 р.). Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. С. 193-195.
333. Ходус Л. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в умовах сьогодення. *Дефектолог*. 2016. № 12. С. 4-7.
334. Хомич О.Б., Горбань Г.О., Кротенко В.М. Особливості вияву соціалізованості сучасного вчителя. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 2 (52). С. 90-105.
335. Хоружа Л.Л. Педагогічна деонтологія: навч.-метод. посіб. К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. 96 с.
336. Хохліна О.П. Теоретичні аспекти проблеми психолого-педагогічного забезпечення соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку у контексті особистісного підходу. *Людиноцентризм як основа гуманітарної політики країни: освіта, політика, економіка, культура: зб. наукових статей за матеріалами Всеукраїнської наукової конференції* (м. Київ, 22 лютого 2011 р.). К., 2011. С. 260-268.

337. Циба В.Т. Системна соціальна психологія. К.: Центр навч. літ-ри, 2006. 328 с.
338. Цибуляк Н.Ю. Психолого-педагогічні умови розвитку спостережливості у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки: автореф. дис.канд. психол. наук: 19.00.07 / Наталя Юріївна Цибуляк. К., 2014. 21 с.
339. Чеботарьова О. Особливості корекційно-реабілітаційної роботи з учнями із порушеннями опорно-рухового апарату. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. № 3. С. 16-20.
340. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика. *Актуальні проблеми психології: наукові записки*. 1999. Вип. 19. 286 с.
341. Чередник Г.Ю. Інтеракційні механізми соціалізації учнів середньої школи України: автореф. дис. ...канд. соціолог. наук: 22.00.04 / Галина Юріївна Чередник. К., 2008. 15 с.
342. Чернова Л.Є. Соціологія життєвого середовища. Дн.: Вид-во ПДАБА, 2014. 418 с.
343. Чиханцова О.А. Життєстійкість людей з інвалідністю в процесі соціальної реабілітації. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т. 2. С. 5-14.
344. Чиханцова О.А. Позитивна психотерапія як фактор сприяння розвитку життєстійкості особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т. 1. С. 21-33.

345. Чопік О.В. Дослідження міжособистісних взаємин учнів інклюзивних класів. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. 2013. Вип. 23. С. 273-277.
346. Чопік О.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з ДЦП в інклюзивному закладі. *Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць*. 2017. Вип. 9. С. 254-262.
347. Чорна І.В. Девіантна поведінка підлітків. *Особистість, суспільство, закон*. 2019. № 4. С. 211-214.
348. Шавульська Л. Повір у себе та допоможи повірити іншому. Соціалізація дітей з особливими потребами. *Трудове навчання*. 2016. № 6. С. 61-71.
349. Шевцов А.Г. Ортопедагогіка як нова спеціалізація підготовки фахівців з корекційної освіти. *зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. Вип. 17 (1). С. 186-193.
350. Шевцов А.Г., Хворова Г.М. Сучасні міждисциплінарні підходи до етапної комплексної реабілітації дітей із церебральним паралічем. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2013. Вип. 23. С. 281-285.
351. Шевченко О.А., Шевяков О.В., Корнієнко В.В. та ін. Психологічні складові реабілітаційного потенціалу особистості. *Медичні перспективи*. 2022. Т. 27. № 4. С. 214-222.
352. Шевченко О.М. Психологічні особливості розвитку особистісної компетентності старшокласників: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Ольга Миколаївна Шевченко. К., 2013. 200 с.
353. Шевченко С.В. Психологічна складова реабілітаційного потенціалу осіб з інвалідизуючими захворюваннями. *Актуальні проблеми практичної*

