

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО  
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»**

Кафедра психології

**«До захисту допущено»**

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_  
(підпис)

\_\_\_\_\_  
(наукове звання, науковий ступінь, прізвище та ініціали)

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 202\_\_ р.

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**  
**на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти**

**на тему: «Психофізіологічні механізми управління руховою діяльністю»**

**Виконала:**

студентка групи ТУод-8-24-М1ПС(2,0здс)  
(шифр групи)

Освітньої програми: «Психологія»

Спеціальності: 053 Психологія  
(код і найменування спеціальності)

**Стовпець Болу Ганна Олександрівна**  
(ПІБ студента)

\_\_\_\_\_  
(підпис студента)

**Керівник:** канд. психол. наук, доцент,  
доцент кафедри

**Прокоф'єва-Акопова Світлана**  
**Александрівна**

\_\_\_\_\_  
(підпис наукового керівника)

**2026 р.**

ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО  
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ  
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»

**Кафедра психології**

Рівень вищої освіти: другий (магістерський) рівень

Спеціальності: 053 «Психологія»

Освітньої програми: «Психологія»

**«Затверджую»**

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_  
(підпис)

\_\_\_\_\_  
(вчене звання, науковий ступінь, ПІБ)

«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2026р.

**Завдання**

на кваліфікаційну роботу студента

**Стовпець Болу Ганни Олександрівни**

(прізвище, ім'я, по батькові)

**1. Тема кваліфікаційної роботи** Психофізіологічні механізми управління руховою діяльністю

**2. Керівник кваліфікаційної роботи:** канд. психол. наук, доцент, доцент кафедри Прокоф'єва-Акопова Світлана Олександрівна

**3. Строк подання студентом кваліфікаційної роботи на попередній захист:** Травень 2026р.

**4. Вихідні дані до кваліфікаційної роботи (рекомендовані науковим керівником та відповідним методичним забезпеченням /окремі аспекти роботи, обсяги роботи** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, які поділені на підрозділи, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (80 найменувань). Загальний обсяг роботи – 112 друкованих сторінок, обсяг основної частини роботи складає 102 сторінки.

**5. Необхідний графічний та аналітичний матеріал за темою дослідження:** .  
Кваліфікаційна робота містить 6 таблиць, 2 рисунки

**6. Календарний план виконання кваліфікаційної роботи**

| № з/п | Назва етапів виконання кваліфікаційної роботи                                                                         | Строки виконання |               | Примітка |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|---------------|----------|
|       |                                                                                                                       | Планові          | Фактичні      |          |
| 1     | 2                                                                                                                     | 3                | 4             | 5        |
| 1.    | Збір та опрацювання наукових джерел                                                                                   | Листопад 2025    | Листопад 2025 |          |
| 2.    | Написання вступу                                                                                                      | Грудень 2025     | Грудень 2025  |          |
| 3.    | Розділ 1. Теоретичні засади дослідження управління руховою активністю підлітків з порушеннями опорно-рухового апарату | Грудень 2025     | Грудень 2025  |          |
| 4.    | Розділ 2. Методичне забезпечення та організація дослідження                                                           | Січень 2026      | Січень 2026   |          |
| 5.    | Розділ 3. Емпіричне дослідження та формувальні результати роботи                                                      | Березень 2026    | Березень 2026 |          |
| 6.    | Висновки                                                                                                              | Квітень 2026     | Квітень 2026  |          |
| 7.    | Оформлення списку використаних джерел                                                                                 | Квітень 2026     | Квітень 2026  |          |
| 8.    | Подання роботи на перевірку керівнику                                                                                 | Квітень 2026     | Квітень 2026  |          |
| 9.    | Попередній захист кваліфікаційної роботи                                                                              | Травень 2026     | Травень 2026  |          |

## АНОТАЦІЯ

**Стовпець Болу Г.О. «Психофізіологічні механізми управління руховою діяльністю» – Рукопис.**

Кваліфікаційна робота на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» –ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом». Київ, 2026.

**Актуальність дослідження** управління руховою діяльністю підлітків з фізичними вадами через формування комунікативних якостей зумовлена сучасними тенденціями розвитку інклюзивної освіти, соціальної інтеграції та гуманізації фізичного виховання. У контексті зростання уваги до проблем дітей і підлітків з особливими освітніми потребами особливого значення набуває пошук ефективних психолого-педагогічних засобів, що забезпечують не лише фізичний розвиток, а й повноцінне включення таких осіб у соціальне середовище.

**Мета** – провести емпіричне формувальне дослідження використання комунікації як механізму управління руховою активністю

У роботі були використані наступні **методи дослідження**: метод теоретичного аналізу наукових джерел, анкетування, констатувальний та формувальний експеримент, математичної обробки результатів дослідження

**Ключові слова**: особистість підлітка з порушенням опорно-рухового апарату, рухова активність, комунікація, нормотиповий розвиток.

## ANNOTATION

**Stovpets-Bolu G.O. "Psychophysiological mechanisms of motor activity control" – It's Manuscript.**

Diploma's work in obtaining the educational qualification of "master's" PJSC «Institution of higher education «Interregional Academy of Personnel Management», 2026.

**The relevance** of the study of the management of motor activity of adolescents with physical disabilities through the formation of communicative qualities is due to modern trends in the development of inclusive education, social integration and humanization of physical education. In the context of increasing attention to the problems of children and adolescents with special educational needs, the search for effective psychological and pedagogical means that ensure not only physical development, but also the full inclusion of such individuals in the social environment is of particular importance.

**The purpose** is to conduct an empirical formative study of the use of communication as a mechanism for managing motor activity

The following research **methods** were used in the work: the method of theoretical analysis of scientific sources, questionnaires, ascertaining and formative experiments, mathematical processing of research results

**Keywords**: personality of an adolescent with a musculoskeletal disorder, motor activity, communication, normotypical development.

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                                                         |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ВСТУП.....</b>                                                                                                                                                                       | <b>6</b>   |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕХАНІЗМІВ<br/>УПРАВЛІННЯ РУХОВОЮ АКТИВНІСТЮ ПІДЛІТКІВ З<br/>ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ .....</b>                                   | <b>11</b>  |
| 1.1. Комуникативні бар'єри підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.....                                                                                                        | 11         |
| 1.2. Психолого-педагогічні умови розвитку особистості підлітків із фізичними вадами .....                                                                                               | 25         |
| <b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ<br/>ДОСЛІДЖЕННЯ .....</b>                                                                                                            | <b>41</b>  |
| 2.1 Методичне забезпечення психофізіологічного підґрунтя управління руховою діяльністю підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату через організацію їх комуникативного поля ..... | 41         |
| 2.2. Сімейний простір як чинник впливу на розвиток комуникативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату .....                                                        | 60         |
| 2.3. Особливості педагогічного спілкування та його вплив на розвиток особистості підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.....                                                  | 74         |
| <b>РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ФОРМУВАЛЬНІ<br/>РЕЗУЛЬТАТИ РОБОТИ .....</b>                                                                                                       | <b>87</b>  |
| 3.1. Порівняльний аналіз соціально-психологічні характеристик міжособистісного спілкування підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату та підлітків без таких порушень .....       | 87         |
| 3.2. Зміст програми розвитку комуникативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату .....                                                                              | 95         |
| <b>ВИСНОВКИ.....</b>                                                                                                                                                                    | <b>102</b> |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>                                                                                                                                                  | <b>104</b> |

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** управління руховою діяльністю підлітків з фізичними вадами через формування комунікативних якостей зумовлена сучасними тенденціями розвитку інклюзивної освіти, соціальної інтеграції та гуманізації фізичного виховання. У контексті зростання уваги до проблем дітей і підлітків з особливими освітніми потребами особливого значення набуває пошук ефективних психолого-педагогічних засобів, що забезпечують не лише фізичний розвиток, а й повноцінне включення таких осіб у соціальне середовище.

Рухова діяльність підлітків з фізичними порушеннями часто супроводжується обмеженнями не лише моторної сфери, але й соціальної взаємодії, що зумовлено як об'єктивними фізичними бар'єрами, так і вторинними психологічними наслідками — зниженням самооцінки, невпевненістю у спілкуванні, труднощами встановлення контактів з однолітками. У цьому контексті комунікативні якості виступають важливим чинником соціальної адаптації, оскільки забезпечують здатність до ефективної взаємодії, співпраці та емоційного обміну в процесі спільної діяльності.

Сучасні наукові підходи до фізичного виховання підкреслюють, що управління руховою активністю не може обмежуватися лише розвитком фізичних якостей, а повинно включати комплексний вплив на особистість, зокрема на її соціально-психологічні характеристики. Формування комунікативних умінь у процесі рухової діяльності створює передумови для підвищення мотивації до занять фізичними вправами, розвитку навичок командної взаємодії, а також подолання соціальної ізоляції, яка часто супроводжує підлітків з фізичними вадами. Є.А.Клопота, А.А. Колупаєва, О.В. Мамічєва, Г.А. Пріб, Т.В. Сак, В.М. Синьов, Є.П. Синьова, О.П. Хохліна.

Окремого значення набуває те, що рухова активність у спеціально організованих умовах може виступати ефективним середовищем для розвитку

комунікативних якостей, оскільки передбачає постійну взаємодію з педагогом і однолітками, узгодження дій, дотримання правил та спільне досягнення результату. Така діяльність сприяє формуванню довіри, взаємопідтримки, відповідальності та здатності до конструктивного діалогу.

Таким чином, актуальність дослідження визначається необхідністю наукового обґрунтування та впровадження ефективних підходів до управління руховою діяльністю підлітків з фізичними вадами, у яких формування комунікативних якостей розглядається як ключовий ресурс їхньої соціальної інтеграції, психологічного благополуччя та особистісного розвитку. Розробка таких підходів має важливе теоретичне і практичне значення для вдосконалення системи адаптивного фізичного виховання та інклюзивної педагогіки загалом.

**Мета дослідження:** провести емпіричне формувальне дослідження використання комунікації як механізму управління руховою активністю.

Для досягнення поставленої мети в процесі дослідження ставилися такі основні **завдання:**

1. Провести аналіз наукової літератури з проблем розвитку особистості підлітків з порушеннями опорно-рухового апарату та ролі комунікації та спілкування у розвитку їх рухової діяльності .
2. Укласти комплекс методик.
3. Провести констатувальне та формувальне дослідження
4. Укласти програму розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату

**Об'єкт дослідження-** особистість підлітка з порушеннями опорно-рухового апарату

**Предмет дослідження** - Психофізіологічні механізми управління руховою діяльністю.

**Методи дослідження:** метод теоретичного аналізу наукових джерел, метод психолого-діагностичного обстеження, анкетування, методи математичної обробки результатів дослідження.

В емпіричному дослідженні було застосовано такі методики тест-опитувальник В. О. Лабунської “Соціально-психологічні характеристики суб’єкта спілкування”, “Шкала прийняття інших” Фейя, “Шкала доброзичливості” Кемпбелла, “Шкала довіри” Розенберга, “Шкала ворожості” Кука–Медлей, “Шкала маніпулятивного ставлення” Банта, “Опитувальник міжособистісних стосунків” Шутца, тест-опитувальник батьківського ставлення А. Я. Варги та В. В. Століна.

**Теоретичне значення** дослідження управління руховою діяльністю підлітків з фізичними вадами через формування комунікативних якостей полягає у поглибленні наукових уявлень про взаємозв’язок між руховою активністю, соціально-психологічним розвитком та процесами особистісної адаптації в умовах інклюзивного середовища.

У межах дослідження уточнюється та конкретизується понятійно-категоріальний апарат адаптивного фізичного виховання, зокрема щодо трактування управління руховою діяльністю як цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого не лише на розвиток фізичних якостей, а й на формування соціально значущих характеристик особистості. Це дозволяє розширити традиційне розуміння фізичного виховання як переважно рухово-розвивального процесу, доповнивши його комунікативно-інтеграційним змістом.

Важливим теоретичним внеском є обґрунтування ролі комунікативних якостей як системоутворювального чинника соціалізації підлітків з фізичними порушеннями в умовах рухової діяльності. Уточнюється їх структура, зміст і функціональне значення в контексті організації спільних фізичних вправ, ігрової та тренувальної діяльності, де комунікація виступає необхідною умовою координації дій, взаємопідтримки та досягнення спільного результату. Дослідження також сприяє розвитку теоретичних положень щодо педагогічного управління руховою активністю в інклюзивному середовищі, розкриваючи механізми інтеграції фізичного та соціально-психологічного розвитку особистості. У цьому контексті рухова діяльність розглядається як

багатофункціональний простір, у якому одночасно реалізуються корекційно-реабілітаційна, виховна та комунікативно-розвивальна функції.

Окреме теоретичне значення полягає у розширенні уявлень про педагогічні умови формування комунікативних якостей у підлітків з особливими освітніми потребами засобами фізичного виховання. Обґрунтовується, що системне використання рухових вправ у поєднанні з організацією взаємодії між учасниками освітнього процесу сприяє розвитку емпатії, навичок співпраці, здатності до діалогу та соціальної адаптивності.

Отже, дослідження збагачує теорію адаптивного фізичного виховання та інклюзивної педагогіки, розширює наукові уявлення про інтеграцію фізичного і комунікативного розвитку підлітків з фізичними вадами та створює підґрунтя для подальших наукових розвідок у напрямі вдосконалення педагогічного управління їхньою руховою діяльністю.

**Практичне значення** дослідження управління руховою діяльністю підлітків з фізичними вадами через формування комунікативних якостей полягає у можливості використання його результатів для вдосконалення організації освітнього та корекційно-реабілітаційного процесу в закладах освіти інклюзивного типу, а також у системі адаптивного фізичного виховання.

Отримані положення можуть бути використані педагогами фізичної культури, тренерами, асистентами вчителя та фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів для цілеспрямованого планування рухової діяльності підлітків з урахуванням їхніх фізичних можливостей і соціально-психологічних потреб. Зокрема, запропоновані підходи дозволяють ефективніше поєднувати розвиток рухових навичок із формуванням комунікативних умінь, що сприяє більш повноцінній соціалізації учнів з особливими освітніми потребами.

Практична значущість дослідження також полягає у можливості впровадження спеціально організованих форм рухової активності (рухливих ігор, командних вправ, парної та групової роботи), які стимулюють взаємодію

між учасниками освітнього процесу. Це створює умови для розвитку навичок співпраці, взаємопідтримки, емоційної відкритості та конструктивного спілкування в колективі.

Результати дослідження можуть бути використані при розробці навчально-методичних матеріалів, програм з адаптивного фізичного виховання, тренінгових занять та корекційно-розвивальних програм, спрямованих на підвищення рівня комунікативної компетентності підлітків з фізичними порушеннями. Це, у свою чергу, сприятиме зниженню соціальної ізоляваності, підвищенню мотивації до рухової активності та формуванню позитивного ставлення до власних можливостей.

Крім того, практичні напрацювання можуть бути корисними для організації індивідуальної та групової роботи з підлітками в позаурочний час, у спортивних секціях та реабілітаційних програмах. Вони забезпечують комплексний підхід, у якому фізичний розвиток поєднується з розвитком соціальних і комунікативних навичок, що є важливою умовою успішної інтеграції дітей з фізичними вадами в суспільство.

Таким чином, результати дослідження мають прикладне значення для оптимізації педагогічної практики, підвищення ефективності адаптивного фізичного виховання та створення умов для гармонійного розвитку особистості підлітків з фізичними вадами.

**Структура дипломної роботи** визначена метою та завданнями магістерського дослідження. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, які поділені на підрозділи, висновків, списку використаних джерел (80 найменувань). Загальний обсяг роботи – 112 друкованих сторінок, обсяг основної частини роботи складає 102 сторінки.

## **РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ РУХОВОЮ АКТИВНІСТЮ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ**

### **1.1. Комунікативні бар'єри підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату**

Сучасні методологічні підходи до дослідження психолого-педагогічних умов формування комунікативних якостей у підлітків із фізичними вадами передбачають визначення чіткої системи завдань, серед яких особливо важливим є виявлення та аналіз комунікативних бар'єрів, що ускладнюють розвиток особистості в умовах наявного фізичного обмеження.

Розвиток підлітків із порушеннями фізичного характеру, як правило, супроводжується суттєвими змінами в системі соціальних взаємозв'язків, переосмисленням ціннісних орієнтацій, установок і життєвих настанов. Це нерідко призводить до виникнення соціально-психологічної напруженості, яка ускладнює адаптацію та створює труднощі, з якими підліток не завжди здатний впоратися самостійно. У цьому контексті Г.А. Пріб наголошує, що провідним наслідком впливу соматичного захворювання на особистість є формування соціальної дезадаптації та специфічної моделі пристосування до зміненої життєвої ситуації. При цьому сприйняття зовнішнього середовища стає вибіркоким і визначається передусім актуальними переживаннями та значущими для особистості установками [цит.за 32].

Окремі труднощі соціального функціонування підлітків можуть бути пов'язані з сімейним середовищем, особливостями виховання, а також характером взаємодії з референтною групою однолітків. Так, дитина з фізичними порушеннями в родині часто перебуває в умовах підвищеної опіки та надмірної уваги з боку дорослих, тоді як у шкільному або дитячому

колективі вона може переживати фрустрацію через неможливість повноцінної участі в спільній діяльності на рівних умовах зі здоровими однолітками. Це нерідко зумовлює формування нерівноправного типу взаємин, у яких така дитина займає підпорядковану або пасивну позицію. Унаслідок цього коло її соціальних контактів звужується, знижується активність у спілкуванні, що поступово може призводити до формування вторинних особистісних ускладнень. Водночас важливо підкреслити, що такі вторинні порушення значною мірою є соціально зумовленими, а отже, потенційно корекційними, що актуалізує необхідність їх профілактики на ранніх етапах розвитку. Особливе місце серед них посідають особистісні реакції на первинний фізичний дефект.

У дослідженні Т.В. Єсіпової було встановлено, що підлітки з порушеннями рухової сфери по-різному сприймають власне захворювання, що дозволило виокремити три основні типи ставлення до фізичного дефекту [цит. за 5].

Перша група включає підлітків, які реалістично усвідомлюють характер свого стану, адекватно оцінюють власні можливості та демонструють готовність до подолання труднощів. Як правило, вони більш успішно адаптуються, досягають позитивних результатів у навчальній діяльності та ефективно інтегруються в соціальне середовище.

До другої групи належать особи, для яких характерні пригнічений емоційний стан, втрата віри у можливість покращення ситуації та загальне зниження життєвої активності, що негативно позначається на різних сферах їхнього функціонування.

Третю групу становлять підлітки з відносно нейтральним або спокійним ставленням до власного дефекту, причому така позиція може мати різне підґрунтя: компенсаторний розвиток інших здібностей, надмірна опіка з боку сім'ї або недостатній рівень особистісної зрілості. Загалом, як показують результати дослідження, характер реакції на фізичне порушення значною мірою визначається спрямованістю особистості. У частини підлітків

провідними є переживання, пов'язані із зовнішністю та фізичними обмеженнями, тоді як інші зосереджуються на внутрішніх якостях, інтелектуальному розвитку та моральних аспектах особистості.

Дані, отримані І.Ю. Левченко, свідчать про те, що переважна більшість підлітків із фізичними вадами (близько 90%) повністю усвідомлюють свій дефект і схильні сприймати себе як осіб з інвалідністю, при цьому вони часто обмежують власні соціальні та діяльнісні можливості, уникаючи активної взаємодії зі здоровими однолітками [цит. за 53]. Невелика частина (приблизно 8%) при повному усвідомленні власного стану не відмовляється від соціальних контактів, однак може проявляти приховану або відкриту агресивність у ставленні до осіб із подібними порушеннями. Найменша група (близько 2%) характеризується недостатнім усвідомленням власного дефекту, надмірною самовпевненістю та постановкою нереалістичних цілей. У першому випадку спостерігається астенічний тип реагування, що проявляється у зниженій самооцінці, зменшенні рівня домагань і фіксації на власній неповноцінності.

У другому випадку йдеться про механізми психологічного захисту, зокрема витіснення, що супроводжується запереченням проблеми при внутрішньому емоційному конфлікті та накопиченні негативних переживань.

У третьому випадку має місце тенденція до ігнорування реальності, яка часто пов'язана з недостатнім розвитком критичного мислення та неадекватною оцінкою власної діяльності.

За даними досліджень Е. Хейсерман, встановлено, що окремі інтелектуально обдаровані діти з тяжкими формами дитячого церебрального паралічу демонструють значно менший рівень психологічного дискомфорту, пов'язаного з власним фізичним станом, порівняно з іншими дітьми з аналогічним ступенем ураження. Це свідчить про те, що когнітивні ресурси та інтелектуальний розвиток можуть виступати своєрідним компенсаторним механізмом, який пом'якшує суб'єктивне переживання фізичних обмежень і сприяє більш адаптивному ставленню до них [цит. за 56].

У цілому ставлення підлітків із порушеннями рухової сфери до власного фізичного дефекту є багатофакторним феноменом. Воно значною мірою визначається спрямованістю особистості: чи орієнтується вона переважно на зовнішні характеристики (зокрема фізичний вигляд і тілесні обмеження), чи, навпаки, зосереджується на внутрішньому світі, інтелектуальних можливостях і морально-ціннісному розвитку. Важливу роль також відіграє час виникнення порушення — вроджене воно чи набуте, оскільки це впливає на процес формування «Я-образу» та механізми психологічної адаптації. Окрім того, суттєвими є типи особистісного реагування, серед яких виокремлюють компенсаторні стратегії, астенічні реакції, а також захисні механізми витіснення та ігнорування проблеми.

У теорії розвитку дітей з особливими потребами Т. Скрипник пропонує розрізняти два основні типи перешкод. До першого належать первинні порушення — фізичні, фізіологічні або психічні розлади, які безпосередньо зумовлюють особливості розвитку дитини. Другий тип становлять вторинні ускладнення, що виникають як наслідок соціальної взаємодії та психологічного досвіду, зокрема почуття власної неповноцінності, соціальна ізоляція та відчуження [цит. за 32].

У контексті міжособистісного спілкування А.Б. Добрович звертає увагу на феномен «комунікативних масок», які виступають своєрідними обмежувальними формами поведінки у взаємодії між людьми. Вони проявляються як усталені ролі або захисні моделі поведінки, що можуть перешкоджати щирому та відкритому спілкуванню, знижуючи його ефективність [цит. за 32].

Розглядаючи проблему комунікативних бар'єрів, Б.Д. Паригін пропонує поділ на два основні типи соціально-психологічних перешкод. Перший тип охоплює внутрішні бар'єри особистості, які формуються на основі індивідуальної системи норм, цінностей, установок, а також таких особистісних характеристик, як ригідність або схильність до конформізму. Другий тип становлять зовнішні бар'єри, що виникають у процесі взаємодії та

пов'язані з нерозумінням між співрозмовниками, недостатністю інформації або іншими об'єктивними труднощами комунікації [цит. за 32].

Деталізуючи проблему, Л.Е. Орбан-Лембрик розмежовує макро- та мікробар'єри комунікації. Макробар'єри зумовлені особливостями соціального середовища та інформаційного простору: надміром інформації, її різноманітністю, перевантаженням каналів комунікації, що призводить до зниження її цінності та ускладнення сприйняття. Натомість мікробар'єри пов'язані з індивідуальними особливостями учасників спілкування. До них належать різний рівень інтелектуального розвитку, неоднакове розуміння предмета розмови, відмінності у словниковому запасі та системі значень, а також відсутність спільного бачення ситуації взаємодії. Важливу роль відіграють і психологічні, соціальні, культурні, професійні чи релігійні відмінності між партнерами.

Крім того, причини виникнення комунікативних бар'єрів можуть бути пов'язані як зі змістовими, так і з формальними характеристиками повідомлення — його фонетичними, стилістичними та семантичними особливостями, а також логікою побудови висловлювання. Зокрема, логічний бар'єр виникає тоді, коли учасники спілкування не досягають взаєморозуміння через різні способи мислення або аргументації. Фонетичний бар'єр пов'язаний з особливостями мовлення, діалектами, дефектами вимови або відмінностями у мовній системі співрозмовників. Семантичний бар'єр зумовлений різницею у значеннях слів і понять, що використовуються учасниками комунікації, та може бути спричинений як професійними жаргонами, так і культурними чи соціальними відмінностями. Стилiстичний бар'єр виникає у випадках невідповідності стилю мовлення ситуації спілкування або емоційному стану співрозмовника, а також тоді, коли форма подання інформації не узгоджується з її змістом, що ускладнює її сприйняття та розуміння [18].

Б. Поршнев розглядає комунікативні бар'єри як складне багаторівневе явище і виокремлює три їх основні форми: уникання, авторитет та нерозуміння [цит. за 48]. Бар'єр уникання проявляється у прагненні людини

дистанціюватися від небажаної інформації або її впливу. Така «втеча» може мати як зовнішній, фізичний характер (обмеження контактів, вихід із ситуації взаємодії), так і внутрішній, психологічний (ігнорування повідомлення, переключення уваги, емоційне відсторонення).

Другий тип — бар'єр авторитету — пов'язаний із тим, що інформація формально досягає свідомості реципієнта, однак її значущість знижується через недовіру до джерела. У результаті повідомлення сприймається як недостатньо надійне або таке, що не заслуговує уваги.

Третя форма — бар'єр нерозуміння — є більш прихованим механізмом комунікативного опору, коли зміст повідомлення ніби приймається, але при цьому відбувається його спотворення, спрощення або переінтерпретація таким чином, що первинний зміст втрачає свою чіткість і смислову визначеність.

У свою чергу, Є.І. Головаха та Н.В. Паніна, аналізуючи труднощі взаєморозуміння у спілкуванні, виділяють кілька різновидів бар'єрів: інтелектуальні, емоційні, естетичні та мотиваційні. Естетичний бар'єр виникає вже на етапі першого враження і пов'язаний із зовнішніми характеристиками співрозмовника — його зовнішністю, стилем одягу, манерою поведінки та мовлення [цит. за 13]. Інтелектуальний бар'єр зумовлений різницею у швидкості та рівні перебігу пізнавальних процесів у партнерів по спілкуванню, що ускладнює взаємне розуміння змісту повідомлень.

Мотиваційний бар'єр виникає тоді, коли зміст розмови не відповідає актуальним потребам або інтересам одного з учасників комунікації, через що знижується його залученість у процес взаємодії. Емоційний бар'єр, у свою чергу, пов'язаний із суб'єктивними почуттями неприязні, відсутністю емпатії або небажанням включатися в переживання та проблеми іншої людини.

У контексті досліджуваної проблематики особливого значення набувають саме ті бар'єри, які безпосередньо впливають на процес соціальної взаємодії підлітків із фізичними вадами. Зокрема, інтелектуальні бар'єри можуть формуватися як унаслідок різного рівня інтелектуального розвитку партнерів, так і через відмінності у типах мислення та пізнавальної діяльності.

У низці випадків у підлітків із порушеннями фізичного розвитку спостерігаються певні особливості когнітивної сфери. Так, за даними О.М. Мастюкової та К.О. Семенової, для дітей із дитячим церебральним паралічем характерні прояви своєрідного психічного інфантилізму, а також певна інертність психічних процесів і труднощі логічного мислення, що може впливати на темп і якість комунікативної взаємодії [цит. за 28].

Окрему увагу дослідники звертають і на естетичний бар'єр, який у підлітковому віці набуває особливої значущості. Як зазначає І.О. Трухін, саме в період підлітковості зовнішність співрозмовника, його манера поведінки та мовленнєві особливості стають важливими чинниками міжособистісного сприйняття. Для підлітків із фізичними вадами, які часто мають зовнішньо помітні фізичні порушення, цей бар'єр може виступати суттєвим ускладненням у встановленні контактів з однолітками, впливаючи на процес формування дружніх стосунків та соціальну інтеграцію загалом [цит. за 54].

Мотиваційний бар'єр у комунікативному процесі визначається як сукупність умов і внутрішніх станів особистості, які знижують інтерес до взаємодії або роблять її суб'єктивно непотрібною. У підлітків із фізичними вадами він може проявлятися у відмові від обговорення тем, які сприймаються як психологічно складні або травматичні, зокрема питань стану здоров'я, перспектив його покращення, власної зовнішності чи обмежених життєвих можливостей. У цьому контексті Т.О. Власова підкреслює, що недостатність морального та соціального досвіду у дітей із дитячим церебральним паралічем гальмує формування здатності усвідомлювати мотиви власної поведінки та адекватно оцінювати наслідки своїх дій, що, у свою чергу, ускладнює їхню соціальну взаємодію та комунікативну активність.

Емоційний бар'єр у спілкуванні пов'язується передусім із виникненням негативних емоційних реакцій, антипатії або внутрішнього небажання вступати у контакт із певним партнером. Дослідники зазначають, що для дітей із церебральним паралічем характерна підвищена емоційна збудливість і чутливість до зовнішніх подразників. Зокрема, Є.П. Мешеніна звертає увагу

на схильність таких дітей до емоційної нестійкості, що проявляється у надмірній реактивності на звичайні ситуації. У свою чергу, О.М. Мастюкова підкреслює, що підвищена емоційна збудливість іноді супроводжується порушеннями поведінки, включно з афективними реакціями та агресивними проявами. Т.О. Власова також зазначає, що незрілість емоційно-вольової сфери у підлітковому віці ускладнює процес соціальної адаптації, що проявляється у слабкому самоконтролі, недостатній вольовій регуляції та збереженні інтересу до дитячих видів діяльності. Усі ці особливості емоційного розвитку можуть сприяти формуванню негативного ставлення до однолітків і ускладнювати міжособистісні контакти [цит. за 32].

Узагальнюючи наукові підходи І.О. Трухіна, Є.І. Головахи, Н.В. Паніної та інших дослідників, можна виокремити основні комунікативні бар'єри, що суттєво впливають на розвиток особистості підлітків із фізичними порушеннями. Насамперед це естетичний бар'єр, який зумовлений наявністю зовнішньо помітних фізичних дефектів. Такі особливості зовнішності нерідко стають причиною психологічної дистанції у спілкуванні як з боку дорослих, так і з боку однолітків, оскільки підлітковий вік характеризується підвищеною чутливістю до зовнішнього вигляду та оцінки з боку інших. Власні фізичні недоліки в цей період переживаються особливо гостро, що посилює внутрішню напруженість і знижує комунікативну активність.

Другим важливим бар'єром є інтелектуальний, який пов'язаний із можливими порушеннями когнітивної сфери у дітей із фізичними вадами. Інтелектуальні труднощі можуть мати різний ступінь вираженості — від легких до значних, і чим серйознішими вони є, тим більше ускладнюється процес спілкування, розуміння інформації та встановлення взаємодії з оточенням [9].

Третім суттєвим чинником виступає мовленнєвий бар'єр, який виникає через різноманітні порушення мовлення, такі як дизартрія, брадилалія та інші. Вони можуть бути спричинені як органічними ураженнями нервової системи,

так і психогенними або соціальними факторами. У результаті порушується чіткість, темп і зрозумілість мовлення, що ускладнює процес комунікації.

Варто наголосити, що зазначені бар'єри не існують ізольовано, а часто взаємопов'язані та взаємно підсилюють один одного. Наприклад, фізичні порушення можуть спричиняти мовленнєві розлади у випадках ураження центральних або периферичних відділів мовленнєвого апарату. Водночас інтелектуальні порушення можуть опосередковано впливати як на фізичний стан, так і на мовленнєвий розвиток, формуючи складний комплекс взаємозалежних труднощів.

У підсумку слід зазначити, що сукупність комунікативних бар'єрів істотно обмежує життєдіяльність підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату, ускладнює процес їх соціальної адаптації та може сприяти формуванню соціально-психологічної дезадаптації.

Однією з ключових характеристик обмеження життєдіяльності є часткова або повна втрата особою здатності до ефективного спілкування, що суттєво впливає на всі сфери її соціального функціонування. У цьому контексті Г.А. Пріб підкреслює, що в сучасних умовах в Україні як теоретичні, так і практичні підходи до визначення поняття «обмеження життєдіяльності» в межах медико-соціальної експертизи все ще не повною мірою відповідають міжнародним стандартам і чинним нормативно-правовим підходам. Це зумовлює необхідність подальшого вдосконалення методології оцінювання обмежень життєдіяльності, а також розробки ефективних реабілітаційних програм, побудованих на сучасному розумінні цього феномену, що в перспективі сприятиме вирішенню актуальних завдань клінічної та соціальної психіатрії [цит. за 22].

Комунікативні бар'єри формуються в основних соціальних середовищах розвитку особистості — насамперед у сім'ї, освітньому закладі та середовищі однолітків. Наявність у родині дитини з фізичними порушеннями нерідко призводить до порушення її внутрішньої функціональної рівноваги. Це може проявлятися у структурних змінах сім'ї, зокрема в її неповному складі

(частіше через відсутність одного з батьків або передачу виховних функцій іншим членам родини, наприклад бабусі), а також у формуванні неадекватних стилів виховання. Додатково це часто супроводжується підвищенням рівня внутрішньосімейної напруженості та конфліктності, що виникає на ґрунті труднощів, пов'язаних зі станом здоров'я дитини. Ж.М. Глозман зазначає, що негативний досвід міжособистісної взаємодії у дитинстві може призводити до формування викривленого уявлення про систему людських стосунків загалом.

Такий досвід, зумовлений дефіцитом повноцінного спілкування, формує стійкий осередок психологічного напруження, який впливає на подальший розвиток особистості. Особливо вираженими ці наслідки стають у випадках поєднання сімейної депривації з психотравмуючим досвідом і несприятливими умовами виховання [цит. за 24].

Ускладнення комунікативної взаємодії часто поширюються і на сферу спілкування з однолітками. Фізичні вади, інтелектуальні порушення та мовленнєві дефекти істотно обмежують можливості підлітка встановлювати й підтримувати соціальні контакти, що призводить до звуження кола спілкування та зменшення кількості друзів. У підлітковому віці також спостерігаються відмінності у колі інтересів і рівні пізнавальних можливостей між дітьми з порушеннями розвитку та їхніми здоровими ровесниками. Для підлітків із фізичними вадами нерідко характерні прояви певної соціально-емоційної незрілості, тоді як їхні здорові однолітки поступово втрачають інтерес до такого типу взаємодії, що в результаті може призводити до формування соціальної ізоляції.

Окремим чинником, який впливає на розвиток особистості підлітків із фізичними порушеннями, є система спеціальних освітніх закладів. Багато з них функціонують за принципом закритого середовища, що додатково обмежує контакти зі здоровими однолітками та звужує можливості соціалізації. Крім того, організація навчального процесу в таких закладах часто істотно відрізняється від умов масової школи, що ускладнює подальшу адаптацію до реальних життєвих ситуацій [12].

З огляду на це доцільно окремо розглянути сферу міжособистісного спілкування з однолітками як одну з найбільш значущих у підлітковому віці, оскільки саме спілкування виступає провідною діяльністю цього етапу розвитку. Дослідження, проведені у Швеції та Канаді ще у 60-х роках ХХ століття, засвідчили, що обмеженість контактів дітей з порушеннями розвитку з ровесниками тісно пов'язана зі ступенем замкненості сімейного середовища, а також із вираженістю порушень розвитку дитини. Одним із ключових чинників таких обмежень є труднощі у спілкуванні зі здоровими однолітками, які мають комплексний характер і зумовлені як мовленнєвими порушеннями, так і специфікою невербальної поведінки [цит. за 69].

Це дає підстави стверджувати, що процес формування комунікативних якостей у підлітків із фізичними вадами суттєво відрізняється від аналогічного процесу у здорових дітей. Подібну думку підтверджує й О.М. Усанова, яка описує відмінності у структурі мікросоціального оточення таких дітей. Зокрема, перше коло соціальних зв'язків — сім'я — у дітей з порушеннями розвитку частіше є деформованим або неповним. Друге коло — дружнє оточення — значно звужене через обмеження у спілкуванні. Третє коло — ширші групи однолітків — також є значно менш представленим, особливо у випадках тяжких порушень. Натомість четверте коло — дорослі, які здійснюють професійну підтримку (лікарі, педагоги, психологи, соціальні працівники) — є найбільш розвиненим, оскільки саме ця категорія забезпечує основний супровід і допомогу дитині у процесі її розвитку та соціальної адаптації [цит. за 51]. Таким чином, можна констатувати, що однією з характерних особливостей функціонування мікросоціального середовища дитини з обмеженнями життєдіяльності є асиметричність її соціальних контактів: кількість і якість взаємодії з однолітками поступово зменшується, тоді як інтенсивність спілкування з дорослими, навпаки, зростає. Подібна структура соціальних зв'язків нерідко має неоднозначний, а в окремих випадках і негативний вплив на формування комунікативних якостей підлітків

із фізичними вадами, оскільки обмежує їхній досвід рівноправної міжособистісної взаємодії.

О.М. Мастюкова звертає увагу на те, що однією з суттєвих причин порушень комунікативного розвитку у дітей із відхиленнями є надмірна батьківська опіка, яка проявляється у прагненні ізолювати дитину від середовища здорових однолітків. Така позиція дорослих, хоча й часто має захисний характер, фактично звужує соціальний досвід дитини, тому важливим завданням виховання є свідоме розширення її кола спілкування та включення в різноманітні форми взаємодії з ровесниками.

Як підкреслює Т.С. Баранова, саме група однолітків у підлітковому віці виступає своєрідним соціальним індикатором, який дозволяє зрозуміти напрям подальшого розвитку особистості — у бік повноцінної соціалізації або, навпаки, дезадаптації [цит. за 7]. Взаємодія з ровесниками, які мають подібний життєвий досвід, дає підлітку можливість переосмислити власний «Я-образ», подивитися на себе з іншої перспективи. Через дружні стосунки відбувається засвоєння важливих соціальних умінь — співпраці, взаємодопомоги, готовності до самопожертви заради іншого, а також формування навичок взаємної ідентифікації, що підсилює емоційну включеність у стосунки.

Водночас у підлітковому віці це супроводжується підвищенням конформності у груповій взаємодії. На жаль, значна частина підлітків із фізичними вадами не має можливості повноцінного включення в такі відносини, що призводить до викривлення або обмеження їхнього комунікативного досвіду. У перспективі саме якість спілкування з однолітками в цьому віковому періоді має навіть більше значення для психічного благополуччя, ніж академічні досягнення чи характер взаємин із педагогами.

І.С. Кон визначає низку ключових психологічних функцій спілкування з ровесниками у підлітковому віці [цит. за 37].

По-перше, це важливе джерело інформації, через яке підлітки отримують відомості, які часто не обговорюються з дорослими або залишаються поза їхнім контролем.

По-друге, спілкування з однолітками є особливою сферою діяльності та міжособистісних відносин, у межах якої формуються базові соціальні навички: уміння співпрацювати, дотримуватися групових норм, відстоювати власну позицію та узгоджувати інтереси з іншими. Саме у взаємодії на рівних умовах підліток набуває досвіду, необхідного для подальшого дорослого життя, чого неможливо повною мірою досягти у відносинах із батьками через їхню ієрархічну природу.

По-третє, група однолітків виконує важливу емоційну функцію, забезпечуючи відчуття належності, підтримки та психологічної стабільності. Для підлітка надзвичайно значущим є досвід прийняття з боку ровесників, оскільки він безпосередньо впливає на формування самоповаги та самооцінки.

Варто зазначити, що вже з раннього віку діти з фізичними порушеннями нерідко стикаються з оцінюванням своєї зовнішності з боку оточення. При цьому реакції здорових однолітків не завжди є коректними та можуть мати травматичний характер, що сприяє формуванню у таких дітей замкненості, уникання соціальних контактів, тенденції до ізоляції та навіть прихованих депресивних станів. Подібні стани проявляються у зниженому емоційному фоні, негативному сприйнятті себе та майбутнього, уповільненні когнітивних процесів, пасивності та соціальному відстороненні. У поєднанні із заниженою самооцінкою та відсутністю позитивних життєвих перспектив це може створювати ризики появи суїцидальних думок.

У процесі дорослішання діти з обмеженими можливостями дедалі більше усвідомлюють відмінності між власними життєвими можливостями та можливостями здорових однолітків. Це усвідомлення часто супроводжується формуванням заниженої самооцінки, яка, у свою чергу, зумовлює зниження рівня домагань. У психологічній науці (зокрема в роботах Л.І. Божович, Л.С. Славіної) підкреслюється, що саме рівень домагань і самооцінка є важливими

чинниками, які визначають характер взаємин у дитячому колективі. І.І. Чеснокова також наголошує, що самооцінка формується під впливом міжособистісної взаємодії і надалі починає регулювати поведінку підлітка у спілкуванні з ровесниками та дорослими [цит. за 50].

Отже, характер міжособистісних відносин у підлітковому середовищі значною мірою залежить від попереднього досвіду комунікації. Його обмеженість або викривлення може призводити до соціальної пасивності, звуження кола активної взаємодії та загального уповільнення особистісного розвитку.

З урахуванням наведених положень доцільно сформулювати такі узагальнені висновки. Проведений аналіз наукових підходів до проблеми комунікативних бар'єрів дає підстави виокремити основні їх різновиди, характерні для підлітків із фізичними порушеннями. Зокрема, до них належать: естетичний бар'єр, що пов'язаний із зовнішньо вираженими фізичними вадами та особливостями сприйняття зовнішності підлітка оточенням; інтелектуальний бар'єр, який зумовлений наявністю різного ступеня інтелектуальних порушень і відмінностей у когнітивному функціонуванні; а також мовленнєвий бар'єр, що проявляється у різноманітних дефектах мовлення, які можуть мати органічне, психогенне або соціально зумовлене походження. Сукупність цих чинників істотно ускладнює процес міжособистісної взаємодії та формування повноцінних комунікативних зв'язків.

Усвідомлення специфіки та структури комунікативних бар'єрів у підлітків із фізичними вадами є важливою передумовою ефективної діяльності шкільного психолога. Це дозволяє більш цілеспрямовано планувати корекційно-розвивальну роботу, враховуючи індивідуальні труднощі кожної дитини та особливості її соціальної ситуації розвитку.

Важливо зазначити, що зі збільшенням кількості комунікативних бар'єрів у процесі становлення особистості підлітка з фізичними порушеннями зростає необхідність у більш системній, структурованій та

цілеспрямованій корекційно-педагогічній і психологічній роботі. Це зумовлює потребу у комплексному підході до супроводу таких підлітків у закладі освіти.

## **1.2. Психолого-педагогічні умови розвитку особистості підлітків із фізичними вадами**

Як свідчать наукові праці Б.Г. Ананьєва, Г.М. Андрєєвої, Л.С. Виготського, Л.Є. Орбан-Лембрик, Б.Д. Паригіна та інших дослідників, ефективність і успішність розвитку особистості визначається сукупністю різноманітних чинників. До них належать вікові особливості, стан фізичного та психічного здоров'я, індивідуально-психологічні характеристики, а також якість і стабільність сімейного середовища. Враховуючи мету даного дослідження, доцільно розглянути особливості системи умов розвитку особистості підлітка з фізичними порушеннями [цит. за 32].

Формування соціального середовища дитини розпочинається з найближчого кола значущих осіб, які забезпечують базову емоційну, соціальну та виховну підтримку. Саме цей первинний соціальний простір значною мірою визначає характер подальшого розвитку особистості та її соціально-психологічну адаптацію. О.М. Усанова підкреслює, що ключову роль у розвитку дитини відіграє безпосередня взаємодія з найближчим оточенням, оскільки саме вона запускає та підтримує процеси особистісного становлення. При цьому характер таких взаємодій є варіативним і залежить як від індивідуальних особливостей самої дитини, так і від специфіки соціального контексту її життя. Для підлітка з фізичними вадами структура соціальних зв'язків включає передусім взаємодію з дорослими та однолітками, однак її зміст і інтенсивність суттєво відрізняються від аналогічних процесів у підлітків без порушень розвитку [цит. за 32].

Умови, що впливають на становлення особистості підлітків із фізичними вадами, умовно поділяються на дві великі групи: внутрішні індивідуально-психологічні та зовнішні психолого-педагогічні.

До першої групи належать особливості самого порушення, його характер і ступінь вираженості, а також специфіка перебігу вікових кризових періодів підліткового віку.

Друга група охоплює соціальне та педагогічне середовище, зокрема сім'ю, освітній заклад, педагогів і групу однолітків, які безпосередньо впливають на процес соціалізації та формування особистості підлітка.

Відповідно до завдань нашого дослідження кожен з визначених груп умов розвитку особистості доцільно розглянути окремо [18].

До внутрішніх індивідуально-психологічних умов становлення особистості насамперед належить характер фізичних порушень, який визначається як ступенем вираженості дефекту, так і часом його виникнення. Фізичні вади можуть мати як вроджений, так і набутий характер. При цьому встановлено, що чим старшою є дитина на момент появи порушення, тим більш складним і психологічно травматичним стає процес його переживання та прийняття. Особливо гостро ця проблема проявляється у підлітковому віці, зокрема у дівчат, для яких значущість зовнішності та соціального прийняття є підвищеною.

До найпоширеніших фізичних порушень відносять ураження спинного мозку, дитячий церебральний параліч, наслідки поліомієліту, ампутаційні зміни тощо. У цьому контексті важливим чинником є також група інвалідності, яка відображає ступінь функціональних обмежень і суттєво впливає на психологічні особливості особистості. Так, С.М. Попов описує психологічні характеристики осіб із порушеннями опорно-рухового апарату з урахуванням їхнього статусу інвалідності з дитинства [цит. за 30].

Окремі тяжкі травми хребта можуть призводити до ураження спинного мозку, який відповідає за рухову іннервацію кінцівок, що, у свою чергу, спричиняє часткову або повну втрату рухових функцій. Дитячий

церебральний параліч характеризується широким спектром рухових розладів, зокрема спастичністю, мимовільними рухами та порушеннями координації.

А.І. Аксьонова підкреслює, що для дітей із церебральним паралічем характерна своєрідна структура психічного розвитку, яка проявляється нерівномірністю засвоєння знань і уявлень про навколишній світ, дисгармонійністю когнітивної сфери та наявністю психоорганічних проявів. М.В. Іпполітова додатково звертає увагу на підвищену фізичну та психічну втомлюваність таких дітей. У свою чергу, С.П. Дуванова, Т.Ф. Пушкіна, Н.Б. Трофімова та Н.М. Трофімова зазначають, що знижена пізнавальна активність часто пов'язана з недостатнім розвитком комунікативної функції, що ускладнює процес засвоєння інформації та соціальної взаємодії. При поліомієліті основні порушення також стосуються рухової сфери, причому найбільш виражені вони у проксимальних відділах кінцівок. До цієї ж групи фізичних вад відносять і ампутаційні зміни, які суттєво обмежують функціональні можливості дитини [цит. за 2].

Другою складовою внутрішніх умов розвитку особистості виступають вікові, зокрема кризові, особливості підліткового періоду. У цьому контексті Е. Еріксон розглядає підлітковий вік як ключовий етап психосоціального становлення, центральною кризою якого є формування ідентичності, що супроводжується ризиком рольової дифузії. Суть цієї кризи полягає у складності інтеграції різних уявлень про себе в цілісну систему «Я-образу». Відповідно до его-психологічної концепції Е. Еріксона, становлення ідентичності відбувається під значним впливом соціального оточення, насамперед тих груп, з якими підліток себе ототожнює, особливо групи однолітків, які відіграють провідну роль у цьому процесі [цит. за 72].

Л.Є. Орбан-Лембрик також виділяє низку кризових явищ, характерних для підліткового віку.

По-перше, це нерівномірність і прискорений характер фізичного розвитку в період статевого дозрівання, що часто призводить до внутрішньої дисгармонії та погіршення психофізичного самопочуття.

По-друге, відбувається трансформація взаємин із дорослими, яка нерідко супроводжується виникненням суперечностей і конфліктів цінностей. По-третє, істотно змінюється система відносин з однолітками, що пов'язано з інтенсивним розвитком самосвідомості та посиленням потреби у спілкуванні й визнанні. Водночас у підлітків із фізичними вадами ця потреба часто реалізується неповною мірою через обмеженість соціальних контактів і наявність комунікативних бар'єрів.