- психології: зб. наукових статей за матеріалами IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. 9-10 листоп. 2017 р. С. 163-166.*
354. Шевчук О.М. Тренінг як інноваційна форма соціально-психологічної діяльності. *Актуальні проблеми підготовки соціальних педагогів: зб. наукових статей за матеріалами науково-методичного тренінгу. Умань: Жовтий, 2013. 168 с.*
355. Шевяков О.В. Психологічне забезпечення складних систем діяльності. К.: Персонал, 2018. 244 с.
356. Шемелюк І.Я. Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я концепції як показники особистісної зрілості. *Практична психологія та соціальна робота. 2000. № 6. С. 26-27.*
357. Шелюг О.А. Багатовимірність феномену посттравматичного росту: біологічний, психологічний та соціокультурний складники особистісних трансформацій. *Психологія і особистість. 2014. № 1. С. 112-129.*
358. Шмаргун В.М. Інтелектуальна складова соціалізації особистості. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України: зб. наук. праць. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». К.: НУБПУ, 2011. № 159. Ч. 4. С. 229-233.*
359. Шмаргун В.М. Психолого-педагогічна реабілітація: методологічні та методичні принципи. *Теорія і практика психологічної допомоги. 2013. № 20. С. 91-95.*
360. Шугурова Т.Л. Соціалізація та адаптація особистості в умовах сучасного суспільства / Психологія культурно-дозвіллевої діяльності як чинника соціалізації особистості: [монографія] / Під ред. Н.Є. Завацької. Сєвєродонецьк: Ноулідж, 2014. С. 6-13.
361. Юрківський Є.В. Психологічні детермінанти конфліктності вчителя у педагогічній взаємодії: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Євген Володимирович Юрківський. К., 2002. 19 с.

362. Юхимець І.В. Структура і моделі системи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в навчальному закладі: наук.-метод. посіб. Рівне: РОІППО, 2012. 62 с.
363. Якимчук Г.В. Співвідношення мовленнєвого та інтелектуального розвитку у дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. Вип. 33. С. 613-624.
364. Янченко А. Соціальна адаптація дітей з особливими потребами. Особливості роботи в гуртку. *Позашкілля*. 2014. № 3. С. 48-50.
365. Як війна змінила життя українських дітей. Gradus Research Company: вебсайт. URL: [https:// gradus.app/kk/open-reports/iak-zminilosia-zhittia-ukrayinskikh-ditei-pid-chas-viini/](https://gradus.app/kk/open-reports/iak-zminilosia-zhittia-ukrayinskikh-ditei-pid-chas-viini/)
366. Яценко Т.С. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика. Хмельницький: НАПВУ, 2002. 792 с.
367. Яценюк Л. Упровадження педагогічної технології «Створення ситуації успіху» в систему інклюзивної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 1. С. 213-217.
368. Adler A. *The Individual Psychology of Alfred Adler*. H.L. Ansbacher, R.R. Ansbacher (Eds.). New York: Harper Torchbooks, 1964.
369. Afanasenko V., Komar T., Potapchuk N., Vasylenko O.M., Podkorytova L., Havrylkevych V. Socio-Psychological Features of Students with Special Educational Needs as a Cause of Conflicts in Inclusive Groups. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. Vol. 12(2). P. 01-17.
370. Afuzova H., Ogorodniychuk Z., Pavelkiv V., Mamicheva O., Prokofieva O., Androsovyh K. Determinants of Professional Orientation of Future Psychologists on Correctional Support of Children with Psychophysical

- Disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. Vol. 13. Issue 1Sup1. P. 188-206.
371. Ammon G. *Psychoanalysis and psychosomatics*; translated by S. Hecker. New York: Springer Pub. Co., 1979. 296 p.
372. Baker M., Baker H. The self-psychology of Heinz Kogut: A review. *Am J. Psychiatry*. 1987. Vol. 144 (1). P. 1-9.
373. Bandler R., Grinder J. *Reframing: Neurolinguistic Programming and the Transformation of Meaning*. Real People Press, 1982. 208 p.
374. Bandura A. *Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves*. New York: Macmillan, 2016. 544 p.
375. Berne E. *Intuition and Ego States: The Origins of Transactional Analysis: A Series of Papers*. 1977.
376. Bozer G., Jones R.J. Understanding the factors that determine workplace-coaching effectiveness: A systematic literature review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2018. Vol. 27 (3). P. 342-361.
377. Bessarab A., Antonenko I., Turubarova A., Smoliak V., Morenko O. Inclusive education: strategies and methods of implementation in the context of modern pedagogy. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*. 2023. Vol. 16, nse2: The Global Development of Innovative Technologies and their Impact on the Education. S. 165-177.
378. Bessarab A., Turubarova A., Gorshkova G., Antonenko I., Rukolyanska N. Creating a digital institution of higher education: theory and practice. *Revista Eduweb*. 2022. Vol. 16. № 3. P. 106-120.
379. Barna O., Kuzminska O. Determining the readiness for digital transformation. *Modern information technologies and innovative teaching methods: experience, trends, perspectives: materials of the 4th International Scientific and Practical Internet Conference*. Ternopil, TNPU im. V. Hnatiuka. 2020. P. 92-93.