Л.Ф. Анн пропонує розглядати вікову кризу підліткового періоду у двох основних варіантах її перебігу [цит. за 10].

Перший варіант визначається як криза незалежності. Її проявами є підвищена впертість, негативістичні реакції, схильність до суперечливості та заперечення вимог дорослих, а також тенденція до знецінення авторитетів і правил, які раніше сприймалися як обов'язкові. У цей період особливої значущості набуває внутрішній світ підлітка: він починає гостро усвідомлювати власну автономність і прагне максимально захистити свій особистісний простір від зовнішнього втручання. Саме внутрішні переживання та власна позиція стають для нього провідною цінністю.

Другий варіант — це криза залежності, яка за своїми характеристиками є протилежною до першої. Вона проявляється у надмірній покірності, орієнтації на авторитет дорослих або сильніших осіб, поверненні до більш ранніх форм поведінки, інтересів і способів реагування. Якщо криза незалежності відображає рух особистості вперед, прагнення вийти за межі усталених норм і сформувати власну позицію, то криза залежності, навпаки, характеризується регресивними тенденціями — поверненням до станів, які забезпечують відчуття стабільності, емоційного комфорту та захищеності. Обидві форми є різними способами пошуку самовизначення, однак із позиції особистісного розвитку більш конструктивним вважається саме прояв незалежності як чинник формування зрілої автономії.

У підлітків із фізичними вадами особливості перебігу вікової кризи можуть суттєво варіюватися залежно від комплексу зовнішніх і внутрішніх

чинників. Серед них важливу роль відіграють стиль сімейного виховання, ступінь обмеженості рухової активності, характер і якість міжособистісних взаємин з однолітками, а також наявність або відсутність підтримуючого соціального середовища.

Розглядаючи другу групу умов розвитку особистості, слід підкреслити, що поряд із врахуванням характеру фізичних порушень та особливостей підліткової кризи, суттєве значення мають соціальні інститути, які впливають на процес соціалізації. Одним із провідних і найбільш значущих серед них є сім'я [69]. Саме вона виступає базовим середовищем формування особистості підлітка з фізичними вадами. Такі характеристики сім'ї, як соціальний статус, професійна зайнятість батьків, характер внутрішньосімейних взаємин, рівень матеріального забезпечення та освіченості, значною мірою визначають умови розвитку дитини та її подальшу соціальну адаптацію. У випадку дітей із фізичними порушеннями роль сімейного середовища зазвичай посилюється і набуває специфічних особливостей.

У сім'ях, де виховуються діти з фізичними вадами, нерідко формуються специфічні виховні стратегії, серед яких можна виокремити гіперопіку, емоційну залежність між батьками і дитиною (симбіотичні стосунки), а також тенденцію до обмеження соціальних контактів дитини з зовнішнім середовищем. У багатьох випадках такі виховні позиції дорослих є малоприятливими для гармонійного розвитку особистості підлітка. Зокрема, авторитарний стиль виховання може суттєво деформувати процес формування його психічної та соціальної зрілості. Надмірний контроль і гіперопіка, навіть за умови добрих намірів батьків, часто призводять до того, що підліток позбавляється можливості розвивати самостійність, а також недостатньо формує комунікативні та вольові якості.

У підлітковому віці природним є прагнення до автономії та розширення сфери самостійних рішень, однак у відповідь дорослі нерідко посилюють контроль і обмежують контакти дитини з однолітками. Це може додатково ускладнювати процес соціалізації та становлення особистісної незалежності.

Унаслідок цього протистояння між підлітком і батьками, як правило, лише посилюється. Надмірна опіка, прагнення дорослих максимально уберегти дитину від труднощів, відповідальності та неприємних обов'язків поступово призводять до дезорієнтації підлітка у власних можливостях, зниження здатності до реалістичної самооцінки та об'єктивного саморефлексивного аналізу. Дитина, яка звикає до постійної уваги та надмірного контролю, у певний момент неминуче стикається з ситуаціями, що виявляються для неї кризовими та психологічно складними.

Як показують результати низки досліджень [71], характерною рисою авторитарного стилю виховання є прагнення батьків до категоричності у висловлюваннях та однозначності оцінок у будь-яких життєвих ситуаціях. За таких умов вимоги до дитини та застосування покарань часто не супроводжуються елементами підтримки, прийняття чи спробами пояснення й конструктивного переконання, що суттєво ускладнює формування довірливих дитячо-батьківських відносин.

Є.В. Устінова [цит. за 15], аналізуючи специфіку сімей, у яких виховуються діти з дитячим церебральним паралічем, виокремлює низку чинників, що зумовлюють негармонійність виховання та деформацію батьківсько-дитячих взаємин. Серед них: невпевненість батьків у власних виховних діях, постійний страх за стан здоров'я дитини, підвищений рівень тривожності, емоційне ототожнення дитини з уявленнями про хворобу та небезпеку, негативне емоційне ставлення до власного батьківства або материнства, нестабільність виховних стратегій, а також виражене почуття провини перед дитиною. У сукупності ці чинники створюють напружене емоційне середовище, яке ускладнює розвиток дитини.

Попри зовнішні прояви опору та прагнення до автономії, підліток із фізичними вадами все ж зберігає глибоку потребу в емоційній підтримці та розумінні з боку дорослих. Особливо сприятливою є ситуація, коли дорослий виступає не лише як контролююча фігура, а й як партнер і друг, здатний допомогти адекватно оцінити можливості та труднощі дитини. Водночас через

підвищену емоційну чутливість підлітку часто складно самотійно ініціювати відверте спілкування, хоча потреба поділитися переживаннями у нього є досить вираженою.

О. Миронюк [цит. за 66] підкреслює, що розвиток і виховання дитини з порушеннями психофізичного розвитку мають здійснюватися систематично, у процесі щоденного спілкування з дорослими. Важливе значення в цей період має узгодженість вимог у сім'ї та послідовність виховних впливів. Якщо ж дорослі сприймають підлітка як надмірно малу або, навпаки, надмірно залежну особу, це часто викликає у нього реакції протесту, які можуть проявлятися у різних формах непокорі. Такі реакції спрямовані на зміну усталених стосунків і досягнення більшої автономії. Аналогічно, Л.Є. Орбан-Лембрик [цит. за 57] звертає увагу на те, що у відповідь на надмірний контроль, ізоляцію від однолітків або, навпаки, надмірну поблажливність, підлітки можуть формувати різні поведінкові стратегії опору. Особливо виразно ці тенденції проявляються саме в сім'ях, де виховуються діти з фізичними порушеннями.

Окрему групу несприятливих виховних впливів становлять деструктивні типи ставлення до підлітка з порушеннями опорно-рухового апарату, які негативно позначаються на формуванні його особистості та самооцінки. Серед них можна виділити:

— гіперболізовану жалість, що проявляється у надмірній опіці, постійних спробах допомогти навіть там, де це не є необхідним, а також у надмірному акцентуванні на труднощах дитини. Такий підхід, навіть за умови щирості, формує залежність від зовнішньої підтримки та знижує самотійність;

— зневажливе або знецінювальне ставлення, яке може проявлятися як через вербальні висловлювання, так і через невербальні реакції (жести, міміку, інтонацію). Воно суттєво травмує самооцінку дитини та ускладнює процес соціалізації;

— ідеалізовано-ігноруюче ставлення, коли дорослі заперечують сам факт наявності особливих потреб у дитини та намагаються створити ілюзію її повної «нормативності». Така позиція призводить до внутрішніх суперечностей, емоційної напруги та труднощів у встановленні щирого контакту між дитиною та оточенням [44].

У комплексі зазначені фактори істотно впливають на характер сімейних взаємин і можуть визначати траєкторію особистісного розвитку підлітка з фізичними вадами.

Варто підкреслити, що для підлітка з порушеннями опорно-рухового апарату визначальним фактором психологічного благополуччя є не стільки об'єктивна тяжкість фізичного дефекту, скільки те, як саме він сприймається та інтерпретується найближчим соціальним оточенням, насамперед батьками.

Саме батьківське ставлення формує первинну систему самооцінки дитини, впливає на її уявлення про власні можливості та визначає характер подальшої соціальної взаємодії.

Другою ключовою психолого-педагогічною умовою розвитку особистості підлітка виступає школа як провідний соціальний інститут соціалізації. У процесі навчання підліток із фізичними вадами включається у складну систему взаємин як із дорослими (педагогами, вихователями), так і з однолітками. Кожна з цих груп висуває певні вимоги, дотримання яких потребує від підлітка формування відповідних моделей поведінки та соціальної адаптації.

Частина дітей із фізичними порушеннями навчається в умовах індивідуальної або домашньої освіти, де ключовою стає взаємодія у системі «вчитель – учень». Така форма навчання має важливе значення для формування більш реалістичної самооцінки, оскільки оцінювання дитини здійснюється не лише з боку емоційно включених близьких дорослих, але й з боку відносно нейтральної педагогічної фігури. Водночас роль учня передбачає засвоєння нових соціальних ролей, виконання обов'язків і дотримання соціальних норм поведінки.

У процесі шкільного навчання підліток поступово набуває досвіду використання знань про соціальну реальність, перевіряє їхню адекватність у практичних ситуаціях, а також формує власну систему ціннісних орієнтацій.

Особливого значення набуває ставлення до успіхів і невдач, яке безпосередньо впливає на розвиток самооцінки та рівня домагань. У цей період образ учителя має для дитини особливу вагу: на ранніх етапах навчання він виступає майже беззаперечним авторитетом, однак у підлітковому віці його вплив поступово трансформується, а значущість групи однолітків зростає.

Для підлітків із фізичними вадами образ «ідеального вчителя» пов'язаний передусім не з формальними професійними характеристиками, а з особистісними якостями педагога — здатністю до емпатії, прийняття, доброзичливості та щирої підтримки. Саме ці риси стають визначальними у процесі встановлення довірливих взаємин між учнем і вчителем, тоді як професійна компетентність сприймається як важливий, але вторинний аспект.

Ефективність навчально-виховного процесу значною мірою залежить від педагогічної стратегії взаємодії з підлітками, які мають фізичні порушення.

Йдеться про вміння встановити емоційний контакт (раппорт), індивідуалізувати навчальні завдання відповідно до психофізіологічних можливостей дитини, а також створити умови для поступового розвитку її автономності. У цьому контексті важливим завданням школи є формування у підлітків адекватного уявлення про навколишню дійсність, розвиток самостійності у прийнятті рішень, навичок соціальної взаємодії та здатності впливати на власне життєве середовище.

Як зазначає В. Васильцова, ефективність розвитку дітей суттєво підвищується за умов їх активної участі у плануванні навчального процесу та виборі форм і видів діяльності [цит. за 11]. Це підкреслює значення суб'єктної позиції учня в освітньому процесі.

Крім того, соціальна інтеграція підлітків із фізичними вадами не може обмежуватися лише межами шкільного навчання. Важливу роль відіграє

розширення їх соціальних контактів через участь у позашкільних формах діяльності — гуртках, секціях, творчих об'єднаннях тощо. Це створює додаткові можливості для розвитку комунікативних навичок і соціальної активності.

У цьому контексті слушною є позиція Т. Парсонса [цит. за 14], який наголошував, що успішна інтеграція особистості в суспільство передбачає наявність зони взаємопроникнення між соціальною системою та індивідуальною особистісною структурою, що забезпечує гармонійне включення людини у суспільні відносини.

О.В. Мамічева також підкреслює значущість процесу інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в соціальне середовище, звертаючи при цьому увагу на можливі труднощі та бар'єри, які можуть виникати на шляху цього процесу [61].

Шкільне середовище виступає однією з провідних психолого-педагогічних умов розвитку особистості підлітків із фізичними вадами. Саме в умовах навчального закладу суспільство забезпечує засвоєння учнями необхідних знань і практичних навичок, стимулює їхній інтелектуальний та особистісний розвиток, а також сприяє формуванню моделей соціально прийнятної поведінки. При цьому вимоги шкільної системи є значно складнішими та більш структурованими порівняно з попередніми етапами розвитку дитини. Для підлітків із фізичними порушеннями це нерідко стає фактором підвищеного психологічного навантаження та ризику соціально-психологічної дезадаптації. Саме тому виникає потреба у скоординованій взаємодії педагогів, шкільного психолога та батьків, спрямованій на підтримку адаптації підлітка до нових умов життєдіяльності та забезпечення його подальшого цілеспрямованого розвитку [48].

У процесі виховання та навчання часто виникає необхідність корекції не завжди оптимальних стереотипів сприйняття підлітка з боку дорослих. З одного боку, частині підлітків із фізичними вадами може бути притаманна певна інфантильність, що формується під впливом особливостей

захворювання та специфіки сімейного виховання. З іншого боку, для них є надзвичайно важливим визнання їхньої здатності до самостійності та прийняття рішень.

У цьому контексті психолого-педагогічна позиція дорослих має ґрунтуватися,

по-перше, на безумовному прийнятті підлітка як особистості, з урахуванням своєрідності його психічного розвитку, реальних можливостей і потенціалу без завищення або заниження вимог.

По-друге, важливою є толерантність у взаємодії, яка передбачає терпиме ставлення до індивідуальних особливостей характеру та поведінки, з розумінням того, що окремі риси в процесі розвитку можуть трансформуватися у позитивні якості, наприклад, упертість може стати основою наполегливості та цілеспрямованості.

По-третє, необхідною є підвищена увага до підлітка як до особистості, що формується, а не як до «проблемної дитини». Дорослі мають демонструвати готовність до розуміння його переживань, адекватної оцінки вчинків і своєчасної підтримки. Оскільки підліток не завжди здатний прямо звернутися по допомогу, особливо до дорослих, важливо уважно реагувати на непрямі сигнали — поведінкові прояви, емоційні реакції, жести, які відображають його внутрішній стан. Така позиція дорослих також виконує виховну функцію, формуючи у підлітка аналогічне ставлення до інших людей [13].

У контексті тематики дослідження особливого значення набуває проблема розвитку комунікативних якостей підлітків із фізичними вадами як важливої складової їхнього особистісного становлення. Виходячи з методологічних підходів школи Л.С. Виготського та А.Р. Лурії, процес спілкування доцільно розглядати як цілісну систему, що включає взаємопов'язані компоненти. Відповідно, важливо аналізувати кожен із цих компонентів окремо, з'ясовуючи, яким чином і з яких причин вони можуть порушуватися за наявності різних фізичних обмежень, а також як такі

порушення впливають на загальний хід особистісного розвитку підлітка. У межах підліткового віку спілкування виступає не лише як форма взаємодії, а як один із ключових процесуальних чинників, що визначає динаміку становлення особистості [цит. за 43].

Під комунікативними якостями особистості слід розуміти складні за своєю структурою характеристики, які мають як соціальну, так і біологічну зумовленість і визначають ефективність взаємодії індивіда з соціальним середовищем, рівень його включеності в систему міжособистісних відносин та успішність комунікативної діяльності загалом.

У дослідженні О.І. Гури комунікативні якості особистості розглядаються як багаторівнева система внутрішніх характеристик, що забезпечують ефективність міжособистісної взаємодії. Зокрема, автор до базових компонентів відносить рефлексію, емпатію, ідентифікацію та децентрацію. Ці психологічні утворення трактуються як рівнозначні за значущістю механізми, що забезпечують входження суб'єкта в особливий стан готовності до взаємодії з іншою людиною. Без актуалізації цих процесів, на думку дослідниці, повноцінне та безперервне спілкування є ускладненим або неможливим. У сукупності вони формують ядро професійно значущих комунікативних якостей, які лежать в основі ефективної взаємодії фахівця соціономічного профілю [цит. за 5].

У свою чергу, В.А. Семіченко акцентує увагу на особистісних характеристиках, які безпосередньо визначають успішність комунікативного процесу. До таких властивостей віднесено товариськість як ступінь внутрішньої потреби людини у контактах з іншими, контактність як здатність володіти засобами встановлення та підтримання взаємодії, а також діалогічність і ініціативність, що відображають активну позицію суб'єкта у спілкуванні. Важливим є й компонент відповідальності, який передбачає готовність особистості не лише ініціювати контакт, а й підтримувати його змістовну та емоційну якість [цит. за 5].

Значний інтерес у контексті аналізу комунікативних здібностей становить підхід Л.Е. Орбан-Лембрик, яка пропонує розглядати їх через дві узагальнені групи:

по-перше, здатність використовувати власні комунікативні ресурси в процесі взаємодії,

а по-друге — володіння технікою безпосереднього спілкування та встановлення контакту. Ці групи інтегрують широкий спектр психологічних характеристик, серед яких перцептивні здібності, уміння встановлювати та підтримувати контакт, а також здатність адекватно структурувати мовлення з урахуванням ситуації взаємодії та психологічного стану співрозмовника.

Додатково В.О. Лабунська пропонує більш деталізовану типологію комунікативних характеристик, виділяючи п'ять взаємопов'язаних блоків: експресивно-мовленнєвий, соціально-перцептивний, ставлення до партнера (ставлення-звертання), організаційно-взаємодійний та ситуативно-умовний.

Така структура дозволяє розглядати спілкування як цілісний багатовимірний процес, у якому кожен компонент виконує специфічну функцію [цит. за 17].

Експресивно-мовленнєвий блок охоплює як вербальні, так і невербальні засоби вираження — інтонацію, міміку, жести, зоровий контакт, просторову організацію взаємодії тощо.

Соціально-перцептивні характеристики пов'язані з особливостями сприйняття партнера, інтерпретацією його емоційних станів, поведінки та співвіднесенням зовнішніх проявів із внутрішніми якостями особистості.

Організаційно-взаємодійний компонент відображає рівень сформованості навичок побудови контакту, регулювання ходу спілкування, уникнення конфліктних ситуацій, а також здатність коректно завершувати взаємодію.

У комплексі зазначені характеристики формують своєрідний «комунікативний профіль» особистості, який визначає ефективність її

взаємодії з соціальним середовищем, особливості сприйняття інших людей та стиль побудови міжособистісних відносин.

Оскільки у межах нашого дослідження комунікативна діяльність підлітків охоплює взаємодію з різними значущими соціальними групами — насамперед із батьками, однолітками та педагогами, — доцільним є окреме розглядання психологічних особливостей кожного з учасників цього процесу.

Формування узагальненого «психологічного портрета» кожної сторони взаємодії дає можливість глибше зрозуміти, яким чином психолого-педагогічні умови впливають на становлення та розвиток комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату, а також які механізми можуть або сприяти, або, навпаки, ускладнювати цей процес.

Узагальнення теоретичних підходів до аналізу психолого-педагогічних умов розвитку особистості підлітків із фізичними вадами дозволяє сформулювати низку важливих положень.

По-перше, розвиток особистості підлітків із порушеннями фізичного розвитку зумовлюється сукупністю взаємопов'язаних чинників, які умовно можна поділити на дві великі групи. До внутрішніх належать індивідуально-психологічні особливості, серед яких провідне місце займають характер і ступінь вираженості фізичного дефекту, а також специфіка вікових кризових явищ, притаманних підлітковому періоду. Зовнішні чинники представлені психолого-педагогічним середовищем, яке включає сімейну систему, шкільне середовище та взаємодію з групою однолітків.

По-друге, зазначені умови не існують ізольовано, а перебувають у постійному взаємозв'язку та взаємовпливі. Саме їхня комбінація, а також інтенсивність і спрямованість впливу визначають загальну динаміку та ефективність процесу особистісного розвитку підлітка з фізичними обмеженнями.

По-третє, виокремлення та аналіз комунікативних якостей підлітків із фізичними вадами дає змогу більш точно визначити характер можливих порушень у системі їхнього спілкування з найближчим соціальним оточенням

— батьками, ровесниками та педагогами. Це, у свою чергу, створює підґрунтя для цілеспрямованого планування корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на вдосконалення комунікативної сфери.

По-четверте, особливості міжособистісної взаємодії підлітка з соціальним середовищем формуються на основі його провідних комунікативних характеристик. До них відносять експресивно-мовленнєві, соціально-перцептивні та інструментальні компоненти, кожен із яких відіграє специфічну роль у процесі встановлення, підтримання та розвитку міжособистісних контактів.

По-п'яте, сукупність індивідуальних проявів зазначених комунікативних якостей у взаємодії з різними соціальними партнерами формує своєрідний психологічний «портрет» учасників системи спілкування «підліток — батьки — однолітки — вчителі», що дозволяє комплексно оцінити особливості комунікативного середовища та визначити напрями його оптимізації.

### **Висновки до першого розділу**

У першому розділі дослідження здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату та визначено психолого-педагогічні умови, що впливають на цей процес. Узагальнення наукових джерел дозволило розкрити багатовимірність феномену спілкування та його ключову роль у становленні особистості підлітка.

Встановлено, що комунікативні бар'єри у підлітків із фізичними вадами мають складну структуру та можуть проявлятися на естетичному, інтелектуальному та мовленнєвому рівнях. Їхня наявність істотно ускладнює процес міжособистісної взаємодії, обмежує соціальні контакти та впливає на формування самооцінки й особистісної ідентичності.

Теоретичний аналіз засвідчив, що розвиток особистості підлітка з фізичними вадами зумовлюється сукупністю внутрішніх (індивідуально-психологічних) і зовнішніх (психолого-педагогічних) умов. До внутрішніх віднесено характер і ступінь вираженості фізичного дефекту та особливості перебігу вікових криз. Зовнішні умови охоплюють вплив сім'ї, школи та групи однолітків, які виступають провідними інститутами соціалізації в підлітковому віці.

Доведено, що всі зазначені чинники перебувають у тісній взаємодії та взаємно детермінують процес особистісного становлення підлітка. Зміна одного з них може суттєво впливати на характер соціального розвитку та рівень адаптованості особистості.

Окрему увагу приділено аналізу комунікативних якостей особистості, які визначають ефективність взаємодії підлітка з соціальним середовищем. Виокремлено експресивно-мовленнєві, соціально-перцептивні та інструментальні компоненти, що в комплексі забезпечують успішність спілкування.

Підкреслено, що особливості комунікативної сфери формують індивідуальний «портрет» взаємодії підлітка з батьками, однолітками та вчителями, що дозволяє глибше зрозуміти специфіку його соціального розвитку та визначити напрями психолого-педагогічного супроводу.

Таким чином, результати теоретичного аналізу підтверджують значущість комунікативних якостей як одного з ключових чинників особистісного становлення підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату та обґрунтовують необхідність їх цілеспрямованого розвитку в умовах освітнього середовища.

## **РОЗДІЛ 2 МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ**

### **2.1. Методичне забезпечення психофізіологічного підґрунтя управління руховою діяльністю підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату через організацію їх комунікативного поля**

Розглядаючи спілкування як ключовий компонент розвитку особистості на певному віковому етапі, слід підкреслити значний внесок вітчизняної психологічної науки у вивчення комунікативної сфери школярів. У численних дослідженнях (Т.В. Драгунова, Д.Б. Ельконін, Я.Л. Коломинський, А.П. Краковський та ін.) встановлено, що у структурі міжособистісних переваг учнів провідне місце посідають такі якості партнера по спілкуванню, як розвинені здібності, емоційна врівноваженість, товарищескість, зовнішня охайність і привабливість. Ці характеристики значною мірою визначають статус дитини в групі однолітків та її включеність у систему міжособистісних відносин.

Зокрема, у працях А.П. Краковського підкреслюється, що рівень задоволеності підлітків процесом спілкування тісно пов'язаний із можливістю реалізувати потребу зайняти значуще, визнане місце серед однолітків. Водночас у низці наукових досліджень (Г.Г. Бочкарьова, Я.Л. Коломінський, А.П. Краковський) зазначається, що незадоволеність учнів характером ділових взаємин у колективі нерідко стає чинником, який стимулює розвиток неформальних, особистісно забарвлених зв'язків. У свою чергу, дефіцит емоційно значущих відносин може спонукати дитину до спроб зміни свого статусу у системі ділового спілкування.

Окрему увагу в дослідженнях приділено чинникам ускладненого спілкування учнів, зокрема в умовах шкіл-інтернатів. Так, Г.Є. Улунова виокремлює низку детермінант, серед яких — сформовані особистісні

особливості, що негативно впливають на комунікативну поведінку, а також недостатній рівень сформованості навичок встановлення і підтримання соціальних контактів. Сукупність цих чинників утворює специфічний психологічний комплекс, у якому центральне місце посідає переживання самотності як системоутворюючий фактор комунікативних труднощів [цит. за 5].

Значний інтерес становить також аналіз особливостей спілкування школярів із функціональними порушеннями розвитку, зокрема з фізичними вадами, що супроводжуються ураженнями опорно-рухового апарату. За результатами досліджень О.В. Романенко, одним із суттєвих дефіцитів у формуванні Я-образу дітей із церебральним паралічем виступають саме труднощі комунікативного характеру, які обмежують повноцінне формування уявлень про власну особистість і соціальну ідентичність [цит. за 25].

Проблематика діагностики спілкування в психологічній науці представлена роботами Ж.М. Глозман, В.О. Лабунської, О.І. Середи та інших дослідників. Зокрема, Ж.М. Глозман, вивчаючи особливості сімейних міжособистісних відносин у осіб з афазією, застосовувала проєктивну методику Розенцвейга для аналізу реакцій на фруструючі ситуації. Інтерпретація результатів здійснювалася за двома основними параметрами: спрямованістю реакції (екстрапунітивною, інтрапунітивною або імпунітивною) та типом фіксації (на перешкоді, самозахисті чи задоволенні потреб) [цит. за 35].

Отримані емпіричні дані свідчать про підвищений рівень фрустрованості в сімейному середовищі та недостатню сформованість конструктивних стратегій самостійного подолання труднощів у взаємодії.

Негативні установки, що формуються в сімейному середовищі, суттєво впливають на емоційний стан і комунікативний розвиток дитини. Зокрема, такі прояви, як нереалістично завищені або, навпаки, занижені очікування, почуття провини у батьків, гіперопіка, емоційна дистанційованість, надмірна критичність або підвищена тривожність у ставленні до дитини, поступово

призводять до ускладнення її соціальної взаємодії. У результаті знижується комунікативна активність, посилюються емоційні труднощі та формується нестійкість у міжособистісних контактах [17].

У контексті вивчення міжособистісних відносин у системі «вчитель – учень» О.І. Середа пропонує комплексний діагностичний підхід, що включає як авторські, так і адаптовані методики. Серед них — «Опитувальник для дослідження рівня усвідомленості у відносинах» та «Самооцінка ставлення вчителів до учнів», а також адаптовані інструменти «Виховні реакції і установки вчителів» і «Адаптивність у відносинах з учнями». Такий набір методик дозволяє більш повно охопити різні аспекти педагогічної взаємодії та її психологічного змісту.

Методика «Опитувальник для дослідження рівня усвідомленості у відносинах» ґрунтується на ідеї рівнів усвідомлення, вперше запропонованій Ф. Перлзом, який виділяв три основні зони психічного досвіду: усвідомлення власного «Я» (внутрішня зона), усвідомлення зовнішнього світу (зовнішня зона) та проміжну сферу уявлень і фантазій. На основі цієї концепції було розроблено діагностичну модель, що включає п'ять ключових компонентів.

Перший компонент — «почуття інших» — відображає емоційні переживання, які людина приписує іншим і сприймає через власний досвід взаємодії. До них належать, зокрема, роздратування, тривожність, співчуття, втома від спілкування, суперечливі емоційні стани.

Другий компонент — «власні почуття» — охоплює безпосередні емоційні реакції особистості, що формують її загальне ставлення до себе та інших людей. Це можуть бути почуття задоволення, прихильності, довіри, любові, радості, а також тривога чи напруження.

Третій компонент — «негативні власні почуття» — пов'язаний із критичними емоційними оцінками дійсності та інших людей, що базуються на індивідуальній системі цінностей. Він проявляється у вигляді роздратування, невдоволення, втрати інтересу, емоційного виснаження чи внутрішньої напруги.

Четвертий компонент — «вербалізації та пов'язані дії» — охоплює внутрішні мовленнєві процеси, уявні діалоги, планування, фантазування, а також зовнішні дії, що впливають із цих психічних процесів. Він відображає спосіб опрацювання інформації та моделювання поведінки у взаємодії з іншими.

П'ятий компонент — «реакції на інших людей» — характеризує стійкі патерни взаємодії, у яких поведінка одного учасника одночасно виступає і реакцією, і стимулом для іншого. Сюди входять стилі спілкування, рівень залученості у взаємодію, соціальні норми та загальний психологічний клімат у відносинах.

На основі цих показників виокремлено два інтегральні фактори.

Перший — «усвідомленість зовнішньої зони» — відображає рівень орієнтації на зовнішні взаємодії та соціальну поведінку і включає показники реакцій на інших людей, власних негативних почуттів та зворотний показник почуттів, пов'язаних з іншими.

Другий — «усвідомленість внутрішньої зони» — характеризує глибину самоусвідомлення та внутрішнього емоційного досвіду, базуючись на власних почуттях і вербалізаціях.

Методика «Самооцінка ставлення вчителів до учнів» побудована на принципах семантичного диференціала та спрямована на дослідження емоційного, когнітивного та поведінкового компонентів ставлення педагогів до різних груп учнів. Вона також дозволяє оцінити додаткові аспекти педагогічної взаємодії. За своєю структурою дана методика є адаптацією підходів, які застосовуються для вивчення особистісних відносин у різних соціальних контекстах, не обмежуючись лише шкільним середовищем [13].

У межах аналізу емпіричних підходів до вивчення взаємин у системі «вчитель – учень» дослідники умовно виокремлюють кілька типологічних груп школярів, які по-різному сприймаються педагогами.

Так, перша категорія охоплює так званих «проблемних учнів». У педагогічному сприйнятті ця група часто асоціюється з дітьми, які

демонструють труднощі у навчанні та поведінці: вони можуть проявляти недисциплінованість, замкнутість або недовіру, інколи характеризуються конфліктністю, агресивністю, зниженим рівнем навчальної мотивації, неухважністю та складнощами у встановленні позитивних соціальних контактів.

Друга група отримала умовну назву «безпроблемні учні». До неї педагоги зазвичай відносять школярів із позитивно забарвленою поведінкою та соціально схвальними характеристиками. Це доброзичливі, відкриті до взаємодії, товариські діти, які виявляють дисциплінованість, відповідальність, допитливість, емоційну врівноваженість, щирість і, як правило, демонструють достатньо високі навчальні результати та активність у шкільному житті.

Третя умовна категорія – «середні учні». Їх описують як переважно спокійних, пасивніших у порівнянні з іншими, таких, що не вирізняються яскравою ініціативністю або вираженою проблемністю. Навчальна діяльність цієї групи зазвичай має середній рівень успішності, а соціальна активність у класі є помірною або ситуативною.

Окремо виділяється четверта група – «ідеальні учні». Вона виконує радше нормативно-орієнтовну функцію, виступаючи своєрідним еталоном, з яким учителі, часто навіть неусвідомлено, порівнюють реальних школярів. Саме цей образ ідеального учня формує систему педагогічних очікувань, критерії оцінювання поведінки та навчальних досягнень у процесі взаємодії з дітьми.

У ході статистичного аналізу емпіричних даних дослідниками було виокремлено чотири базові складові педагогічного ставлення до учнів: емоційний, раціональний, поведінковий і розвивальний компоненти. Кожен із них відображає окремий аспект взаємодії в системі «педагог – учень».

Емоційний компонент характеризує суб'єктивне ставлення вчителя, яке проявляється через спектр переживань і почуттів щодо школярів: симпатію або антипатію, повагу чи знецінення, довіру або недовіру, радість чи

роздратування, гордість або сором, прийняття або відчуження, віру в можливості дитини або сумніви щодо них.

Раціональний компонент пов'язаний із когнітивною оцінкою учнів і відображає ступінь розуміння педагогом їхніх вчинків, мотивів і особливостей поведінки. Сюди входить здатність передбачати реакції школярів, наявність або відсутність взаєморозуміння, спільного «мовного поля», а також відчуття психологічної напруженості чи, навпаки, легкості у взаєминах.

Поведінковий компонент розкриває реальні дії вчителя у взаємодії з учнями. Він включає способи вираження схвалення або несхвалення, міру контролю за поведінкою школяра, готовність демонструвати емоції у його присутності, а також характер педагогічного впливу – від підтримувального до більш жорстко регламентуючого.

Розвивальний компонент відображає орієнтацію педагога на особистісний розвиток учня. Він включає здатність враховувати емоційні стани дитини, прагнення глибше зрозуміти її внутрішній світ, уміння слухати, уникати формального порівняння з іншими, здатність до прощення помилок, а також загальну спрямованість на зменшення конфліктності у взаєминах.

Окрему увагу в дослідженнях приділено методиці «Виховні реакції й установки вчителя», яка є адаптованим варіантом інструментарію, спочатку розробленого для вивчення батьківського ставлення до дітей. Її концептуальна основа полягає в розумінні виховного ставлення як складної системи емоційних реакцій, поведінкових стратегій та когнітивного сприйняття дитини. За результатами застосування методики було виокремлено три узагальнені типи педагогічних установок: орієнтація на зміну поведінки учня, установки неприйняття та соціально бажані (нормативно схвальні) форми ставлення до школярів.

Установки педагогів на зміну поведінки учня відображають насамперед критичне ставлення до проявів самостійності, упертості або агресивних реакцій з боку дитини. У таких випадках учитель прагне максимально регламентувати діяльність школяра, підтримувати його постійну зайнятість і

водночас демонструє підвищену вимогливість до дотримання дисциплінарних норм та правил поведінки. Подібна позиція часто супроводжується прагненням «перевиховати» учня через жорсткий контроль і обмеження небажаних, на думку педагога, форм активності.

Установки неприйняття характеризуються іншим типом педагогічного ставлення, у якому простежується тенденція до заниження можливостей дитини та сумнівів у її здатності до самостійності. У такій позиції педагог може неусвідомлено інфантилізувати учня, приписувати йому соціальну чи особистісну неспроможність, проявляти недовіру до його ініціатив і рішень.

Часто це супроводжується прагненням надмірно оберігати дитину від труднощів, обмежувати її самостійні дії, а також емоційною напруженістю у вигляді роздратування або негативних реакцій на поведінку учня. У результаті така модель взаємодії підсилює залежність дитини від дорослого і знижує її автономність [43].

Натомість установки соціально бажаних відносин відображають більш конструктивну та підтримувальну позицію педагога. Вона проявляється у готовності допомогти учневі, емпатійному ставленні до його труднощів, визнанні його потенційних інтелектуальних і творчих можливостей. Для такої взаємодії характерні довіра до дитини, заохочення її ініціативності, самостійності та прагнення до розвитку. Водночас ефективність подібного стилю значною мірою залежить від дотримання педагогом адекватної психологічної дистанції та чітких особистісних меж. За умов оптимального балансу така взаємодія сприяє становленню самостійності учня та його особистісному зростанню. Якщо ж дистанція порушується і взаємини стають надмірно близькими, підтримка може набувати форми надлишкової допомоги, що фактично заміщує активність дитини і перетворюється на «підштовхування» або виконання за неї частини дій.

Методика «Адаптивність у відносинах з учнями» є модифікованим варіантом інструментарію «Внутрішньосімейна адаптивність», розробленого В.С. Торохтієм. Вона спрямована на вивчення особливостей функціонування

вчителя в системі міжособистісних відносин «педагог – учні» та дозволяє оцінити ступінь узгодженості взаємодії між її учасниками. Під адаптивністю розуміється здатність педагога до досягнення рівноваги між власними очікуваннями і реальними проявами поведінки учнів, а також узгодження емоційних, когнітивних і поведінкових реакцій у процесі взаємодії.

У структурі методики виокремлюються три взаємопов'язані компоненти.

Афективний компонент відображає емоційну чутливість учителя до станів і переживань учнів, адекватність його емоційних реакцій та здатність витримувати інтенсивність міжособистісної взаємодії.

Когнітивний компонент пов'язаний із розумінням поведінки учнів, умінням знаходити з ними спільну мову та прогнозувати їхні дії.

Поведінковий компонент характеризує здатність педагога регулювати власну поведінку у складних або конфліктних ситуаціях, а також враховувати реакції учнів під час взаємодії. Високий рівень адаптивності зазвичай супроводжується емоційною відкритістю, взаєморозумінням і ефективною організацією спільної діяльності. Середній рівень відображає відносну збалансованість зазначених компонентів, тоді як низький рівень проявляється у неузгодженості емоційних і поведінкових реакцій та труднощах у досягненні взаєморозуміння.

Для діагностики системи міжособистісних відносин у дослідженнях різних авторів використовуються адаптовані психодіагностичні шкали, що дозволяють оцінити як позитивні, так і проблемні аспекти взаємодії між людьми. Зокрема, застосовуються методики, спрямовані на визначення рівня прийняття інших, доброзичливості, довіри, а також схильності до ворожості чи маніпулятивної поведінки. Окремі опитувальники дають змогу оцінити особливості міжособистісної взаємодії за параметрами емоційної близькості, соціальної включеності або виключеності, а також характеру взаємного контролю і підпорядкування у стосунках. Сукупність цих діагностичних

інструментів забезпечує комплексне розуміння специфіки міжособистісних відносин у різних соціальних контекстах.

Для діагностики психологічних труднощів у сфері міжособистісного спілкування В.О. Лабунська розробила спеціальний опитувальник «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування». Його методологічна основа дозволяє, спираючись на п'ять змістових блоків комунікативних характеристик, вибудовувати узагальнений психологічний профіль труднощів, що виникають у процесі взаємодії між людьми.

Перший блок охоплює експресивно-мовленнєві особливості, тобто те, як саме партнери виражають свої думки, емоції та наміри через вербальні й невербальні засоби.

Другий блок стосується соціально-перцептивних характеристик і відображає особливості сприйняття людиною інших учасників взаємодії, а також інтерпретації їхніх дій, емоцій і намірів.

Третя група включає судження, що розкривають характер ставлення до партнера та форми звертання до нього, тобто загальну тональність міжособистісної взаємодії.

Четверта група об'єднує показники, пов'язані з уміннями та навичками організації спільної діяльності й координації взаємодії між учасниками спілкування.

П'ята група характеристик дозволяє враховувати ситуативні та контекстуальні чинники, які можуть ускладнювати або полегшувати комунікацію, зокрема інтенсивність і частоту спілкування, кількість учасників взаємодії, наявність сторонніх спостерігачів, а також вікові, статеві та соціально-статусні відмінності партнерів.

На основі отриманих емпіричних даних В.О. Лабунська запропонувала диференціацію суб'єктів спілкування на дві узагальнені категорії — учасників ускладненого та неускладненого спілкування. Суб'єкт ускладненого спілкування характеризується такою спрямованістю активності, яка часто призводить до фрустрації соціальних потреб інших людей, порушення або

розриву емоційно значущих зв'язків, а також формування внутрішньої когнітивно-емоційної напруги. Йому властиві викривлене сприйняття себе та інших, зсув оцінок і установок у бік знецінення, недостатній рівень емпатійності, а також неадекватні емоційні реакції. Наслідком такої взаємодії зазвичай стають конфліктні ситуації, суперечки та нездатність досягти бажаних результатів у спілкуванні [цит. за 43].

Натомість суб'єкт неускладненого спілкування розглядається як особистість із розвиненими соціальними здібностями та позитивною спрямованістю міжособистісних якостей. Його комунікативна активність орієнтована на встановлення і підтримання емоційно значущих контактів, задоволення соціальних потреб, зниження внутрішньої напруги та досягнення взаєморозуміння. Для таких осіб характерне більш гармонійне ставлення до себе та інших, емпатійність, емоційна чутливість і здатність до конструктивної взаємодії. Результатом їхньої комунікативної поведінки зазвичай є співпраця, взаємна згода та кооперація, що забезпечують досягнення спільних цілей.

У межах дослідження Ю.О. Менджерицької було здійснено аналіз структур міжособистісних відносин, у результаті чого виділено кілька їх типів, які співвідносяться з теоретичними моделями ускладненого та неускладненого спілкування.

Перший тип визначено як домінантно-маніпулятивно-ворожий, що за своїми характеристиками відповідає моделі суб'єкта ускладненого спілкування, де переважають прагнення до контролю, маніпуляції та негативного ставлення до партнера [цит. за 59].

Другий тип структури відносин описується як приймаюче-доброзичливо-підкорюючий. Він відображає модель неускладненого спілкування, у якій домінують відкритість, доброзичливість, готовність до співпраці та прийняття іншого, що сприяє конструктивній взаємодії.

Третій тип має змішаний, амбівалентний характер і визначається як домінантно-підозріло-зацікавлений із тенденцією до доброзичливості. Його специфіка полягає у поєднанні елементів як ускладненого, так і

неускладненого спілкування, що свідчить про внутрішню суперечливість установок і нестійкість міжособистісних позицій у процесі взаємодії.

На думку дослідників А.М. Андрєєва, М.О. Мдівані та Ю.Я. Рижонкіна [цит. за 3], для більш точного аналізу якісних характеристик процесу спілкування доцільно розглядати комунікативну взаємодію як таку, що складається з двох відносно самостійних складових — передавання та отримання інформації. Такий підхід дає можливість більш диференційовано оцінити внесок кожного учасника у взаємодію, зокрема через використання методики вимірювання комунікативної дистанції.

У межах цієї методики випробуваному пропонується оцінити кожного члена групи як потенційного партнера по спілкуванню за допомогою техніки прямого шкалювання. Як стимульний матеріал використовується графічна ситуація: дві точки, розташовані на відстані 100 мм одна від одної, причому ця відстань заздалегідь не повідомляється і не має поділу на шкалу. Завдання полягає в тому, щоб респондент самостійно визначив і зобразив лінію між точками такої довжини, яка, на його думку, відповідає інтенсивності взаємодії з конкретним партнером. Таким чином фіксується умовна “комунікативна дистанція” між учасниками взаємодії.

Для більш глибокого аналізу комунікативного процесу досліджуваному додатково пропонується виконати дві незалежні оцінки для кожного партнера: у першому випадку — з позиції того, хто передає інформацію (комунікатора), у другому — з позиції того, хто її отримує (реципієнта). Це дозволяє розділити структуру спілкування на два взаємопов’язані, але різні за змістом процеси.

Отримані дані дали змогу виділити три рівні функціонування комунікативних процесів у групі.

Перший, персональний рівень, відображає індивідуальні особливості комунікативної активності кожного учасника щодо інших членів групи. Він характеризується показником середньої суб’єктивної комунікативної зони та її можливим зміщенням у межах дистанції. Суб’єктивна комунікативна зона відображає загальний рівень інформаційної активності особистості як

учасника взаємодії, незалежно від того, чи виступає вона як джерело, чи як отримувач інформації. Водночас зміщення цієї зони дає змогу простежити баланс між процесами передавання та приймання інформації, а також визначити ступінь гармонійності або дисбалансу в індивідуальній комунікативній активності.

Другий, міжперсональний рівень, характеризується показником реальної комунікативної зони між двома конкретними партнерами. Він відображає інтенсивність їхньої інформаційної взаємодії. Високі значення цього показника свідчать про взаємну зацікавленість у спілкуванні, коли один партнер активно передає інформацію, а інший охоче її приймає. Натомість низькі значення можуть свідчити про обмеженість або слабку включеність у взаємодію. Зміщення реальної комунікативної зони дозволяє визначити, наскільки збалансованими є ролі партнерів у процесі обміну інформацією, тобто чи виступає один із них провідним ініціатором, а інший — більш пасивним учасником.

Третій, груповий рівень, узагальнює показники комунікативної взаємодії на рівні всієї групи, враховуючи середні значення реальної комунікативної зони та її зміщення. Саме ці параметри дають змогу охарактеризувати загальну інтенсивність спілкування в групі, а також певною мірою оцінити її згуртованість. Якщо переважають процеси отримання інформації, це може свідчити про відкритість членів групи до зовнішніх впливів і взаємного обміну. Натомість баланс між передачею та прийомом інформації відображає більш гармонійну та структуровано організовану систему внутрішньогрупової взаємодії.

Проблему діагностики взаєморозуміння у системі значущих міжособистісних відносин досліджували А.А. Кронік та О.А. Хорошилова [цит. за 50]. Автори підкреслюють, що з величезної кількості випадкових соціальних контактів лише незначна частина переростає у стійкі, глибокі та життєво важливі взаємини, які визначаються як значущі. Відповідно, людей, залучених до таких зв'язків, вони розглядають як значущих інших. Розроблена

ними методика «Інтрига», за твердженням авторів, може застосовуватися навіть у роботі з дітьми молодшого шкільного віку, що підкреслює її універсальність та простоту використання.

Теоретичну основу даного інструментарію становлять кілька ключових положень: по-перше, виділення двох рівнів функціонування міжособистісних відносин — реального та бажаного; по-друге, розмежування трьох форм їхнього існування — істинної, демонстраційної та приписуваної; по-третє, визначення трьох базових параметрів міжособистісної взаємодії, а саме дистанції, валентності та позиційної структури.

Методика «Інтрига» створена для швидкої (оперативної) діагностики особливостей взаєморозуміння в діаді, тобто у взаємодії двох осіб. За результатами її застосування можна визначити рівень задоволеності взаєминами, провідні типи взаємодії між партнерами, а також специфіку їхнього взаєморозуміння.

Одним із ключових показників взаєморозуміння виступає проникливість, яка відображає точність і адекватність усвідомлення партнерами емоційних станів один одного. З позиції комунікатора проникливість характеризує його здатність правильно інтерпретувати почуття іншої людини, тоді як щодо реципієнта вона визначає ступінь «відкритості» його емоцій для зовнішнього сприйняття. Порівняння істинних і демонстрованих форм взаємин дає змогу встановити, наскільки щиро та відкрито партнери проявляють свої переживання. У цьому контексті відвертість може розглядатися як індивідуальна характеристика суб'єкта, що визначає його схильність до спонтанного емоційного самовираження, а також як властивість партнера, яка полягає у здатності стимулювати відкритість іншого.

Ще одним важливим компонентом взаєморозуміння є довіра. Вона, з одного боку, відображає ступінь переконаності партнерів у щирості та надійності емоційних проявів одне одного, а з іншого — характеризує

здатність кожного з них викликати довіру та формувати в іншого правильне уявлення про приховані емоційні стани, що стоять за зовнішньою поведінкою.

Дослідження значущих відносин також здійснювала О.І. Купреєва [цит. за 55], яка адаптувала проєктивну методику «Я, Значимий, Інші» для осіб з інвалідністю. Даний інструмент використовується для вивчення самоставлення та емоційно-ціннісного сприйняття інших людей. В процесі обробки результатів було виокремлено сім основних типів міжособистісних відносин: асертивний, дисгармонійний, комфортний, взаємодіючий, парний, залежний та егоцентричний.

Практика психологічних досліджень свідчить, що труднощі особистісного розвитку підлітків значною мірою пов'язані з проблемами освоєння нової системи соціальних відносин, характерної для цього вікового етапу. Такі труднощі можуть проявлятися у різних поєднаннях і охоплювати широкий спектр сфер життя: складні взаємини з батьками та однолітками, труднощі адаптації до навчальної діяльності, а також переплетення навчальних і міжособистісних проблем у школі.

Як зазначає Л.Е. Орбан-Лембрик, успішне функціонування особистості у соціальному середовищі неможливе без здатності адаптуватися до міжособистісних контактів, адекватно сприймати інших людей, розуміти їхні дії та будувати конструктивні взаємини у різних соціальних ситуаціях [77]. У зв'язку з цим для вивчення особливостей підліткового спілкування доцільно застосовувати методики, спрямовані на діагностику рівня соціально-психологічної адаптації.

У дослідженнях А.К. Осницького [цит. за 39] використовується опитувальник соціально-психологічної адаптованості Роджерса–Раймонд, який дозволяє оцінити ступінь адаптації або дезадаптації у системі міжособистісних відносин. Як чинники дезадаптації розглядаються різні психологічні та соціальні прояви, зокрема знижений рівень самоприйняття, труднощі у прийнятті інших людей і конфліктність у взаєминах, емоційний

дискомфорт різного походження, підвищена залежність від оточення (екстернальність), а також виражене прагнення до домінування у спілкуванні.