380. Brdese H. A Divergent View of the Impact of Digital Transformation on Academic Organizational and Spending Efficiency: A Review and Analytical Study. *Sustainability*. 2021. Vol. 13 (13). P. 70-78.
381. Bocheliuk V.I., Panov N.S., Piletska L.S., Yaremchuk V.V., Borysiuk A.S. Authority as a factor of formation of a leader's personality and life position. *Asia life science Supplement. The Asian International Journal of Life Sciences*. 2019. Vol. 21(1). P. 445-461.
382. Bocheliuk V.Y., Panov M.S., Turubarova A.V. Psychological and pedagogical features of the professional self-awareness development of future special teachers / Moderní aspekty vědy. XIII. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2021. 548 s. S. 244-256.
383. Bocheliuk V.Y., Panov M.S., Turubarova A.V. The phenomenon of a positive image of «I» in modern psychology / Сучасні аспекти науки: VI-й том колективної монографії / за ред. Є.О. Романенка, І.В. Жукової. К.; Братислава: ФОП Кандиба Т.П., 2021. 178 с. С. 122-141.
384. Bocheliuk V.Y., Shcherbyna S.S., Turubarova A.V., Antonenko I.Y., Rukolyanska N.V. Emotional Intelligence and Burnout of Teachers of Higher Education Institutions. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*. 2021. Vol. 9. No. 5. P. 442-450.
385. Bocheliuk V.Y., Splytska L.V., Shaposhnykova I.V., Turubarova A.V., Panov M.S. Five stages of professional personality development: Comparative analysis. *Polish Psychological Bulletin*. 2022. Vol. 53. No 2. P. 88-93.
386. Bocheliuk V.Y., Turubarova A.V. Socio-psychological features of Emotional and behavioral changes in Children during the pandemic. *Abstracts of the II International Science Conference on Science and practical Technologies*, (Luxembourg, January 26-29 2021). Luxembourg: International Science Group, 2021. P. 455-457.

387. Bocheliuk V.Y., Turubarova A.V. Socio-psychological fundamentals of ensuring the optimization of the professional personality readaptation process in the conditions of problemogenic society / The Russian-Ukrainian war (2014-2022): historical, political, cultural-educational, religious, economic, and legal aspects: Scientific monograph. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2022. 1436 p. P. 1323-1332.
388. Brown J., Campbell A. Freud and the Post-Freudians. University of Virginia. Penguin Books, 1964.
389. Byrne R. Today's Meet Is Shutting Down – Six Alternatives to Try [Electronic resource]. Free Technology for Teachers. Access mode: <https://www.freetech4teachers.com/2018/04/todaysmeet-is-shutting-down-six.html>.
390. Cherepiekhina O., Dysa O., Bulanov V., Turubarova A., Rukolyanska N. Forced Leadership as a Social Psychological Phenomenon in Professionally Successful Women Scientists. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*. 2021. Vol. 9. No. 4. P. 397-410.
391. Cherepiekhina O., Turubarova A., Gorshkova G., Bulanov V. Attitudes of pregnant Ukrainian women towards their child in the III trimester of pregnancy during wartime in Ukraine in relation to women's reproductive health (Podillia region). *Reproductive health of woman*. 2023. № 7. P. 20-33.
392. Cherepiekhina O., Turubarova A., Sysoiev O., Derevyanko N., Bulanov V. How Ukrainian university students academically procrastinate in conditions of forced-online-learning caused by the covid-19 pandemic and wartime. *Advanced Education*. 2023. Issue 10 (22). S. 51-71.
393. Davis M.H. Empathy: A social psychological approach. Boulder, CO: Westview Press, 1996. 260 p.
394. Diener E. Introduction to the special section on the structure of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 76. P. 803-804.