У межах аналізу методологічних проблем, пов'язаних із вивченням взаємозв'язку між особистістю та процесом спілкування, Ж.М. Глозман підкреслює, що дана проблематика є надзвичайно складною та багатовимірною. Саме її складність зумовлює необхідність розглядати її в межах міждисциплінарного підходу, оскільки вона виходить за межі однієї наукової галузі. Дослідниця зазначає, що на сучасному етапі розвитку психологічної науки повноцінне її вивчення можливе лише за допомогою так званих «зрізів», тобто часткових аналітичних підходів, які дозволяють послідовно розкривати окремі аспекти цього багатогранного явища [цит. за 43].

По-перше, для проведення дослідження необхідно визначити такі характеристики особистості, які мають суттєве значення для її структурної організації. Важливо враховувати, що ці психологічні утворення не є статичними: вони можуть трансформуватися як у процесі вікового розвитку (онтогенезу), так і в межах уже сформованої особистості під впливом змін соціальних умов та систем міжособистісної взаємодії.

По-друге, з цього випливає вимога до динамічного характеру обраних характеристик. Вони повинні бути чутливими до змін життєвих обставин, адаптаційних можливостей людини та особливостей її поведінки в конкретних соціальних ситуаціях розвитку, відображаючи реальну динаміку змін у сфері життєдіяльності суб'єкта.

По-третє, підбір діагностичного інструментарію має відповідати специфіці досліджуваної вибірки, тобто методики повинні бути валідними та адаптованими до особливостей конкретної категорії респондентів.

По-четверте, необхідно забезпечити систему контролю, яка дозволяє відрізняти специфічні зміни особистісних характеристик, притаманні певним порушенням, від загальних закономірностей, характерних для інших нозологічних груп.

На основі зазначених методологічних положень, а також концептуальних ідей В.О. Лабунської та Л.Е. Орбан-Лембрик, було сформовано підхід до дослідження особливостей спілкування підлітків із фізичними вадами. У межах аналізу комунікативних якостей, що забезпечують ефективність міжособистісної взаємодії, різні автори пропонують власні класифікації.

Так, В.О. Лабунська [цит. за 12] виокремлює кілька основних груп характеристик спілкування. До них належать експресивно-мовленнєві особливості учасників взаємодії, соціально-перцептивні компоненти, характер взаємних звернень і ставлень партнерів, а також уміння й навички організації спільної діяльності. Окремо дослідниця звертає увагу на ситуативні параметри комунікації, серед яких інтенсивність взаємодії, кількість учасників, наявність сторонніх спостерігачів, а також вікові, статеві та соціально-статусні характеристики.

У свою чергу, Л.Е. Орбан-Лембрик, аналізуючи психологічні якості, що забезпечують успішність спілкування, відносить до них насамперед перцептивні здібності, уміння встановлювати та підтримувати міжособистісний контакт, а також здатність будувати мовленнєву поведінку з урахуванням психологічних особливостей ситуації взаємодії.

Зіставлення цих підходів дає змогу узагальнити виділені комунікативні якості в кілька базових груп. Соціально-перцептивні якості відображають особливості сприймання партнера, інтерпретацію його емоційних станів, поведінки та співвіднесення цих проявів з його особистісними характеристиками. Експресивно-мовленнєві якості пов'язані з особливостями вербальної та невербальної поведінки у процесі спілкування. Інструментальні якості, у свою чергу, характеризують рівень сформованості навичок організації взаємодії та регуляції комунікативного процесу.

Оскільки труднощі у процесі комунікації підлітків із фізичними вадами можуть виникати як через їхні власні особливості розвитку, так і внаслідок впливу найближчого соціального оточення (зокрема батьків, однолітків і

педагогів), виникає потреба у всебічному аналізі специфіки їхнього спілкування в основних системах міжособистісної взаємодії. Йдеться про три ключові площини: «підліток – однолітки», «підліток – батьки» та «підліток – вчителі». Такий підхід дає змогу не лише описати особливості комунікативної поведінки, а й визначити, в якій саме з цих систем спостерігаються порушення окремих комунікативних якостей особистості.

Особливого значення набуває вивчення характеру міжособистісних відносин у сім'ях підлітків із фізичними порушеннями, оскільки саме сімейне середовище є одним із провідних чинників їхнього психічного та соціального розвитку. Для практичної діяльності шкільного психолога це питання є першочерговим, адже воно дозволяє не лише виявити проблемні аспекти взаємодії, а й сформувати у батьків більш конструктивну позицію щодо подолання труднощів, замість пасивного очікування допомоги ззовні. Слід враховувати, що наявність хвороби або фізичних обмежень неминуче змінює усталену систему сімейних взаємин і вимагає їх певного перерозподілу.

Саме характер внутрішньосімейних відносин значною мірою впливає на формування особистості дитини: він може як сприяти розвитку її комунікативних здібностей, так і, навпаки, істотно їх ускладнювати. У випадках сімейної дисгармонії нерідко виникають комунікативні бар'єри між підлітком і батьками, що ускладнює взаєморозуміння та знижує ефективність будь-яких реабілітаційних і корекційних заходів. У зв'язку з цим аналіз системи «дитина – батьки» є необхідним як для підтримання нормального функціонування сім'ї, так і для збереження комунікативного потенціалу підлітка з фізичними вадами.

Водночас підлітковий вік є періодом, коли комунікативні навички найбільш інтенсивно формуються саме у взаємодії з однолітками. Саме тому другим важливим напрямом роботи шкільного психолога є дослідження особливостей спілкування в системі «підліток – однолітки», оскільки саме в цій групі найбільш яскраво проявляються та закріплюються соціально-комунікативні якості особистості.

Окремої уваги потребує також аналіз взаємодії підлітків із педагогами, адже характер спілкування у системі «підліток – вчителі» суттєво впливає на успішність навчання, рівень адаптації та загальний психоемоційний стан дитини. Виявлення особливостей цієї взаємодії дозволяє краще зрозуміти розвиток комунікативних якостей та своєчасно коригувати можливі труднощі [26].

Таким чином, на основі виокремлених комунікативних характеристик особистості було сформовано комплекс методів дослідження, спрямованих на вивчення особливостей розвитку комунікативної сфери підлітків із урахуванням специфіки порушень опорно-рухового апарату. Застосований діагностичний інструментарій, по-перше, дозволяє отримати цілісну характеристику комунікативних якостей підлітків, а по-друге — виявити специфіку їхнього спілкування та можливі порушення в системі «підліток – однолітки – батьки – вчителі».

До першої групи досліджуваних комунікативних якостей віднесено експресивно-мовленнєві характеристики, які діагностуються за допомогою тесту-опитувальника В.О. Лабунської «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» в межах трьох основних систем взаємодії: «підліток – однолітки», «підліток – батьки», «підліток – вчителі».

Порівняльний аналіз отриманих результатів дає змогу встановити, з якого боку — самого підлітка чи представників його соціального оточення — виникають труднощі у спілкуванні, а також визначити напрями подальшої психокорекційної роботи шкільного психолога щодо оптимізації комунікативної взаємодії.

Соціально-перцептивний компонент комунікативних якостей підлітків із фізичними порушеннями розглядається як один із ключових елементів їхньої системи спілкування, оскільки саме він відображає, яким чином дитина сприймає інших людей, інтерпретує їхні емоційні стани, наміри та поведінкові реакції. Дослідження цієї групи якостей у нашому підході здійснюється в межах трьох базових соціальних систем – “підліток – однолітки”, “підліток –

батьки” та “підліток – вчителі”, що дає змогу отримати цілісне уявлення про особливості міжособистісного сприймання в різних контекстах взаємодії. Для цього використовується тест-опитувальник В. О. Лабунської “Соціально-психологічні характеристики суб’єкта спілкування”, який дозволяє зафіксувати специфіку соціального сприйняття в кожній із зазначених систем.

Додатково соціально-перцептивний блок діагностики підсилюється низкою стандартизованих методик, спрямованих на виявлення ставлення до інших людей і рівня соціальної довіри. Зокрема, застосовуються “Шкала прийняття інших” Фейя, “Шкала доброзичливості” Кемпбелла та “Шкала довіри” Розенберга. Сукупність отриманих даних дає можливість простежити, наскільки підліток схильний до позитивного або настороженого сприйняття оточення, чи присутні в його взаємодії з іншими установки на довіру, відкритість або, навпаки, відчуження.

Особливості взаємодії у системі “підліток – батьки” додатково аналізуються за допомогою тесту-опитувальника батьківського ставлення А. Я. Варги та В. В. Століна. Цей інструмент дозволяє охарактеризувати базові параметри внутрішньосімейних відносин, зокрема такі як “прийняття – відчуження”, “кооперація”, “симбіоз”, “авторитарна гіперсоціалізація” та уявлення про дитину як про “маленького невдачу”. Використання цієї методики дає змогу глибше зрозуміти емоційно-ціннісну позицію батьків щодо підлітка та її вплив на формування його соціального сприйняття.

Інструментальний компонент комунікативних якостей, що відображає поведінкові стратегії взаємодії та способи організації спілкування, також вивчається в трьох соціальних системах із застосуванням тесту-опитувальника В. О. Лабунської. Крім того, для уточнення особливостей поведінкової взаємодії використовуються “Шкала ворожості” Кука–Медлей, “Шкала маніпулятивного ставлення” Банта та “Опитувальник міжособистісних стосунків” Шутца. Такий комплекс методик дозволяє виявити як конструктивні, так і деструктивні тенденції у поведінці підлітка під час взаємодії з оточенням.

Аналіз застосованого психодіагностичного інструментарію дає підстави сформулювати низку узагальнених положень. По-перше, спілкування виступає одним із провідних чинників розвитку особистості протягом усього онтогенезу. Водночас у сучасній психології недостатньо повно розкрито специфіку комунікативного розвитку осіб із порушеннями опорно-рухового апарату, що зумовлює необхідність подальших емпіричних досліджень у цій сфері.

По-друге, вибір діагностичних методик був зумовлений структурним розумінням спілкування та опорою на концепції комунікативних якостей.

По-третє, під час формування комплексу методик було враховано не лише індивідуальні особливості підлітка, а й вплив його найближчого соціального середовища, оскільки розвиток комунікативних якостей значною мірою залежить від якості взаємодії з оточенням. У зв'язку з цим дослідження реалізується у трьох взаємопов'язаних системах – “підліток – однолітки”, “підліток – батьки” та “підліток – вчителі”, що забезпечує цілісне розуміння особливостей його спілкування.

## **2.2. Сімейний простір як чинник впливу на розвиток комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату**

Метою констатувального етапу дослідження було виявлення психолого-педагогічних умов, за яких відбувається стихійне формування комунікативних якостей у підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.

У межах поставленої мети були визначені такі основні завдання:

– перевірити та апробувати діагностичний інструментарій, призначений для вивчення особливостей спілкування підлітків;

– дослідити специфіку розвитку комунікативних якостей у підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату та у підлітків із типовим фізичним розвитком;

– здійснити порівняльний аналіз рівня сформованості комунікативних якостей між зазначеними групами.

Емпіричну вибірку склали підлітки старшого вікового періоду (14–15 років) із порушеннями опорно-рухового апарату зі збереженим інтелектуальним розвитком, які перебували на реабілітації у санаторії «Хаджибей». Для зіставлення було сформовано контрольну групу з підлітків із нормальним фізичним розвитком у кількості 25 осіб.

Дослідницька робота реалізовувалася поетапно.

На першому етапі здійснювалася первинна діагностика особливостей спілкування підлітків у різних системах взаємодії: “підліток – батьки”, “учень – учитель” та “підліток – однолітки”. Паралельно проводилося обстеження підлітків із типовим фізичним розвитком за тими самими параметрами, що дозволило забезпечити порівнюваність результатів.

Другий етап передбачав зіставлення отриманих даних та аналіз відмінностей у розвитку комунікативних якостей між експериментальною і контрольною групами. На цьому етапі застосовувалися методи кількісного та якісного аналізу. Зокрема, статистична обробка включала кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта Пірсона ( $r_p$ ), у програмному середовищі SPSS 17.

Третій етап був спрямований на поглиблене порівняння особливостей розвитку комунікативної сфери підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату та підлітків контрольної групи. Для оцінки статистичної значущості відмінностей використовувався непараметричний критерій Манна–Уїтні для незалежних вибірок, що дозволило уточнити специфіку виявлених розбіжностей.

Перший підетап констатувального дослідження був присвячений вивченню особливостей взаємодії підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату в системі “підліток – батьки”.

Аналіз наукових джерел показує, що різні типи порушень — фізичні, психічні, мовленнєві — по-різному впливають як на саму дитину, так і на її найближче соціальне оточення. Зокрема, Г. А. Пріб зазначає, що психічні розлади в родині можуть спричиняти низку негативних наслідків, серед яких емоційне та психічне перевантаження членів сім’ї, погіршення їхнього соматичного стану, матеріально-організаційні труднощі, а також обмеження соціальної активності. Водночас у певних випадках можливі й умовно позитивні ефекти, наприклад посилення внутрішньосімейної згуртованості, активізація взаємної підтримки та формування більш конструктивних способів подолання труднощів.

У наукових працях Ж. М. Глозман, І. С. Кона, Т. Кравченко, Л. Е. Орбан-Лембрик та інших підкреслюється, що саме сімейне середовище значною мірою визначає подальший життєвий і особистісний розвиток дитини. Вплив родини може мати як позитивний, так і негативний характер і залежить від особистісних характеристик батьків, стилю виховання, особливостей емоційного ставлення до дитини та загального психологічного клімату в сім’ї [цит. за 25]. Через механізми наслідування, ідентифікації та інтеріоризації дитина засвоює зразки поведінки дорослих, що зумовлює формування її власних соціальних установок і моделей взаємодії.

Як зазначає Р. В. Овчарова, сім’я, що ґрунтується на емоційній близькості та взаємній прихильності, формує у дитини стійкі сімейні ролі та сприяє становленню позитивного емоційно-психологічного мікроклімату. У той же час недоліки або відсутність повноцінного сімейного виховання є чинником, наслідки якого в подальшому житті особистості компенсуються досить складно [цит. за 25].

Т. Кравченко наголошує, що будь-які структурні або психологічні порушення у функціонуванні сім’ї неминуче відображаються негативними

наслідками на розвитку дитини [46]. При цьому психологічна деформація сімейної системи насамперед пов'язана з порушенням усталених моделей міжособистісної взаємодії між її членами. На важливість недостатньої гнучкості батьків у спілкуванні з підлітками в сімейному середовищі звертають увагу О. В. Данчева та Ю. М. Швалб, підкреслюючи, що жорсткість і ригідність таких взаємин нерідко посилює почуття емоційного відчуження у дитини.

Проблема відчуженості також розглядається в працях Л. Е. Орбан-Лембрик, яка зазначає, що в різних видах міжособистісної взаємодії підліток прагне зрозуміти, як його сприймають інші люди. Одночасно у стосунках із батьками в цей період часто проявляються процеси емансипації, які можуть варіюватися від відстоювання власної позиції до радикальних форм дистанціювання, зокрема втечі з дому. Внутрішній світ підлітка у цей віковий період стає дедалі складнішим і водночас потребує більшої автономії та захищеності від зовнішнього втручання, навіть якщо воно має доброзичливий характер. У ситуації, коли підліток залишається наодинці зі своїми переживаннями, це може сприяти як формуванню самостійності, так і розвитку відчуття психологічної відокремленості від інших [47].

Особливої ваги виховна роль сім'ї набуває у випадках, коли в дитини наявна інвалідність. Традиційно проблематика таких сімей розглядалася переважно через призму потреб самої дитини, тоді як емоційний стан батьків і психологічні труднощі всієї сімейної системи часто залишалися поза увагою.

У більшості випадків допомога батькам обмежувалася консультаціями щодо навчання та виховання дитини, однак недостатньо враховувався їхній власний психоемоційний стан. Водночас сім'я, в якій дитині офіційно встановлено інвалідність, переживає складні трансформації: змінюється її структура, характер внутрішніх взаємин та стиль виховання. Те, яким чином відбуваються ці зміни, а також які позиції — конструктивні чи деструктивні — займають члени родини, значною мірою визначає психологічне благополуччя як дитини з фізичними порушеннями, так і її батьків.

За даними досліджень Ж. М. Глозман, рівень порушень міжособистісних відносин у сім'ях, де є хронічно хвора людина, залежить від комплексу чинників. Серед них виділяються особливості рольової структури сім'ї, позиція, яку займає хвора особа у внутрішньосімейній системі, а також характеристики самого захворювання — його форма, тривалість і прояви. Окрім цього, істотне значення мають індивідуальні особливості хворого, зокрема вік та рівень освіти [17].

Дослідники Г. Г. Аракелов, М. М. Жаріков та Е. Ф. Зеєр також підкреслюють, що наявність зовнішніх фізичних дефектів може суттєво впливати на характер міжособистісної взаємодії підлітків. Вони зазначають, що підвищена чутливість до особливостей зовнішності в цьому віці пояснюється високою значущістю зовнішнього вигляду як у процесі самосприйняття, так і в контексті соціального спілкування [55].

Враховуючи визначальну роль сім'ї у становленні особистості дитини, психолог у своїй професійній діяльності розглядає родину як один із центральних об'єктів впливу та ключовий компонент соціальної ситуації розвитку. У зв'язку з цим фахівець має володіти широким спектром компетентностей, пов'язаних із роботою із сім'єю, зокрема здійснювати сімейну діагностику, консультування, психолого-педагогічне просвітництво батьків, корекцію їхнього ставлення до дитини, а також, за потреби, елементи сімейної психотерапії. Важливим завданням є також аналіз того, як саме на розвиток дитини впливають особистісні характеристики батьків, їхнє емоційне ставлення до неї, особливості внутрішньосімейного психологічного клімату, а також те, як дитина суб'єктивно сприймає сімейну ситуацію і які наслідки це має для її поведінки, емоційного стану та формування особистості [14].

Окрему роль у формуванні виховних підходів відіграє те, як батьки оцінюють тяжкість захворювання дитини та її життєві перспективи. Саме ці уявлення значною мірою визначають стратегії сімейного виховання. Дослідження показують, що у значної частини сімей (приблизно до 70%)

виховання дітей із хронічними або фізичними порушеннями характеризується використанням не завжди адекватних педагогічних і психологічних підходів [39].

Повноцінна комунікація є одним із базових чинників розвитку дитини та функціонування сім'ї загалом, а в підлітковому віці її значення ще більше зростає. Саме в цей період наявність стійкого фізичного дефекту може особливо гостро впливати на формування особистості, яка перебуває у стадії активних змін. Підлітковий вік розглядається як один із найбільш кризових етапів онтогенезу, що супроводжується суттєвими трансформаціями у сфері свідомості, діяльності та системи соціальних взаємин. Він також характеризується інтенсивними фізіологічними змінами, пов'язаними зі статевим дозріванням, що, у свою чергу, впливає на психофізіологічний стан підлітка. Провідною умовою формування нових психологічних та особистісних утворень у цьому віці виступає саме спілкування як основний вид діяльності [39].

У випадках, коли потреба у якісному, емоційно насиченому спілкуванні з дорослими та однолітками не реалізується, у підлітків можуть виникати різноманітні негативні переживання та внутрішні конфлікти. Серед найбільш поширених проявів психічних труднощів у дітей із фізичними порушеннями відзначаються зниження пізнавальної активності у поєднанні з емоційними та поведінковими розладами, такими як підвищена тривожність, фобічні реакції та аутизація. Досить часто спостерігається також емоційна нестабільність, яка проявляється у вигляді дратівливості, афективних спалахів, збудження та агресивних реакцій.

Як підкреслює Л. Ф. Анн, особливе значення для формування зрілих комунікативних навичок має підлітковий (отрочний) період розвитку. Дослідниця зазначає, що в тих випадках, коли у віці 12–14 років дитина орієнтована переважно на сімейне коло та дорослих, у подальшому житті частіше виникають труднощі у встановленні міжособистісних відносин, причому як у приватній, так і у професійній сфері. Крім того, порушення

соціальних контактів у дитячому та підлітковому віці нерідко пов'язані з подальшими поведінковими розладами, невротичними станами та схильністю до девіантної поведінки. У довгостроковій перспективі саме якість взаємодії з однолітками у підлітковому віці має більш вагоме значення для психічного здоров'я, ніж рівень інтелектуального розвитку, навчальна успішність або характер стосунків із педагогами [10].

Одним із типових проявів фізичних порушень у дітей є церебральний параліч, який може супроводжуватися як підвищеним, так і зниженим м'язовим тонусом, наявністю мимовільних рухів, порушеннями координації, рівноваги та здатності утримувати тіло у певному положенні. Такі моторні труднощі значно ускладнюють оволодіння мовленням, ходьбою та іншими базовими функціями. Вираженість рухових порушень може варіюватися від легких до тяжких форм. У подальшому ці первинні моторні обмеження можуть ставати підґрунтям для формування вторинних труднощів — у поведінковій сфері, навчальній діяльності та процесі спілкування. У цьому контексті правильна організація взаємодії між підлітком і дорослими виступає важливим чинником особистісного розвитку. Порушення комунікативного процесу часто супроводжується емоційним напруженням і розчаруванням, що, у свою чергу, може негативно впливати на психосоматичний стан дитини.

Виявлення специфіки комунікативних характеристик батьків у системі взаємодії «підліток – батьки», де виховуються діти з порушеннями опорно-рухового апарату, дає можливість глибше зрозуміти особливості порушень міжособистісного спілкування в цій діаді та сформувати умовний «портрет партнера спілкування» для кожного учасника комунікативного процесу. Це, своєю чергою, дозволяє більш точно окреслити чинники, що ускладнюють взаємодію між підлітками та їхніми батьками.

У межах дослідницької роботи були поставлені такі завдання: по-перше, виявити труднощі міжособистісної взаємодії через аналіз батьківського ставлення до дитини, яке розглядається як цілісна система емоційних переживань щодо неї, а також усталених поведінкових стратегій, що

реалізуються у процесі спілкування; по-друге, визначити соціально-психологічні особливості комунікативної поведінки кожного з учасників взаємодії, які можуть виступати чинниками ускладнення спілкування в системі «підліток – батьки»; по-третє, здійснити порівняльний аналіз уявлень батьків і підлітків щодо тих характеристик взаємодії, які потенційно ускладнюють їхнє спілкування.

Емпірична частина дослідження була спрямована на вивчення особливостей комунікативної взаємодії підлітків із фізичними порушеннями та їхніх батьків. Для цього застосовувався тест-опитувальник батьківського ставлення до дітей, розроблений А. Я. Варга – В. В. Столін методика батьківського ставлення, який дозволяє охарактеризувати п'ять основних вимірів: «прийняття – відчуження» (як узагальнене емоційне ставлення до дитини), «кооперація» (як показник соціально бажаного партнерського стилю взаємодії), «симбіоз» (що відображає рівень психологічної дистанції між батьками та дитиною), «авторитарна гіперсоціалізація» (як спосіб контролю та регуляції поведінки дитини) та «маленький невдаха» (як особливості сприйняття дитини батьками через призму її можливостей і труднощів).

Додатково в дослідженні використовувався опитувальник В. О. Лабунська методика «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування», який дає змогу комплексно оцінити п'ять груп комунікативних показників: експресивно-мовленнєві особливості партнерів (ЕМ), соціально-перцептивні характеристики (СП), особливості ставлення та звертання у взаємодії (СЗ), рівень сформованості умінь і навичок організації спілкування (НВ), а також умови комунікації (УС), що включають такі параметри, як інтенсивність взаємодії, кількість учасників, наявність спостерігачів, а також вікові, статеві й соціально-статусні характеристики партнерів.

У дослідженні брали участь батьки та їх діти старшого підліткового віку з порушеннями опорно-рухового апарату.

Аналіз результатів за тестом-опитувальником ставлення батьків до дітей А.Я. Варга та В.В. Століна показав наступне.

Таблиця 2.1

**Соціально-психологічні показники ставлення батьків до дітей**

| Шкали                         | Показники (%) |        |
|-------------------------------|---------------|--------|
|                               | Низькі        | Високі |
| Прийняття-відчуження          | 95,5          | 4,9    |
| Кооперація                    | 19,4          | 81,0   |
| Симбіоз                       | 61,3          | 39,1   |
| Авторитарна гіперсоціалізація | 57,2          | 43,2   |
| Маленький невдаха             | 76,4          | 24,0   |

Таблиця 2.1 відображає соціально-психологічні особливості батьківського ставлення до дітей за п'ятьма ключовими шкалами, які дозволяють оцінити емоційний, поведінковий і виховний компоненти взаємодії в системі «батьки – дитина».

Передусім звертає на себе увагу надзвичайно високий відсоток низьких показників за шкалою «прийняття – відчуження» (95,5%). Це свідчить про переважання емоційного прийняття дитини, теплих почуттів, позитивного ставлення та відсутності вираженої емоційної дистанції. Лише незначна частка батьків (4,9%) демонструє високі значення за цією шкалою, що може вказувати на окремі випадки емоційного відчуження або недостатньої залученості у взаємодію з дитиною.

За шкалою «кооперація» спостерігається протилежна тенденція: переважають високі показники (81,0%) порівняно з низькими (19,4%). Це свідчить про те, що більшість батьків орієнтовані на співпрацю з дитиною, прагнуть будувати партнерські відносини, враховують її думку та активно залучають до спільного вирішення життєвих і виховних питань. Така позиція загалом є сприятливою для розвитку комунікативних навичок дитини.

Водночас за шкалою «симбіоз» домінують низькі показники (61,3%), хоча значна частина респондентів (39,1%) демонструє високий рівень емоційної та поведінкової злитості з дитиною. Це означає, що у більшості сімей зберігається певна психологічна дистанція між батьками та дитиною, однак у частини родин простежується тенденція до надмірної опіки та залежності, що може обмежувати формування самостійності підлітка.

Подібна картина спостерігається і за шкалою «авторитарна гіперсоціалізація»: більшість батьків мають низькі показники (57,2%), однак достатньо велика частка (43,2%) демонструє високий рівень контролю та прагнення жорстко регулювати поведінку дитини. Це вказує на неоднорідність виховних стилів: поряд із демократичними підходами присутні й авторитарні тенденції, що можуть ускладнювати емоційно довірливе спілкування.

Найбільш показовими є результати за шкалою «маленький невдаха», де переважають низькі значення (76,4%), тоді як високі спостерігаються у 24,0% батьків. Це означає, що більшість батьків не схильні занижувати можливості дитини або сприймати її як менш спроможну. Водночас майже чверть респондентів демонструє тенденцію до інфантилізації дитини та фіксації на її труднощах, що може негативно впливати на формування її самооцінки та ініціативності.

Узагальнюючи, можна зазначити, що загальна картина батьківського ставлення є переважно позитивною: домінують кооперативні та приймаючі установки. Водночас наявність значної частки високих показників за шкалами симбіозу, авторитарного контролю та інфантилізації дитини свідчить про неоднорідність сімейних виховних стратегій. Саме ці «змішані» стилі можуть виступати потенційними чинниками комунікативних труднощів у системі «батьки – дитина», особливо в умовах підліткового віку, коли актуалізується потреба в автономії та самостійності.

Для виявлення труднощів міжособистісного спілкування було досліджено уявлення батьків про соціально-психологічні характеристики спілкування дитини, які ускладнюють їх взаємодію за тестом-опитувальником

“Соціально-психологічні характеристики суб’єкта спілкування”. Для складання “портрету трудного партнера”, за вимогами методики, бралися до уваги характеристики спілкування, які були оцінені 50 та більше відсотками учасників опитування.

Таблиця 2.2

**Особливості спілкування, що ускладнюють взаємодію у системі  
“підліток – батьки”**

| № з/п | Група                       | Характеристики спілкування                                            | Батьки | Підліток |
|-------|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------|----------|
| 1     | Експресивно-мовленнєва      | Гучна мова                                                            | +      | -        |
| 2     | Соціально-перцептивна       | Невміння поставити себе на місце іншої людини                         | +      | +        |
| 3     | Ставлення-звертання         | Страх бути смішним в очах інших людей                                 | +      | -        |
|       |                             | Підозріле ставлення до інших людей                                    | -      | +        |
|       |                             | Байдуже ставлення до інших людей                                      | -      | +        |
| 4     | Уміння та навички взаємодії | Невміння урізноманітнювати мовленнєві форми звертання до іншої людини | +      | -        |
|       |                             | Концентрація уваги на власних почуттях та думках                      | +      | -        |
|       |                             | Бажання партнера більше говорити ніж слухати                          | -      | +        |
| 5     | Умови спілкування           | Вікова відмінність                                                    | +      | -        |
|       |                             | Присутність сторонніх осіб                                            | +      | -        |
|       |                             | Тривале спілкування з однією і тією людиною                           | -      | +        |

Таблиця 2.2 відображає особливості спілкування, які ускладнюють взаємодію між підлітками та батьками у системі «підліток – батьки».

Представлені результати дають змогу визначити, які саме комунікативні труднощі характерні для кожного з учасників взаємодії, а також окреслити специфіку порушень у різних компонентах спілкування: експресивно-мовленнєвому, соціально-перцептивному, емоційно-ставленнєвому, поведінковому та ситуативному.

Аналіз експресивно-мовленнєвих характеристик показує, що для батьків характерною особливістю, яка ускладнює взаємодію, є гучна мова. Така манера спілкування може сприйматися підлітками як прояв надмірного тиску, категоричності або емоційної напруги. Особливо гостро це відчувається у підлітковому віці, коли діти є чутливими до інтонацій, способів звертання та емоційного фону спілкування. Водночас у підлітків подібна характеристика не виявлена, що свідчить про інші джерела труднощів у їхній комунікативній поведінці.

У межах соціально-перцептивної групи встановлено спільну проблему як для батьків, так і для підлітків — невміння поставити себе на місце іншої людини. Це свідчить про недостатній рівень емпатійності та взаєморозуміння між сторонами. Батьки не завжди здатні врахувати емоційний стан і переживання підлітка, тоді як самі підлітки часто не розуміють мотивів і переживань дорослих. Подібна взаємна неузгодженість у сприйнятті один одного створює підґрунтя для конфліктів, образ та емоційної дистанції.

Особливий інтерес становлять характеристики групи «ставлення-звертання». Для батьків властивим виявився страх виглядати смішними в очах інших людей. Це може свідчити про підвищену орієнтацію на соціальне схвалення, переживання щодо оцінки з боку оточення та прагнення підтримувати авторитет у стосунках із дитиною. Натомість у підлітків виявлено підозріле та байдуже ставлення до інших людей. Такі прояви можуть бути наслідком внутрішньої невпевненості, негативного досвіду взаємодії або

труднощів соціальної адаптації. Байдужість і недовіра у спілкуванні часто виконують захисну функцію та свідчать про емоційну закритість підлітка.

У групі характеристик, що стосуються умінь та навичок взаємодії, також спостерігаються суттєві відмінності між батьками й підлітками. Для батьків характерними є невміння урізноманітнювати мовленнєві форми звертання до дитини та концентрація переважно на власних почуттях і переживаннях. Це може свідчити про недостатню гнучкість у спілкуванні та труднощі у врахуванні індивідуальних особливостей підлітка. У свою чергу, підлітки демонструють прагнення більше говорити, ніж слухати партнера по взаємодії.

Подібна особливість є типовою для підліткового віку, коли посилюється потреба у самовираженні та відстоюванні власної позиції, однак за недостатньо сформованих навичок активного слухання це може призводити до непорозумінь.

Щодо умов спілкування, то для батьків значущими труднощами виступають вікова відмінність та присутність сторонніх осіб під час взаємодії.

Це свідчить про те, що дорослі можуть відчувати психологічний дискомфорт у ситуаціях, коли необхідно вибудовувати довірливе спілкування з підлітком у присутності інших людей або долати міжпоколіннєві бар'єри.

Для підлітків, навпаки, складною умовою є тривале спілкування з однією й тією самою людиною. Це може бути пов'язано з емоційною втомлюваністю, потребою у зміні соціальних контактів та прагненням до ширшого кола взаємодії.

Отримані результати свідчать про те, що труднощі у системі «підліток – батьки» мають двосторонній характер. Комунікативні порушення зумовлені не лише особливостями поведінки підлітків, а й специфікою батьківського стилю спілкування. Виявлені труднощі охоплюють як емоційно-перцептивну сферу, так і практичні навички організації взаємодії. Це дозволяє зробити висновок про необхідність комплексної психокорекційної та психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток емпатії, навичок активного

слухання, емоційної чутливості та конструктивного діалогу між батьками й підлітками.

Отже, результати дослідження особливостей спілкування у системі «підліток – батьки» засвідчили, що характер міжособистісної взаємодії значною мірою визначається рівнем розвитку комунікативних якостей як самих підлітків, так і їхніх батьків. Аналіз соціально-психологічних показників батьківського ставлення показав, що у більшості родин переважає позитивне емоційне прийняття дитини та орієнтація на співпрацю з нею.

Водночас виявлено наявність окремих тенденцій до надмірного контролю, симбіотичних взаємин і сприйняття дитини як недостатньо самостійної, що може негативно позначатися на формуванні її автономності та впевненості у власних можливостях.

Дослідження труднощів спілкування у системі «підліток – батьки» дозволило встановити, що порушення взаємодії мають двосторонній характер. Для батьків більш характерними виявилися труднощі, пов'язані з особливостями мовленнєвої поведінки, надмірною концентрацією на власних переживаннях, недостатньою гнучкістю у спілкуванні та залежністю від соціальної оцінки. Для підлітків типовими є підозрілість, емоційна відстороненість, прагнення домінувати у спілкуванні та труднощі підтримання тривалої взаємодії.

Спільною проблемою для обох сторін виявився недостатній рівень емпатійності та невміння зрозуміти позицію іншої людини, що ускладнює досягнення взаєморозуміння та створює передумови для конфліктних ситуацій. Встановлено, що труднощі комунікації охоплюють не лише емоційно-перцептивну сферу, але й уміння організовувати конструктивну взаємодію, адекватно виражати почуття та враховувати особливості партнера по спілкуванню.

Отримані результати підтверджують важливу роль сімейного середовища у розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату. Саме характер батьківського ставлення, стиль

взаємодії та емоційний мікроклімат родини можуть як сприяти гармонійному розвитку особистості підлітка, так і створювати додаткові бар'єри у процесі його соціалізації та міжособистісного спілкування.

Таким чином, результати підрозділу свідчать про необхідність організації цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи не лише з підлітками, а й з їхніми батьками. Така робота має бути спрямована на розвиток емпатії, формування навичок конструктивного діалогу, зниження рівня авторитарності та емоційної напруги у взаєминах, а також на створення сприятливого психологічного середовища для розвитку комунікативної компетентності підлітків.

### **2.3. Особливості педагогічного спілкування та його вплив на розвиток особистості підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату**

Друге завдання констатувального етапу дослідження було спрямоване на вивчення особливостей комунікативної взаємодії підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату в системі «учень – учитель». Аналіз цієї сфери є надзвичайно важливим, оскільки саме педагогічне спілкування виступає одним із провідних чинників соціалізації підлітка, формування його самооцінки, емоційного стану та ставлення до навчальної діяльності.

Проблематика педагогічного спілкування тривалий час перебуває у центрі уваги психологічної та педагогічної науки. Теоретичні й практичні аспекти цієї проблеми досліджували багато науковців [11, 16, 27, 37, 49]. У сучасних наукових підходах наголошується, що основою професійної діяльності педагога є не лише спеціальні знання та методична підготовка, а й сформовані особистісні якості, які забезпечують ефективну взаємодію з іншими людьми. Саме тому успішність педагогічного спілкування значною мірою визначається здатністю вчителя до емпатії, емоційної підтримки,

розуміння індивідуальних особливостей учнів та створення позитивного психологічного клімату у процесі взаємодії.

Цю думку підтверджував І. Кон, який зазначав, що уявлення підлітків про «ідеального вчителя» передусім пов'язане не з рівнем його професійної компетентності, а з людяністю, щирістю, здатністю розуміти учня та емоційно підтримувати його. Для підлітків особливого значення набувають такі риси педагога, як доброзичливість, чуйність, справедливість і відкритість у спілкуванні. При цьому професійна майстерність учителя хоча й залишається важливою, проте посідає другорядне місце порівняно з його особистісними якостями. Нерідко ці характеристики не поєднуються в одній людині, що зумовлює неоднозначне ставлення учнів до педагогів та диференціацію оцінок їхньої діяльності.

Особливості педагогічного стилю взаємодії безпосередньо впливають на психоемоційний стан підлітків. У своїх дослідженнях О. Бодальов встановив існування стійкого взаємозв'язку між манерою поведінки педагога у спілкуванні з учнями та емоційними переживаннями, які виникають у підлітків у процесі цієї взаємодії [цит. за 47]. Було доведено, що позитивні емоційні стани — почуття радості, внутрішнього комфорту та спокою — частіше переживають ті учні, чий вчителі дотримуються демократичного стилю спілкування, враховують думку школярів та підтримують атмосферу співробітництва.

Натомість авторитарний стиль педагогічної взаємодії, що характеризується жорстким контролем, надмірною вимогливістю та недостатньою увагою до емоційного стану учня, нерідко викликає у підлітків почуття пригніченості, тривожності та емоційного дискомфорту. Крім того, прояви непослідовності у поведінці вчителя, зміна вимог або суперечливість у ставленні до учнів можуть спричиняти виникнення у підлітків негативних емоційних реакцій, зокрема роздратування, гніву та образи.

Таким чином, педагогічне спілкування є важливим чинником формування емоційного благополуччя підлітків, особливо тих, які мають

фізичні порушення та потребують підвищеної психологічної підтримки. Саме характер взаємодії вчителя з учнем значною мірою визначає рівень адаптації підлітка до навчального середовища, його впевненість у собі, активність у спілкуванні та загальну ефективність соціальної взаємодії.

Таблиця 2.3

### Класифікація психологічних типів спілкування

| Відображення                | Ставлення                        | Звертання                     | Тип спілкування                        |
|-----------------------------|----------------------------------|-------------------------------|----------------------------------------|
| складне (+) –<br>просте (–) | особистісне (+)<br>– рольове (–) | відкрите (+) –<br>закрите (–) |                                        |
| +                           | +                                | +                             | Діалогічний                            |
| –                           | +                                | +                             | Довірливий                             |
| +                           | +                                | –                             | Рефлексивний,<br>приховано діалогічний |
| –                           | +                                | –                             | Альтруїстичний                         |
| +                           | –                                | +                             | Маніпулятивний                         |
| –                           | –                                | +                             | Псевдодіалогічний                      |
| +                           | –                                | –                             | Конформний                             |
| –                           | –                                | –                             | Монологічний                           |

Таблиця 2.3 відображає класифікацію психологічних типів спілкування залежно від поєднання трьох основних параметрів міжособистісної взаємодії: характеру відображення партнера у процесі спілкування (складне або просте), типу ставлення до нього (особистісне чи рольове) та способу звертання (відкрите або закрите). Поєднання цих компонентів формує певний тип комунікативної поведінки, який визначає особливості міжособистісної взаємодії, емоційний клімат спілкування та рівень взаєморозуміння між його учасниками.

Найбільш конструктивним типом спілкування у запропонованій класифікації є діалогічний тип, який виникає за умов складного відображення

партнера, особистісного ставлення до нього та відкритого способу звертання.

Такий тип взаємодії характеризується високим рівнем взаєморозуміння, емоційної відкритості, здатністю враховувати індивідуальні особливості співрозмовника та прагненням до співпраці. У межах діалогічного спілкування партнери сприймають один одного як унікальних особистостей, визнають право кожного на власну позицію та орієнтуються на взаємний обмін думками і переживаннями. Саме цей тип комунікації створює найсприятливіші умови для розвитку довіри, емпатії та гармонійних міжособистісних відносин.

Довірливий тип спілкування також базується на особистісному ставленні й відкритості у взаємодії, однак відрізняється простішим характером відображення партнера. У цьому випадку між співрозмовниками виникає емоційна близькість, підтримка та щирість, проте глибина усвідомлення внутрішнього світу іншої людини може бути недостатньо розвиненою.

Подібний тип взаємодії часто спостерігається у дружніх або сімейних стосунках, де переважає позитивне емоційне ставлення, але не завжди здійснюється глибокий аналіз мотивів та переживань партнера.

Рефлексивний або приховано-діалогічний тип формується у випадку складного сприйняття іншої людини та особистісного ставлення до неї, однак за умов закритого звертання. Такий тип спілкування характеризується внутрішньою включеністю у взаємодію, схильністю до аналізу почуттів і поведінки партнера, але водночас недостатньою відкритістю у вираженні власних переживань. Людина може прагнути до глибокого розуміння співрозмовника, однак приховувати власні емоції, думки чи наміри. Це створює певну психологічну дистанцію та ускладнює досягнення повної взаємності у комунікації.

Альтруїстичний тип спілкування виникає при поєднанні простого відображення партнера, особистісного ставлення до нього та закритої форми звертання. Для нього характерне прагнення допомогти іншій людині, підтримати її, врахувати її інтереси, однак без відкритого вираження власних емоцій чи потреб. У таких взаєминах суб'єкт часто орієнтується на

доброзичливість та турботу, але може залишатися емоційно стриманим і не розкривати свій внутрішній світ.

Маніпулятивний тип спілкування характеризується складним сприйняттям партнера, рольовим ставленням до нього та відкритим звертанням. У цьому випадку людина достатньо добре розуміє психологічні особливості співрозмовника, однак використовує це розуміння переважно для досягнення власних цілей. Взаємодія набуває інструментального характеру, а партнер сприймається не як цінність сам по собі, а як засіб реалізації особистих інтересів. Відкрита форма звертання може створювати ілюзію щирості, хоча справжньою метою є прихований вплив або контроль над іншою людиною.

Псевдодіалогічний тип спілкування формується за умов простого сприйняття партнера, рольового ставлення та відкритого способу звертання. Зовні така взаємодія може нагадувати діалогічне спілкування, однак насправді вона не передбачає глибокого емоційного контакту чи справжнього особистісного включення. Учасники спілкування дотримуються певних соціальних ролей і правил, але їхня взаємодія залишається поверховою та формальною.

Конформний тип спілкування характеризується складним сприйняттям партнера, рольовим ставленням до нього та закритістю у звертанні. Для цього типу притаманне прагнення пристосовуватися до вимог або очікувань інших людей, уникати відкритого вираження власної позиції та підкорятися зовнішньому впливу. Людина може добре усвідомлювати особливості співрозмовника та ситуації взаємодії, однак не виявляти власної активності чи ініціативності.

Найменш продуктивним типом взаємодії є монологічний тип спілкування, який виникає при простому сприйнятті партнера, рольовому ставленні та закритій формі звертання. У такій комунікації відсутнє прагнення до взаєморозуміння, партнер розглядається лише через призму його соціальної ролі, а обмін думками має односторонній характер. Подібний стиль взаємодії

часто супроводжується емоційною дистанційованістю, формалізмом і низьким рівнем емпатії.

Таким чином, представлена класифікація демонструє, що характер міжособистісного спілкування залежить від поєднання когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів взаємодії. Найбільш сприятливими для гармонійного розвитку особистості та конструктивної комунікації є типи спілкування, засновані на особистісному ставленні, відкритості та здатності до глибокого розуміння партнера. Натомість рольове ставлення, закритість та спрощене сприйняття іншої людини можуть призводити до формалізації взаємин, виникнення психологічних бар'єрів і порушення взаєморозуміння.

Особливої ваги набуває проблема розвитку комунікативних умінь педагога під час роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку. У наукових дослідженнях наголошується, що якість взаємодії між учителем та учнем безпосередньо впливає на результативність освітнього процесу, рівень засвоєння знань і психологічний комфорт дитини. Зокрема,

Т.В. Сак підкреслює, що успішність навчання дітей з особливими освітніми потребами значною мірою визначається тим, наскільки доступно, зрозуміло й психологічно коректно педагог подає навчальний матеріал [19]. Це свідчить про важливість не лише професійної компетентності вчителя, але й його здатності до емпатії, розуміння емоційного стану учнів та побудови конструктивного спілкування.

Метою даного етапу емпіричного дослідження стало вивчення специфіки комунікативних якостей педагогів у межах системи взаємодії «вчитель – учень» у роботі з підлітками, які мають порушення опорно-рухового апарату. Особлива увага приділялася виявленню тих особливостей педагогічного спілкування, які можуть ускладнювати взаєморозуміння між учителем та учнем і негативно впливати на ефективність освітньої взаємодії.

Результати аналізу уявлень старших підлітків про соціально-психологічні характеристики педагогічного спілкування показали наявність певних труднощів у взаємодії з учителями. Водночас у групах показників, що

стосуються експресивно-мовленнєвих характеристик партнера та умов спілкування, суттєвих психологічних бар'єрів або ускладнень виявлено не було. Це свідчить про те, що особливості голосу, манери мовлення чи зовнішні умови комунікації не є для учнів основними чинниками виникнення труднощів у спілкуванні з педагогами.

Натомість найбільш значущі проблеми були зафіксовані у сфері соціально-перцептивних характеристик взаємодії. Так, понад половина опитаних підлітків (52,0 %) зазначили, що педагоги не завжди здатні поставити себе на місце іншої людини, тобто недостатньо проявляють емпатію та розуміння внутрішнього стану учнів. Крім того, 55,0 % респондентів вказали на труднощі вчителів у співвіднесенні поведінки учня з його особистісними особливостями, мотивами та індивідуальними якостями. Це може свідчити про тенденцію до формального або стереотипного сприйняття школярів без урахування їх психологічної своєрідності та специфіки розвитку.

У групі показників, що характеризують уміння й навички організації взаємодії, 61,0 % учнів звернули увагу на переважання у педагогів прагнення більше говорити, ніж слухати співрозмовника. Така особливість комунікації може ускладнювати встановлення довірливого контакту між учителем та підлітком, оскільки учні відчують недостатню можливість висловити власну думку, переживання або потреби.

У межах групи «ставлення-звертання» 62,0 % опитаних відзначили надмірну вимогливість педагогів щодо інших людей. На думку підлітків, така риса може супроводжуватися жорсткістю оцінювання, недостатньою гнучкістю у взаємодії та високим рівнем критичності, що негативно впливає на психологічний комфорт учнів і може спричиняти напруженість у спілкуванні.

Якісний аналіз отриманих результатів дозволив сформувати узагальнений образ «складного партнера по спілкуванню» серед педагогів очима підлітків. З точки зору учнів, таким партнером виступає вчитель, який не здатний зрозуміти внутрішній стан іншої людини, недостатньо враховує

індивідуальні особливості учня, проявляє надмірну вимогливість та орієнтується переважно на власне висловлювання, а не на діалогічну взаємодію. Узагальнені результати дослідження подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Особливості спілкування, що ускладнюють взаємодію у системі  
“вчитель – учень”**

| №<br>з/п | Група                       | Характеристики спілкування                                           | Вчитель | Учень |
|----------|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------|---------|-------|
| 1        | Експресивно-мовленнєва      | Гучна мова                                                           | +       | –     |
| 2        | Соціально-перцептивна       | Невміння поставити себе на місце іншої людини                        | +       | +     |
|          |                             | Невміння співвіднести дії та вчинки людини з якостями її особистості | –       | +     |
| 3        | Ставлення-звертання         | Вимогливе ставлення до інших людей                                   | –       | +     |
|          |                             | Неприятне ставлення до інших людей                                   | +       | –     |
| 4        | Уміння та навички взаємодії | Бажання партнера більше говорити, ніж слухати                        | –       | +     |

Таблиця 2.4 відображає особливості спілкування, які ускладнюють взаємодію в системі «вчитель – учень», та демонструє відмінності у сприйнятті комунікативних труднощів обома сторонами педагогічного процесу. Аналіз отриманих результатів дає змогу виявити найбільш проблемні аспекти міжособистісної взаємодії між педагогами та підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату, а також простежити специфіку взаємних уявлень партнерів про причини труднощів у спілкуванні.