395. Durkin K. Socialization. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.) *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Cambridge, MA: Basil Blackwell, 1995. P. 614-618.
396. Erikson E. Psychosocial Identity. *A Way of Looking at Things Selected Papers* / Edited by S. Schlein. N.-Y., 1995. 720 p.
397. Estes M., Ingram R., Liu J. A Review of Flipped Classroom Research, Practice, and Technologies. *International HETL Review*. 2014. Vol. 4. July 29.
398. Freud S. Inhibitions, Symptoms Anxiety. Standard Edition. London: Hogarth Press, 1959. Vol. 20.
399. Freud S. *Three essays on the theory of sexuality*. Standard Edition. London: Hogarth Press, 1953. 135-243 p.
400. Furman A., Bessarab A., Leshchenko I., Turubarova A., Hirnyak A., Furman O. Psychological Tools Affecting Increasing Motivation to Learn Two Foreign Languages. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022. Vol. 11. № 1. Special Issue. P. 255-263.
401. Grigorenko-Compton D.L., Fuchs L.S., Wagner R.K., Willcutt E.G., Fletcher, J.M. Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *The American Psychologist*. 2020. Vol. 75 (1). P. 37-51.
402. Haug P. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 2017. Vol. 19 (3), 206-217.
403. Illingworth R. *Healthy child: Some problems of the first years of life and their treatment*. Churchill Livingstone, 1983. 374 p.
404. Juvonen J., Lessard L.M., Rastogi R., Schacter H.L., Smith D.S. Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*. 2019. Vol. 54 (4). P. 250-270.
405. Klein M. The psychoanalytic play technique. *American Journal of Orthopsychiatry*. 1955. Vol. 25 (2). P. 223-237.

406. Kohut H. *The Analysis of the Self*. New York: International Universities Press, 1971. 252 p.
407. Kryvonis T., Artemova O., Androsovyh K., Zaushnikova M., Agapova I., Kutishenko V. Methodological Tools for Carrying Out Psychological Training. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2023. Vol. 14. Issue 1. P. 59-74.
408. Lewin K. *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill, 1935.
409. Lindgren H.C. *Educational psychology in the classroom*. Oxford University Press. New York, 1980.
410. Maddi S. On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*. 2005. Vol. 60. № 3. P. 261-262.
411. Maslow A. *Motivation and Personality*. N.-Y., 1954. 441 p.
412. Medlin R. Home schooling and the question of socialization. *Peabody Journal of Education*. 2000. № 75 (1-2). P. 107-123.
413. Meneghetti A. *The Monitor of Deflection in the Human Psyche*. Psicologica. Rome, 2004.
414. MacCann C., Yasemin E., Egon D., Amirali M., Peter K., Kirill F. Emotional intelligence relates to emotions, emotion dynamics, and emotion complexity: A meta-analysis and experience sampling study. *European Journal of Psychological Assessment*. 2020. Vol. 36(3). P. 460-470.
415. Ney T., Stoltz J., Maloney M. Voice, power and discourse: Experiences of participants in family group conferences in the context of child protection. *Journal of Social Work*. 2013. № 13. P. 184-202.
416. Panov M.S., Turubarova A.V. Methodological principles of psychological and pedagogical support of development and self-improvement of future specialists. *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations: collection of scientific papers «SCIENTIA»: Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference (Amsterdam, April 9*

- 2021). Amsterdam, The Netherlands: European Scientific Platform, 2021. Vol. 2. P. 84-86.
417. Parsons T. The system of modern societies. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. Foundations of Modern Sociology Series. 1971. 158 p.
418. Parekh G. (2022). Ableism in education. Norton. Porter G.L., Towell D. (2017). Advancing inclusive education: Keys to transformational change in public education systems. Available at: <https://inclusiveeducation.ca/2017/04/21/advancing-inclusive-education>
419. Peplau L.A., Perlman D. eds. Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy. New York: Wiley Interscience, 1982.
420. Pobokina H.M., Boyarin L.V., Zavatskyi Yu.A. Socio-psychological characteristics of self-fulfilment of youth and its resilience: internal and external dimensions. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2022. № 2 (58). С. 139-145.
421. Popovych I., Halian O., Geiko I., Zaverukha O., Splytska L., Bokhonkova Y., Fedyk O. Research on the correlation between subjective control and the indexes of study progress. *Revista Inclusiones (revista de humanidades y ciencias sociales)*. 2020. Vol. 7. Numero Especial. Julio – Septiembre. P. 497-511.
422. Popovych I., Huiias I., Serbin I., Piletska L., Mashchak S., Zahrai L. Psychological content parameters of attention in the structure of time perspective of young female: comparative analysis. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*. 2023. Vol. 23 (issue 1). Art 19. P. 152-161.
423. Popovych I., Kononenko O., Kononenko A., Stynska V., Kravets N., Piletska L., Blynova O. Research of the Relationship between Existential Anxiety and the Sense of Personality's Existence. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7 num Especial. P. 41-59.
424. Popovich I.S., Zavatskyi V.Yu, Geyko Ie.V, Halian O.I, Zavatskyi Yi.A., Radul I.H. Research of the Structure, Variables and Interdependence of the