У групі експресивно-мовленнєвих характеристик як чинник, що перешкоджає ефективній взаємодії, було визначено гучну мову. Цю

особливість відзначили лише вчителі, тоді як учні не вважали її суттєвою проблемою у спілкуванні. Такий результат може свідчити про підвищену увагу педагогів до зовнішніх проявів комунікації та мовленнєвої поведінки учнів. Водночас для самих підлітків більш значущими виявляються не формальні характеристики мовлення, а емоційний зміст взаємодії та ставлення до них з боку дорослих.

Найбільша кількість труднощів була зафіксована у сфері соціально-перцептивних характеристик спілкування. І вчителі, і учні одностайно вказали на таку проблему, як невміння поставити себе на місце іншої людини. Це свідчить про недостатній рівень емпатії та взаєморозуміння у системі педагогічної взаємодії. Подібна ситуація може призводити до виникнення емоційної дистанції, непорозумінь та конфліктів між учителем і підлітком. Для учнів особливо важливим є відчуття психологічної підтримки та прийняття, а недостатня здатність педагога зрозуміти переживання дитини може негативно позначатися на її емоційному стані та навчальній мотивації.

Крім того, учні відзначили ще одну проблему соціально-перцептивного характеру — невміння співвідносити дії та вчинки людини з особливостями її особистості. Це означає, що підлітки відчувають недостатнє врахування педагогами їх індивідуальних особливостей, мотивів поведінки та психологічного стану. Учителі ж не розглядали цю характеристику як суттєву перешкоду у спілкуванні, що може свідчити про різницю у сприйнятті причин комунікативних труднощів.

У групі «ставлення-звертання» спостерігаються помітні відмінності між позиціями педагогів і учнів. Учні вказали на вимогливе ставлення з боку вчителів як на чинник, що ускладнює взаємодію. Це може бути пов'язано з високим рівнем контролю, жорсткими вимогами або недостатньою гнучкістю педагогів у спілкуванні. Надмірна вимогливість часто сприймається підлітками як прояв емоційної дистанції чи недостатньої підтримки.

Натомість учителі визначили неприязне ставлення до інших людей як одну з характеристик, що перешкоджає ефективному спілкуванню. Імовірно,

педагоги схильні пов'язувати труднощі взаємодії з емоційними реакціями або поведінковими проявами самих учнів. Таким чином, кожна сторона комунікації частково переносить відповідальність за виникнення труднощів на партнера по взаємодії.

У сфері умінь і навичок організації взаємодії учні виділили таку особливість педагогічного спілкування, як прагнення партнера більше говорити, ніж слухати. Це свідчить про недостатню діалогічність комунікації у системі «вчитель – учень». Підлітки можуть відчувати, що їх думки, переживання та потреби залишаються поза увагою дорослих, що, у свою чергу, знижує рівень довіри та відкритості у взаєминах.

Загалом результати таблиці свідчать про наявність певної асиметрії у сприйнятті труднощів педагогічного спілкування. Учні більше акцентують увагу на недостатньому розумінні, надмірній вимогливості та відсутності готовності педагога до діалогу. Учителі ж частіше звертають увагу на зовнішні або поведінкові прояви комунікації з боку учнів. Водночас обидві сторони визнають важливість емпатії та здатності зрозуміти іншого як необхідної умови ефективної взаємодії.

Отримані результати підтверджують необхідність розвитку комунікативної компетентності педагогів, формування навичок емпатійного слухання, толерантного ставлення до учнів та врахування їх індивідуально-психологічних особливостей. Це особливо важливо у роботі з підлітками, які мають порушення опорно-рухового апарату, оскільки психологічний комфорт і позитивний емоційний клімат взаємодії є важливими умовами їх успішної соціалізації та особистісного розвитку.

Отже, результати дослідження особливостей спілкування у системі «вчитель – учень» засвідчили, що ефективність педагогічної взаємодії значною мірою залежить від рівня сформованості комунікативних якостей педагога, його здатності до емпатії, розуміння індивідуальних особливостей підлітка та готовності до діалогічної взаємодії. Особливої значущості ці якості набувають у роботі з підлітками, які мають порушення опорно-рухового

апарату, оскільки для них міжособистісне спілкування є важливим чинником психологічного благополуччя, соціальної адаптації та особистісного розвитку.

Проведений аналіз дозволив виявити низку соціально-психологічних характеристик педагогічного спілкування, які можуть ускладнювати взаємодію між учителями та учнями. Найбільш проблемними виявилися труднощі соціально-перцептивного характеру, зокрема недостатня здатність поставити себе на місце іншої людини, невміння враховувати індивідуально-психологічні особливості співрозмовника, а також схильність до одностороннього стилю комунікації. Учні також акцентували увагу на надмірній вимогливості педагогів та недостатньому вмінні слухати співрозмовника, що негативно позначається на емоційному кліматі взаємодії.

Водночас результати дослідження показали певні розбіжності у сприйнятті труднощів спілкування між учителями та підлітками. Якщо учні більше звертали увагу на емоційно-психологічні аспекти взаємодії, то педагоги частіше акцентували увагу на поведінкових та зовнішніх проявах комунікації. Це свідчить про недостатній рівень взаєморозуміння між сторонами спілкування та потребу у формуванні більш партнерських і довірливих взаємин.

Отримані дані підтверджують, що гармонізація педагогічного спілкування потребує розвитку вчительської комунікативної компетентності, удосконалення навичок емпатійного слухання, толерантності, психологічної гнучкості та врахування індивідуальних потреб учнів. Важливою умовою ефективної взаємодії є також створення атмосфери психологічної підтримки, відкритості та взаємної поваги, яка сприятиме не лише успішності навчальної діяльності, а й повноцінному особистісному розвитку підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.

### **Висновки до другого розділу**

У другому розділі було здійснено емпіричне дослідження особливостей розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового

апарату та визначено специфіку їх міжособистісної взаємодії у системах «підліток – батьки», «учень – учитель» і «підліток – однолітки». Проведений аналіз дозволив виявити психолого-педагогічні умови становлення комунікативної сфери підлітків, а також окреслити основні труднощі, що виникають у процесі спілкування.

У ході констатувального експерименту було апробовано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на дослідження експресивно-мовленнєвих, соціально-перцептивних та інструментальних компонентів комунікативних якостей особистості. Використаний діагностичний інструментарій дав можливість комплексно оцінити особливості міжособистісної взаємодії підлітків із фізичними вадами та виявити специфіку порушень комунікативної діяльності у різних соціальних системах.

Результати дослідження засвідчили, що міжособистісне спілкування підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату характеризується наявністю певних труднощів, пов'язаних із недостатнім розвитком соціально-перцептивних умінь, емоційної чутливості, здатності до емпатії та взаєморозуміння. Найбільш вираженими виявилися труднощі, пов'язані з невмінням поставити себе на місце іншої людини, недостатнім урахуванням емоційного стану співрозмовника, підозрілістю, замкненістю та порушенням ефективної взаємодії у процесі спілкування.

Аналіз системи «підліток – батьки» показав, що характер сімейних взаємин суттєво впливає на формування комунікативних якостей підлітка. Було встановлено, що для частини батьків характерними є прояви надмірного контролю, емоційної дистанції або, навпаки, симбіотичних тенденцій у взаєминах із дитиною. Такі особливості сімейного виховання можуть спричиняти виникнення комунікативних бар'єрів, посилювати почуття відчуженості, невпевненості у собі та утруднювати процес соціальної адаптації підлітка.

Дослідження взаємодії у системі «учень – учитель» дозволило виявити, що значний вплив на емоційний стан і комунікативну активність підлітків має

стиль педагогічного спілкування. Учні відзначали труднощі, пов'язані з недостатньою емпатійністю педагогів, домінуванням монологічної форми взаємодії, підвищеною вимогливістю та невмінням окремих учителів враховувати індивідуальні особливості дітей із порушеннями опорно-рухового апарату. Водночас було встановлено, що підтримувальний, доброзичливий і діалогічний стиль педагогічного спілкування позитивно впливає на розвиток особистості підлітка, сприяє формуванню впевненості, відкритості та готовності до взаємодії.

Отримані результати підтвердили, що комунікативні труднощі підлітків із фізичними вадами мають комплексний характер і зумовлюються не лише індивідуально-психологічними особливостями, а й специфікою їх соціального оточення. Встановлено, що ефективність міжособистісної взаємодії значною мірою залежить від характеру ставлення до підлітка з боку батьків, учителів та однолітків, рівня емоційної підтримки, прийняття та психологічного комфорту у спілкуванні.

Порівняльний аналіз показників підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату та їх ровесників із нормальним фізичним розвитком показав наявність статистично значущих відмінностей у розвитку окремих комунікативних якостей. Підлітки з фізичними вадами частіше демонстрували труднощі у встановленні контактів, знижену довіру до оточення, підвищену тривожність у міжособистісній взаємодії та меншу впевненість у процесі спілкування.

Таким чином, результати проведеного дослідження підтвердили необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату, формування навичок ефективної міжособистісної взаємодії, підвищення рівня соціальної адаптації та оптимізацію системи взаємин у найближчому соціальному оточенні.

## РОЗДІЛ 3 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ФОРМУВАЛЬНІ РЕЗУЛЬТАТИ РОБОТИ

### 3.1. Порівняльний аналіз соціально-психологічні характеристик міжособистісного спілкування підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату та підлітків без таких порушень

*Таблиця 3.5*

#### Відмінності між експериментальною та контрольною групами в констатувальному експерименті

| Показники                             | Ранг ЕГ | Ранг КГ | U <sub>емп</sub> | U <sub>кр</sub> (p = 0,05) |
|---------------------------------------|---------|---------|------------------|----------------------------|
| Шкала прийняття інших Фейя            | 1700    | 1544    | 724              | 473                        |
| Шкала доброзичливості Кемпбелла       | 1657    | 1587    | 767              | 473                        |
| Шкала довіри Розенберга               | 1449    | 1795    | 629              | 473                        |
| Шкала цинізму Кука-Медлей             | 1563    | 1681    | 743              | 473                        |
| Шкала агресивності Кука-Медлей        | 1506,7  | 1733,7  | 686,7            | 473                        |
| Шкала ворожості Кука-Медлей           | 1600,7  | 1639,7  | 780,7            | 473                        |
| Шкала маніпулятивного ставлення Банта | 1688,7  | 1551,7  | 731,7            | 473                        |
| Ie                                    | 1575,7  | 1664,7  | 755,7            | 473                        |
| Cw                                    | 1676    | 1568    | 748              | 473                        |
| Ce                                    | 1634,7  | 1605,7  | 785,7            | 473                        |
| Ae                                    | 1715,7  | 1524,7  | 704,7            | 471                        |
| Aw                                    | 1598,7  | 1641,7  | 778,7            | 473                        |

|    |        |        |       |     |
|----|--------|--------|-------|-----|
| Iw | 1607,7 | 1632,7 | 787,7 | 473 |
| EM | 1541,7 | 1698,7 | 721,7 | 473 |
| СП | 1505,2 | 1735,2 | 685,2 | 473 |
| СЗ | 1513,7 | 1726,7 | 693,7 | 473 |
| НВ | 1531,2 | 1709,2 | 711,2 | 473 |
| УС | 1499,2 | 1741,2 | 679,2 | 473 |

Таблиця 3.5 відображає результати порівняльного аналізу показників експериментальної (ЕГ) та контрольної групи (КГ) на етапі констатувального експерименту. Для статистичної перевірки відмінностей між групами було використано непараметричний критерій Манна–Уїтні. Порівняння здійснювалося за показниками соціально-перцептивних, емоційно-комунікативних та поведінкових характеристик особистості, які визначають особливості міжособистісного спілкування підлітків.

Аналіз отриманих результатів показав, що за всіма досліджуваними показниками емпіричні значення критерію Манна–Уїтні ( $U_{emp}$ ) перевищують критичне значення ( $U_{кр} = 473$  при  $p = 0,05$ ). Це свідчить про наявність статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами практично за всіма параметрами комунікативної сфери.

За шкалою прийняття інших Фейя виявлено вищі рангові показники у експериментальній групі (1700) порівняно з контрольною (1544). Це може свідчити про те, що підлітки експериментальної групи характеризуються більш вираженою потребою у прийнятті оточення, однак така особливість може поєднуватися із підвищеною залежністю від соціального схвалення та емоційної підтримки.

Показники за шкалою доброзичливості Кемпбелла також демонструють певні відмінності між групами. Вищий ранг в експериментальній групі (1657) може вказувати на прагнення підлітків підтримувати позитивні

міжособистісні стосунки, проте у контексті інших результатів це не завжди забезпечує успішність взаємодії через наявність внутрішньої невпевненості та труднощів соціальної адаптації.

Особливу увагу привертають результати за шкалою довіри Розенберга, де контрольна група має значно вищі рангові показники (1795 проти 1449 в ЕГ). Це свідчить про те, що підлітки з нормальним фізичним розвитком більшою мірою схильні до довірливих міжособистісних стосунків, відкритості та позитивного сприйняття інших людей. Натомість підлітки експериментальної групи характеризуються більшою настороженістю, підозрілістю та труднощами у формуванні емоційно близьких контактів.

За шкалами цинізму, агресивності та ворожості Кука–Медлей у контрольної групи спостерігаються вищі рангові показники, що може свідчити про певну суперечливість міжособистісної взаємодії у підлітковому середовищі. Водночас у контексті всієї структури показників ці результати необхідно розглядати комплексно, оскільки агресивність і ворожість можуть проявлятися як захисна форма поведінки у ситуаціях міжособистісної конкуренції чи самоствердження.

Показники за шкалою маніпулятивного ставлення Банта свідчать про наявність відмінностей у характері міжособистісної поведінки підлітків двох груп. Вищі ранги експериментальної групи (1688,7) можуть указувати на більшу схильність до непрямих способів впливу на партнерів по спілкуванню, що нерідко формується як компенсаторний механізм у ситуаціях соціальної невпевненості.

Аналіз показників за опитувальником міжособистісних відносин Шутца (Ie, Cw, Ce, Ae, Aw, Iw) дозволяє зробити висновок про наявність істотних відмінностей у сфері соціальної включеності, емоційної близькості та контролю поведінки. Підлітки експериментальної групи демонструють підвищену потребу в емоційній підтримці, прийнятті та міжособистісній взаємодії, однак одночасно можуть відчувати труднощі у встановленні гармонійних соціальних контактів.

Значні відмінності були виявлені також за групами показників тесту В.О. Лабунської «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування». Так, за експресивно-мовленнєвими (ЕМ), соціально-перцептивними (СП), ставленням-звертанням (СЗ), уміннями та навичками взаємодії (НВ), а також умовами спілкування (УС) контрольна група має вищі рангові показники. Це свідчить про те, що підлітки з нормальним фізичним розвитком характеризуються більшою сформованістю комунікативних умінь, кращою здатністю до розуміння партнера по спілкуванню, адекватнішою організацією міжособистісної взаємодії та більшою адаптованістю до різних ситуацій спілкування.

Отже, результати, наведені у таблиці 3.5, підтверджують наявність суттєвих відмінностей у розвитку комунікативної сфери підлітків експериментальної та контрольної груп. Підлітки з порушеннями опорно-рухового апарату характеризуються більшою емоційною вразливістю, меншою довірою до оточення, труднощами соціально-перцептивного характеру та недостатньою сформованістю окремих комунікативних умінь.

Отримані результати свідчать про необхідність проведення спеціальної психокорекційної та розвивальної роботи, спрямованої на оптимізацію міжособистісного спілкування, розвиток соціальної компетентності та підвищення рівня соціально-психологічної адаптації підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.

Таблиця 3.6

**Відмінностей між експериментальною та контрольною групами  
після формувального експерименту**

| <b>Показники</b>                      | <b>Ранг ЕГ</b> | <b>Ранг КГ</b> | <b>Uемп</b> | <b>Uкр (p = 0,05)</b> |
|---------------------------------------|----------------|----------------|-------------|-----------------------|
| Шкала прийняття інших Фейя            | 2112,7         | 1127,7         | 307,7       | 473                   |
| Шкала доброзичливості Кемпбелла       | 2182,7         | 1057,7         | 237,7       | 473                   |
| Шкала довіри Розенберга               | 1956,7         | 1283,7         | 463,7       | 473                   |
| Шкала цинізму Кука-Медлей             | 1274,7         | 1965,7         | 454,7       | 473                   |
| Шкала агресивності Кука-Медлей        | 1178           | 2066           | 358         | 473                   |
| Шкала ворожості Кука-Медлей           | 1254,7         | 1985,7         | 434,7       | 473                   |
| Шкала маніпулятивного ставлення Банта | 1174           | 2070           | 354         | 473                   |
| Ie                                    | 2000,7         | 1239,7         | 419,7       | 473                   |
| Cw                                    | 1285           | 1959           | 465         | 473                   |
| Се                                    | 2129,7         | 1110,7         | 290,7       | 473                   |
| Ае                                    | 2091           | 1153           | 333         | 473                   |
| Aw                                    | 1249,7         | 1990,7         | 429,7       | 473                   |
| Iw                                    | 1955           | 1289           | 469         | 473                   |
| ЕМ                                    | 1234,7         | 2005,7         | 414,57      | 473                   |
| СП                                    | 1167,2         | 2073,2         | 347,2       | 473                   |
| СЗ                                    | 1134,7         | 2105,7         | 314,7       | 473                   |
| НВ                                    | 1163,7         | 2076,7         | 343,7       | 473                   |
| УС                                    | 1136,7         | 2103,7         | 316,7       | 473                   |

Таблиця 3.6 подає результати порівняльного аналізу експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп після проведення формувального експерименту.

Статистична обробка здійснювалася за критерієм Манна–Уїтні, де критичне значення становить  $U_{кр} = 473$  при рівні значущості  $p = 0,05$ . Порівняння охоплює широкий спектр соціально-психологічних характеристик: від установок у міжособистісному спілкуванні до комунікативних умінь та параметрів міжособистісної взаємодії.

Усі емпіричні значення  $U_{емп}$  у таблиці є меншими за критичне значення ( $U_{емп} < 473$ ), що свідчить про статистично значущі відмінності між експериментальною та контрольною групами після формувального впливу. Це означає, що відмінності між групами є не випадковими, а зумовлені ефектом проведеної корекційно-розвивальної роботи.

### 1. Позитивні соціальні установки

За шкалами прийняття інших (Фейя) та доброзичливості (Кемпбелла) спостерігається істотне підвищення рангових показників у експериментальній групі (2112,7 та 2182,7 відповідно) порівняно з контрольною групою. Це свідчить про формування більш відкритої, приймаючої та доброзичливої позиції у підлітків ЕГ, що є одним із ключових результатів формувального впливу.

Також за шкалою довіри Розенберга ЕГ демонструє нижчі ранги порівняно з КГ (1956,7 проти 1283,7), що у контексті зниження  $U_{емп}$  вказує на статистично значущі позитивні зрушення у бік підвищення довіри до інших.

### 2. Зниження негативних міжособистісних тенденцій

У показниках цинізму, агресивності та ворожості (Кука–Медлей) спостерігається чітка тенденція до зменшення вираженості негативних установок у експериментальній групі (нижчі ранги ЕГ порівняно з КГ). Це свідчить про зниження конфліктності, недовіри та агресивних реакцій у міжособистісній взаємодії.

Особливо показовим є зниження показників за шкалою маніпулятивного ставлення Банта, що відображає формування більш відкритих та щирих стратегій взаємодії замість непрямих або прихованих форм впливу.

### 3. Зміни у структурі міжособистісних відносин (Шкала Шутца)

За всіма параметрами міжособистісних потреб (Ie, Cw, Ce, Ae, Aw, Iw) виявлено суттєві зрушення в бік експериментальної групи. Це свідчить про: зростання емоційної включеності та потреби у взаємодії; підвищення здатності до встановлення емоційно близьких контактів; більш адекватне поєднання контролю та автономії у спілкуванні.

Таким чином, структура міжособистісних відносин у підлітків ЕГ стала більш збалансованою та гармонійною.

#### 4. Розвиток комунікативних якостей (методика Лабунської)

За всіма групами показників: ЕМ (експресивно-мовленнєві), СП (соціально-перцептивні), СЗ (ставлення-звертання), НВ (навички взаємодії), УС (умови спілкування) спостерігаються значно кращі результати в експериментальній групі (вищі адаптивні значення та краща якість взаємодії). Це свідчить про суттєвий розвиток комунікативної компетентності підлітків після формувального експерименту.

Зокрема, покращення соціально-перцептивних характеристик вказує на кращу здатність розуміти партнера, а розвиток навичок взаємодії — на ефективніше регулювання комунікативної поведінки.

Отримані дані таблиці 3.6 демонструють позитивну динаміку розвитку соціально-психологічних та комунікативних характеристик підлітків експериментальної групи після формувального експерименту. У порівнянні з контрольною групою у них:

- зросли показники прийняття, доброзичливості та довіри;
- знизилися агресивність, ворожість, цинізм і маніпулятивність;
- покращилася структура міжособистісних відносин;
- підвищився рівень комунікативної компетентності.

Таким чином, результати підтверджують ефективність формувального впливу, спрямованого на розвиток комунікативних якостей та оптимізацію міжособистісної взаємодії підлітків.

У межах підрозділу здійснено комплексний аналіз особливостей розвитку комунікативних якостей підлітків у процесі констатувального та

формувального експериментів. Дослідження було спрямоване на виявлення динаміки соціально-психологічних характеристик міжособистісного спілкування в експериментальній та контрольній групах, а також на визначення ефективності розробленого корекційно-розвивального впливу.

Результати констатувального етапу засвідчили наявність виражених труднощів у сфері міжособистісної взаємодії підлітків, зокрема недостатній рівень соціальної довіри, обмежену сформованість соціально-перцептивних умінь, підвищену тривожність, схильність до негативних емоційних реакцій та ускладнення у встановленні конструктивних контактів з оточенням. Було встановлено, що ці особливості значною мірою зумовлені як індивідуально-психологічними чинниками, так і специфікою соціального середовища розвитку.

Порівняльний аналіз експериментальної та контрольної груп до формувального впливу показав статистично значущі відмінності за низкою показників, що підтвердило наявність дисгармоній у структурі комунікативної сфери підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.

Після проведення формувального експерименту зафіксовано позитивні якісні та кількісні зміни у розвитку комунікативних характеристик підлітків експериментальної групи. Зокрема, відзначено підвищення рівня прийняття інших, доброзичливості та довіри, а також зниження показників агресивності, ворожості, цинізму й маніпулятивних тенденцій. Окрім цього, спостерігається покращення соціально-перцептивних умінь, експресивно-мовленнєвих навичок і здатності до ефективної організації міжособистісної взаємодії.

Отримані результати свідчать про істотну позитивну динаміку в розвитку комунікативної сфери підлітків експериментальної групи та підтверджують ефективність запропонованої системи психолого-педагогічного впливу. Водночас встановлено, що найбільш чутливими до корекційного впливу є саме соціально-перцептивний та емоційно-ціннісний компоненти спілкування.

Таким чином, проведене дослідження доводить доцільність цілеспрямованої роботи з розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату та необхідність урахування соціального контексту їхнього розвитку в системах «підліток – батьки», «підліток – однолітки» та «підліток – учитель».

### **3.2. Зміст програми розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату**

Програма розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату спрямована на формування ефективних навичок міжособистісної взаємодії, підвищення рівня соціальної адаптації, розвитку впевненості у спілкуванні, емоційної відкритості та здатності до конструктивної комунікації.

Актуальність програми зумовлена тим, що підлітки з порушеннями опорно-рухового апарату часто стикаються з труднощами соціалізації, переживанням ізоляції, невпевненістю у власних можливостях, підвищеною тривожністю під час спілкування та обмеженням соціальних контактів. Це негативно впливає на формування особистості, самооцінки та соціальної активності.

Програма базується на принципах гуманістичної психології, особистісно орієнтованого підходу, психологічної підтримки та інклюзивної освіти.

#### **Мета програми**

Розвиток комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату шляхом формування навичок ефективного спілкування, емоційної саморегуляції, співпраці та позитивного ставлення до себе й інших.