- Factors Mental states of Expectation. *Revista ESPACIOS*. 2019. Vol. 40 (№ 37). P. 22.
425. Reflections on Student, Service User and Carer Involvement in Social Work Research [Sally Biskin, Val Barcroft, Wulf Livingston, Sean Snape]. *Social Work Education*. 2012. P. 34-48.
426. Rajabalee Y.B., Santally M.I. Learner satisfaction, engagement and performances in an online module: Implications for e-learning policy. *Education and Information Technologies*. 2021. Vol. 26 (2). P. 1-34.
427. Rogers C.R. The loneliness of contemporary man as seen in «The case of Ellen West». *Annals of Psychotherapy*, 1961. Vol. 3. P. 22-27.
428. Ross L., Lepper M.R., Strack F., Steinmetz Social exploration: effects of real and hypothetical explanations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1977. Vol. 35. P. 817-829.
429. Sadler W.A. Loneliness in philosophy, psychology, and literature. *Journal of Phenomenological Psychology*. 1981. Vol. 12 (2). P. 282-285.
430. Sadler W.A., Johnson T.B. From loneliness to anomie. In: Hartog, J., & Audy, R. *The anatomy of loneliness*. New York: International Universities Press.
431. Salovey P., Rothman A.J., Detweiler J.B., Steward W.T. Emotional states and physical health. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. P. 110-121.
432. Scherer S., Dieter Z., Lena A.B., Kai T. Testing a multidimensional model of emotional labor, emotional abilities, and exhaustion: A multilevel, multimethod approach. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2020. Vol. 25(1). P. 46-67.
433. Schlegel K., Johnny R.J., Klaus R.S. The nomological network of emotion recognition ability: Evidence from the Geneva Emotion Recognition Test. *European Journal of Psychological Assessment*. 2019. Vol. 35(3). P. 352-363.

434. Sigrid V., Mikolajczak M., Hervé A., Rebekka V., Michael C., Nady van B., Carole F.-H., Adrien M. A nationally representative study of emotional competence and health. *Emotion*. 2015. Vol. 15(5). P. 653-667.
435. Suhair H., Nizielski S., Astrid S., Paulo N.L. A note on emotion appraisal and burnout: The mediating role of antecedent-focused coping strategies. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2013. Vol. 18(3). P. 363-369.
436. Silvera D.H. The Tromso Social Intelligence Scale, a Self-report Measure of Social Intelligence / *Scandinavian Journal of Psychology* / D.H. Silvera, M. Martinussen, T.I. Dahl. 2001. Vol. 42. P. 313-319.
437. Sheflen A. The significance of posture in communication systems. *Psychiatry*. 1964. № 27. P. 316-331.
438. Shevchenko R., Kaafarani A., Aliieva T., Piletska L., Radul I., Klepar M. Popovych I. Features of the Psychoemotional State of Internally Displaced Families from the War. Zone. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7 num Especial. P. 157-169.
439. Stone A.A., Neale J.M. Effects of severe daily events on mood. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. Vol. 46 (1). P. 137-144.
440. Storozhuk S., Hoian I., Fedyk O., Kryvda N. Worldview and ideological priorities of modern society: Ukrainian and Euro-Atlantic context. *Ideology and Education in Post-Soviet Countries: Journal*. 2019. № 2 (13). C. 255-272.
441. Sullivan H. *The Fusion of Psychiatry and Social Science*. University of Michigan, Norton, 1964. 346 p.
442. Saputra N., Onyemaechi U., Sutanto H. Synergizing Learning Resources and Online Experience. *GATR Journal of Management and Marketing Review*. 2022. Vol. 7(2). P. 54-65.
443. Taldonova L.O., Androsovyh K.A. Socio-psychological correction of children with adaptation disabilities and limited educational opportunities. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць*

- Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.*
Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. № 1 (39). Т. 2. С. 106-118.
444. Tarde G. L'opinion et la foule. Paris: Felix Alcan, 1901. 226, [VII] p.
445. Tavrovetska N., Popovych I., Savchuk O., Piletska L., Lappo V., Abramian N., Zahrai L. Research on risk inclination of young female in the dimensions of life orientations. *Journal of Physical Education and Sport*. 2023. Vol. 23(4). P. 868-877.
446. Tavrovetska N. The relationship of professional burnout of teachers with the peculiarities of the value-semantic sphere and life position. *Problems of modern psychology*. 2020. Vol. 49. P. 296-321.
447. Talebian F., Hesamzadeh A., Hosseinnataj A., AzimiLolaty H. Relationship between academic procrastination and perceived competence, self-esteem and general self-efficacy of nursing students. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*. 2022. Vol. 9(4). P. 310-316.
448. Teaching self-awareness: Social work educators' endeavors and struggles / Feize L., Faver C. *Social Work Education*. 2019. Vol. 38(2). P. 159-176.
449. Tice D.M., Baumeister R.F. Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological science*. 1997. Vol. 8 (6). P. 454-458.
450. Toba M.V., Kovalchuk Z.Ya., Kolisnyk R.Ya., Tsarenok L.B., Kaskov I.O., Soroka O.M. Personal reflection and responsibility in the conditions of continuous social changes. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). Т. 1. С. 131-135.
451. Toba M.V., Zavatska N.E., Zavatsky Y.A., Fedorova O.V., Smyrnova O.O. Cross-cultural study of attitude to attention deficiency syndrome. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць*

- Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.*
 Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. № 2 (52). С. 234-261.
452. Tsarenok L.B., Marchenko A.D., Mykhaylyshyn U.B., Zavatska N.E. Individual-typological features of personality in the aspect of manifestation potential of rehabilitation and sustainability. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 3 (56). Т.3. С. 139-146.
453. Turban V.V., Piletska L.S., Zavatska N.Ye., Blyskun O.O., Voloshyn V.M. The gift of youth and its development in the conditions of a problem-genic society. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* К.: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 3 (62). Т. 1. С. 30-40.
454. Tkacz T.V., Androsovych K.A. Psychospołeczny aspekt czasu w życiu człowieka. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.* Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. № 1 (42). С. 246-251.
455. Torrance E.P. Creative Teaching Makes a Difference / Psychology and Education of the Gifted / W. Barbe & J. Renzulli (Ed.). N.-Y.: Irvington Publishers, 1975.
456. Trope Y., Neter E. Reconciling competing motives in self- evaluation: The role of self-control in feedback seeking. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1994. Vol. 66. P. 646-657.
457. Trope Y., Pomerantz E. Resolving conflicts among self-evaluative motives: Positive experiences as a resource for overcoming defensiveness. *Motivation and Emotion.* 1998. Vol. 22. P. 53-72.
458. Vasylenko O., Komar T., Pavlyuk Y., Beregova N., Dzhyhun L., Ihumnova O., Havrylkevych V. Training of Future Psychologists: Providing

- Sustainable Rehabilitation Services to War Victims. *European Journal of Sustainable Development*. 2024. Vol. 13 (1). P. 249.
459. Vidor S., Budde C.E. A Maturity Assessment Model for Cyber Security Education in Europe / Information Security Education - Adapting to the Fourth Industrial Revolution. 2022. P. 60-74.
460. Weiss R.S. Issues in the study of loneliness / Peplau L.A., Perlman D. (eds.) Loneliness: A Sourcebook of current-theory research and therapy. New York: Wiley Interscience, 1982.
461. Whitley J. Evidence-based practices for teaching learners with emotional and behavioral disorders / Sharma & S. Salend (Eds.). *Encyclopedia of Inclusive and Special Education*. New York: Oxford University Press, 2020.
462. Whitley J., Klan A., D'Agostino B. (2020). Narratives of funding related to Inclusive Education: Canadian news media from 2014-2019. *International Journal*. 2020. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821446>
463. William D. What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*. 2011. Vol. 37, Issue 1. P. 3-14.
464. Ylvisaker S. Tales from the sequestered room: Client experiences of social work in Norway and Sweden. *Journal of Social Work*. 2013. № 13. P. 20.
465. Zasiiekina L., Khvorost K., Zasiiekina D. Traumatic Narrative in Psycholinguistic Study Dimension. *Psycholinguistics*. 2018. Vol. 23 (1). P. 47-59.