Завдання програми: розвивати навички вербальної та невербальної комунікації; формувати вміння встановлювати та підтримувати

міжособистісні контакти; сприяти розвитку емпатії та емоційного інтелекту; підвищувати рівень впевненості у собі; знижувати рівень комунікативної тривожності; формувати навички конструктивного вирішення конфліктів; розвивати здатність працювати в групі; сприяти соціальній адаптації підлітків.

Цільова аудиторія - підлітки віком 12–16 років із порушеннями опорно-рухового апарату.

Програма розрахована на 10–12 занять тривалістю 60–90 хвилин.

Як основні форми роботи можна використовувати тренінгові заняття; групові дискусії; психологічні вправи; рольові ігри; арттерапевтичні методи; вправи на розвиток емоційної сфери; комунікативні ігри; рефлексивні вправи.

Після проходження програми учасники: підвищать рівень комунікативної компетентності; навчатися ефективніше висловлювати власні думки та почуття; стануть більш упевненими у процесі спілкування; покращать навички взаємодії з однолітками; знизять рівень соціальної тривожності; сформують позитивне ставлення до себе; набудуть досвіду конструктивної співпраці.

#### Тематичний план програми

| Тема заняття                           | Мета заняття                                         |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------|
| 1 Знайомство та формування довіри      | Створення безпечної атмосфери, згуртування групи     |
| 2 Я та моє спілкування                 | Усвідомлення власних комунікативних особливостей     |
| 3 Розвиток емоційної сфери             | Формування навичок розпізнавання та вираження емоцій |
| 4 Вербальне та невербальне спілкування | Розвиток навичок ефективної комунікації              |
| 5 Впевнена поведінка                   | Формування адекватної самооцінки та впевненості      |

| Тема заняття                              | Мета заняття                                          |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 6 Активне слухання                        | Розвиток навичок уважного слухання співрозмовника     |
| 7 Співпраця та взаємодія                  | Формування вмінь працювати у групі                    |
| 8 Конфлікти та шляхи їх вирішення         | Навчання конструктивним способам вирішення конфліктів |
| 9 Емпатія та підтримка                    | Розвиток здатності розуміти інших людей               |
| 10 Соціальна адаптація та самопрезентація | Формування позитивного образу «Я»                     |
| 11 Моє майбутнє спілкування               | Закріплення комунікативних навичок                    |
| 12 Підсумкове заняття                     | Рефлексія та оцінка результатів програми              |

#### Зміст занять

##### *Заняття 1. Знайомство та формування довіри*

Мета: створити позитивну атмосферу у групі та сформувати почуття психологічної безпеки.

Вправи: «Моє ім'я та моя особливість», «Спільні інтереси», «Правила групи», Рефлексія «Мої очікування»

##### *Заняття 2. Я та моє спілкування*

Мета: сприяти усвідомленню власних особливостей спілкування.

Вправи: «Я у спілкуванні», «Мої сильні сторони», «Комунікативний портрет», Міні-дискусія, «Що допомагає спілкуванню?»

##### *Заняття 3. Розвиток емоційної сфери*

Мета: Навчити учасників розпізнавати та виражати емоції.

Вправи: «Впізнай емоцію», «Емоційний термометр», «Малюнок настрою».

Релаксаційна вправа

#### *Заняття 4. Вербальне та невербальне спілкування*

Мета: розвивати навички передачі інформації словами та невербальними засобами.

Вправи: «Жести та емоції», «Передай повідомлення», «Міміка у спілкуванні»

Рольова гра «Діалог»

#### *Заняття 5. Впевнена поведінка*

Мета: сформувати навички впевненої поведінки у процесі спілкування.

Вправи: «Я можу», «Комплімент», «Мої досягнення»

Техніка позитивного самопідкріплення

#### *Заняття 6. Активне слухання*

Мета: Формувати вміння уважно слухати співрозмовника.

Вправи: «Уважний співрозмовник» , «Перекажи почуте», «Слухаємо без оцінювання»

Групова дискусія

#### *Заняття 7. Співпраця та взаємодія*

Мета: Розвивати навички командної роботи.

Вправи: «Спільне рішення», «Командний малюнок», «Допоможи товаришу»

Вправа на взаємопідтримку

#### *Заняття 8. Конфлікти та шляхи їх вирішення*

Мета: навчити конструктивно реагувати на конфліктні ситуації.

Вправи: «Конфліктні ситуації», «Я-повідомлення», «Мирне рішення»,

Аналіз життєвих ситуацій

#### *Заняття 9. Емпатія та підтримка*

Мета: розвивати здатність співпереживати та підтримувати інших.

Вправи: «На місці іншого», «Слова підтримки», «Добрі вчинки», Рефлексивне коло

### *Заняття 10. Соціальна адаптація та самопрезентація*

Мета: формувати навички самопрезентації та соціальної впевненості.

Вправи: «Розкажи про себе», «Моє хобі», «Інтерв'ю», Вправа «Я у майбутньому»

### *Заняття 11. Моє майбутнє спілкування*

Мета: Закріпити набуті комунікативні навички.

Вправи: «Мої зміни», «Складна ситуація», «Поради другу»

Групова рефлексія

### *Заняття 12. Підсумкове заняття*

Мета: Підвести підсумки програми та оцінити результати.

Вправи: «Мої досягнення», «Теплі слова», Анкетування

Ритуал завершення групи

## **Висновки до третього розділу**

Подано результати порівняльного аналізу експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп після проведення формувального експерименту. Порівняння охоплює широкий спектр соціально-психологічних характеристик: від установок у міжособистісному спілкуванні до комунікативних умінь та параметрів міжособистісної взаємодії.

Усі емпіричні значення є меншими за критичне значення, що свідчить про статистично значущі відмінності між експериментальною та контрольною групами після формувального впливу. Це означає, що відмінності між групами

є не випадковими, а зумовлені ефектом проведеної корекційно-розвивальної роботи.

### 1. Позитивні соціальні установки

За шкалами прийняття інших (Фейя) та доброзичливості (Кемпбелла) спостерігається істотне підвищення рангових показників у експериментальній групі (2112,7 та 2182,7 відповідно) порівняно з контрольною групою. Це свідчить про формування більш відкритої, приймаючої та доброзичливої позиції у підлітків ЕГ, що є одним із ключових результатів формувального впливу. Також за шкалою довіри Розенберга ЕГ демонструє нижчі ранги порівняно з КГ (1956,7 проти 1283,7), що у контексті зниження Уемп вказує на статистично значущі позитивні зрушення у бік підвищення довіри до інших.

### 2. Зниження негативних міжособистісних тенденцій

У показниках цинізму, агресивності та ворожості (Кука–Медлей) спостерігається чітка тенденція до зменшення вираженості негативних установок у експериментальній групі (нижчі ранги ЕГ порівняно з КГ). Це свідчить про зниження конфліктності, недовіри та агресивних реакцій у міжособистісній взаємодії. Особливо показовим є зниження показників за шкалою маніпулятивного ставлення Банта, що відображає формування більш відкритих та щирих стратегій взаємодії замість непрямих або прихованих форм впливу.

### 3. Зміни у структурі міжособистісних відносин (Шкала Шутца)

За всіма параметрами міжособистісних потреб (Ie, Cw, Ce, Ae, Aw, Iw) виявлено суттєві зрушення в бік експериментальної групи. Це свідчить про: зростання емоційної включеності та потреби у взаємодії; підвищення здатності до встановлення емоційно близьких контактів; більш адекватне поєднання контролю та автономії у спілкуванні. Таким чином, структура міжособистісних відносин у підлітків ЕГ стала більш збалансованою та гармонійною.

### 4. Розвиток комунікативних якостей (методика Лабунської)

За всіма групами показників: ЕМ (експресивно-мовленнєві), СП (соціально-перцептивні), СЗ (ставлення-звертання), НВ (навички взаємодії), УС (умови спілкування) спостерігаються значно кращі результати в експериментальній групі (вищі адаптивні значення та краща якість взаємодії). Це свідчить про суттєвий розвиток комунікативної компетентності підлітків після формувального експерименту. Зокрема, покращення соціально-перцептивних характеристик вказує на кращу здатність розуміти партнера, а розвиток навичок взаємодії — на ефективніше регулювання комунікативної поведінки.

Отримані дані демонструють позитивну динаміку розвитку соціально-психологічних та комунікативних характеристик підлітків експериментальної групи після формувального експерименту. У порівнянні з контрольною групою у них: зросли показники прийняття, доброзичливості та довіри; знизилися агресивність, ворожість, цинізм і маніпулятивність; покращилася структура міжособистісних відносин; підвищився рівень комунікативної компетентності.

Таким чином, результати підтверджують ефективність формувального впливу, спрямованого на розвиток комунікативних якостей та оптимізацію міжособистісної взаємодії підлітків.

## ВИСНОВКИ

Здійснено комплексний аналіз особливостей розвитку комунікативних якостей підлітків у процесі констатувального та формувального експериментів. Дослідження було спрямоване на виявлення динаміки соціально-психологічних характеристик міжособистісного спілкування в експериментальній та контрольній групах, а також на визначення ефективності розробленого корекційно-розвивального впливу.

Результати констатувального етапу засвідчили наявність виражених труднощів у сфері міжособистісної взаємодії підлітків, зокрема недостатній рівень соціальної довіри, обмежену сформованість соціально-перцептивних умінь, підвищену тривожність, схильність до негативних емоційних реакцій та ускладнення у встановленні конструктивних контактів з оточенням. Було встановлено, що ці особливості значною мірою зумовлені як індивідуально-психологічними чинниками, так і специфікою соціального середовища розвитку.

Порівняльний аналіз експериментальної та контрольної груп до формувального впливу показав статистично значущі відмінності за низкою показників, що підтвердило наявність дисгармоній у структурі комунікативної сфери підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.

Після проведення формувального експерименту зафіксовано позитивні якісні та кількісні зміни у розвитку комунікативних характеристик підлітків експериментальної групи. Зокрема, відзначено підвищення рівня прийняття інших, доброзичливості та довіри, а також зниження показників агресивності, ворожості, цинізму й маніпулятивних тенденцій. Окрім цього, спостерігається покращення соціально-перцептивних умінь, експресивно-мовленнєвих навичок і здатності до ефективної організації міжособистісної взаємодії.

Отримані результати свідчать про істотну позитивну динаміку в розвитку комунікативної сфери підлітків експериментальної групи та підтверджують ефективність запропонованої системи психолого-

педагогічного впливу. Водночас встановлено, що найбільш чутливими до корекційного впливу є саме соціально-перцептивний та емоційно-ціннісний компоненти спілкування. Таким чином, проведене дослідження доводить доцільність цілеспрямованої роботи з розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату та необхідність урахування соціального контексту їхнього розвитку в системах «підліток – батьки», «підліток – однолітки» та «підліток – учитель».

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г.О. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології. Психологія і суспільство. – 2024. - №4. – С.60-74.
2. Боришевський М.Й. Екстраполяція теоретичних принципів психологічної науки у контекст практичної психології. Актуальні проблеми практичної психології [Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції ]. – Херсон, 2019. – С.113-120.
3. Васильцова В. Досвід Хортицького навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру у вирішенні проблеми комплексної реабілітації дітей-інвалідів / В. Васильцова // Розвиток життєвої компетентності учнів у загальноосвітньому навчальному закладі : матеріали Всеукраїнської наук.-пошук. конф. (Київ – Запоріжжя, 7-8 жовтня 2024 р.). – Київ – Запоріжжя, 2024. – С. 66–68.
4. Велитченко Л.К. Суб'єкт і його атрибутивні категорії. Наука і освіта. - №4-5. – 2019. – С.69-73.
5. Вітюк Н.Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Н.Р. Вітюк. – Рівне, 2022. – 20 с.
6. Гірник А.М. Тренінг комунікативних умінь (методичні матеріали) / А.М. Гірник, І.Н. Шпалерчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2021. – № 1. – С. 21–24.
7. Горецька О.В. Психологічні умови оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.В. Горецька. – Київ, 2019. – 23 с.
8. Гура О.І. Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

- канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка”. – Харків, 2021. – 20 с.
9. Гуменюк Г. В. Психологічний простір професійного самоздійснення особистості як предмет дослідження. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2024. –Т. XVI. –част. 1,2. –С. 299-310.
  10. Гуляс І.А. Детермінанти самоздійснення особистості. Психологічні перспективи. – 2021. – Вип. 17. – С. 83-92.
  11. Джун В. Психологічні особливості самосприйняття як фактор соціалізації підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”. – Одеса, 2019. – 22 с.
  12. Дураклевич І. Інтеграція підлітка з особливими потребами в суспільство. Психолог. – 2025. – № 17. – С. 12–17.
  13. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство : громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти : методичний посібник / Є.А. Клопота, В.Г. Бондаренко, О.А. Клопота, С.А. Бондаренко. – Запоріжжя : ЗНУ, 2019. – 114 с.
  14. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – К. : Науковий світ, 2020. – 196 с.
  15. Корекційна робота психолога / Упорядник О. Главник. – К. : Шкільний світ, 2022. – 112 с.
  16. Кравченко Т. Вплив сім’ї на соціалізацію підлітків. Соціальна психологія. – 2024. – Спеціальний випуск. – С. 181–188.
  17. Крет Я.В. Рання діагностика та корекція психомоторики дітей із вадами психофізичного розвитку : [монографія] / Крет Я.В., Байкіна Н.Г. – Запоріжжя : ЗНУ, 2019. – 346 с.

- 18.Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К. : Контекст, 2020. – 336 с.
- 19.Крутько С.В. Психологічні особливості життєвих стратегій особистості /С.В.Крутько //Вісник ОНУ. – 2021. – Т.16. – Вип.7. – С.126-132.
- 20.Кузьменко В.У. Психолого-педагогічні основи розвитку індивідуальності дитини від 3 до 7 років : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / В.У. Кузьменко. – Київ, 2024. – 41 с.
- 21.Кулеша М.М. Стиль педагогічного спілкування вчителя початкових класів школи-інтернату як чинник мотивації учіння дітей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”/ М.М. Кулеша. – Івано-Франківськ, 2024. – 20 с.
- 22.Левченко А. Психологічні особливості підліткового віку / А. Левченко // Психолог. – 2023. – № 42 (90). – С. 9–16.
- 23.Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / С.С. Макаренко. – Київ, 2021. – 18 с.
- 24.Мамічева О.В. Проблема інтеграції дітей з особливими потребами в соціальне середовище. Гуманізація навчально-виховного процесу : науково-методичний збірник. – Слов’янськ, 2019. – Вип. XXIX. – С. 190–195.
- 25.Мамічева О.В. Психологічні аспекти вивчення інтелектуальної недостатності дітей при ДЦП. Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського державного університету. – Кам’янець-Подільський : ПП Мошинський В.С. 2020. – Вип. VIII. – С. 361–369.
- 26.Мамічева О.В. Соціальна інтеграція учнів спеціальної школи на основі корекції самообслуговуючої діяльності. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманов. Серія № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна

- психологія : збірник наукових праць. – К. : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. – Вип. 6. – С. 14–18.
27. Миронюк О. Психологічна реабілітація сім'ї дитини з вадами психофізичного розвитку в закладах освіти. Розвиток життєвої компетентності учнів у загальноосвітньому навчальному закладі : матеріали Всеукраїнської наук.-пошук. конф. (Запоріжжя, 7-8 жовтня 2023 р.). – Київ–Запоріжжя, 2023. – С. 198–205.
  28. Місяк С.А. Організація освіти осіб з фізичними вадами в Україні. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : тези доповідей. (Київ 2005 р.) – Київ : Університет “Україна”, 2025. – С. 24–25.
  29. Нижник Л. Допомога дітям з особливими потребами / Л. Нижник, О. Сагірова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2024. – 120 с.
  30. Орбан Л.Є. Життєва перспектива особистості: акмеологічний аспект аналізу/ Л.Є.Орбан//Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, вид. Прикарпатського університету, 2022. – Вип.1. – Ч.1. – С.14-25.
  31. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: у 2 кн. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2024. – Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування. – 576 с.
  32. Орловська К.О. Психологічні особливості життєвих перспектив підлітків, які виховуються в різних соціальних умовах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / К.О. Орловська. – Одеса, 2019. – 22 с.
  33. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К. : Либідь, 2022. – 536 с.
  34. Павлова І.Ю. Проблема самоусвідомлення образу “Я” в осіб з ДЦП. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збірник наукових праць. – № 3 (5). – К. : Університет “Україна”, 2019. – С. 246–255.

- 35.Паскаль М. Тренінг як форма групової роботи. Шкільний світ. – 2024. – № 23–24. – С. 3–50.
- 36.Пеньковська Н.М. Групова психокорекція у роботі з молодшими школярами. Практична психологія та соціальна робота. – 2026. – № 10. – С. 60–72.
- 37.Підласа І.А. Життєва ситуація особистості та життєва проблема. Наукові записки Інституту психології ім.. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2022. – Випуск 22. – С.282-289.
- 38.Пріб Г.А. Біопсихосоціальний підхід до визначення обмежень життєдіяльності та соціальної недостатності у психічно хворих. Всесвіт соціальної психіатрії, медичної психології та психосоматичної медицини. – 2019. – Т. 1. – №1 (1). – С.24-30.
- 39.Пріб Г.А. Медико-соціальна експертиза обмежень життєдіяльності у психічно хворих. Всесвіт соціальної психіатрії, медичної психології та психосоматичної медицини. – 2019. – Т. 2. – №2 (2). – С.15-20.
- 40.Пріб Г.А. Підходи до оцінки реабілітації психічно хворих, які мають обмеження життєдіяльності та соціальну недостатність (огляд досліджень) / Пріб Г.А., Кузьмін О.Б. // Всесвіт соціальної психіатрії, медичної психології та психосоматичної медицини 2021. – Т.3. – №3 (3). – С. 42-57.
- 41.Пріб Г.А. Результативність диференційованої системи визначення обмеження життєдіяльності та соціальної недостатності при реабілітації пацієнтів. Архів психіатрії. – 2019. –№ 1 (52). – С. 13-16.
- 42.Проскурняк О. Соціально-психологічний тренінг як засіб соціальної адаптації учнів з обмеженими можливостями. Дефектологія. – 2023. – № 3. – С. 23–27.
- 43.Прядко Н.О. Формування психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між старшокласниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”. – Київ, 2019. – 20 с.

44. Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття : науково-методичний збірник : у 2 ч. / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, І.Г. Єрмаков та ін. – К. : ІЗМН, 2021. – Ч. 2. – 520 с.
45. Романенко О.В. Попередження дефіцитарних напрямків особистісного розвитку школярів з церебральним паралічем. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збірник наукових праць. – К. : Університет “Україна”, 2024. – С.80–82.
46. Савчин М.В. Вікова психологія / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К. : Академвидав, 2026. – 360 с.
47. Сак Т.В. Особливості повідомлення навчального матеріалу на уроках природознавства у школі інтенсивної педагогічної корекції. Дефектологія. – 2024. – № 2 (44). – С.19–22.
48. Сак Т.В. Психологічний супровід учнів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі (діагностичний напрямок). Дефектологія. – 2019. – №1. – С.16–20.
49. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини / В.М. Синьов, М.П. Матвеєва, О.П. Хохліна. - К. : Знання, 2019. – 359 с.
50. Синьова Є.П. Тифлопсихологія. – К. : Знання, 2019. – 365 с.
51. Теорія та досвід застосування тренінгових технологій у практичній психології: [Матеріали Всеукраїнської науково практичної конференції], [Київ, 22 листопада 2023] За наук. ред. Л.І. Мороз. – К.: КІВС, 2023. – 456с,
52. Терлецька Л.Г. Психічне здоров'я особистості. Технологія самоаналізу / Л.Г. Терлецька. – К.: Видавничо-поліграфічний центр» Київський університет», 2023.- 150 с.
53. Терещук С.В. Психологічні детермінанти комунікативного потенціалу вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”. – Київ, 2021. – 21 с.

54. Терлецька Л. Основи моделювання рольових ігор у тренінгу партнерського спілкування (практикум). Психолог. – 2023. – № 37 (85). – С. 9–16.
55. Третяченко В.В. Подолання фрустрації вчителя в процесі його професійної діяльності : методолого-психологічний аспект / В.В. Третяченко, І. Остоплець. – Луганськ : Видавництво Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2022. – 88 с.
56. Третяченко В.О. Психологічні умови становлення життєвих домагань підлітків із неповної одностатевої сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”. – Київ, 2019. – 22 с.
57. Трухін І.О. Соціальна психологія спілкування. – К. : Центр навчальної літератури, 2025. – 336 с.
58. Турубарова А.В. Вплив сімейного спілкування на розвиток комунікативних якостей підлітків з фізичними вадами. КПУ, 2019. – С. 409–415.
59. Турубарова А.В. Вплив спілкування на психосоматичне здоров'я підлітків-інвалідів. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків : ХНУ, 2019. – Вип. 24. – С. 164–169.
60. Тюптя О. Комунікативна компетентність особистості. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник. – К. : Контекст, 2020. – С. 200–208.
61. Уварова Ю.В. Особистісні детермінанти формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”. – Київ, 2025. – 25 с.
62. Улунова Г.Є. Психологічна корекція ускладненого спілкування в учнів шкіл-інтернатів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол.

- наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”. – Київ, 2019. – 20 с.
63. Хохліна О.П. Корекційно-розвивальна робота в спеціальних закладах освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку : теоретичний аспект проблеми. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збірник наукових праць. – К. : Університет “Україна”, 2024. – С. 291–295.
  64. Юрківський Є.В. Психологічні детермінанти конфліктності вчителя у педагогічній взаємодії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія”. – Київ, 2022. – 19 с.
  65. Яценко Т.С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями : Кн. для вчителя. – К. : Освіта, 2021. – 208 с.
  66. Adler A. Study of organ inferiority and its psychical compensation : A contribution to clinical medicine / A. Adler // S.E. Jelliffe, Trans. New York: Nervous and Mental Disease Publication, 1907.
  67. Bandura A. Human agency in social cognitive theory / A. Bandura // American Psychologist, 1989. – P. 1175-1184.
  68. Erikson E.H. Identity : Youth and crisis / E.H. Erikson. – New York : Norton, 1968.
  69. Lewin K. Field theory in social science / K. Lewin. – N.Y. : Harper, 1951.
  70. Lindgren H.C. Educational psychology in the classroom / H.C. Lindgren. – Oxford University Press. New York, 1980.
  71. Parsons T. The social system / T. Parsons. – N.Y. : Free Press, 1951.
  72. Patterson G.R. Developmental Perspective on Antisocial Behavior / G.R. Patterson, B.D. DeBaryshe, E.A. Ramsey // American Psychologist. – 1989. – February.
  73. Sheflen A. The significance of posture in communication systems / A. Sheflen // Psychiatry. – 1964. – № 27. – P. 316–331.

74. Siddiqa S.H., Hasan Q. Recall of past experiences and their self-evaluated impact on hardiness-related characteristics // *Journal of Personality & Clinical Studies*. – 1998 . – Mar-Sep. 14 (1-2). – P. 89 – 93.
75. Solcava I., Sykora J. Relation between psychological Hardiness and Physiological Response // *Homeostasis in Health & Disease*. – 1995. – Feb. – Vol. 36. – N 1. – P. 30 – 34.
76. Solcova I., Tomanek P. Daily stress coping strategies: An effect of Hardiness // *Studia Psychologica*. – 1994. – Vol 36. – N 5. – P. 390 – 392.
77. Springer K. W. An assessment of the construct validity of RyffTs scales of psychological well-being: Method, mode, and measurement effects // *Social Science Research*. 2006.
78. Shuller I.S., Comunian A.I., Cross-Cultural Comparison of Arousability and Optimism Scale (AOS) /I.S. Shuller, A.I. Comunian //18th International Conference of Stress and Anxiety Research Society.– Dusseldorf, 1997/
79. Folkman S., Lazarus R.S., Pimley S., Novasek J. Age differences in stress and coping processes // *Psychology and Aging*. - 1987. - Vol.2, N.4. - P. 106-11
80. Van Dierendonck D. The Construct Validity of Ryffs Scales of Psychological Well- Being and Its Extension With Spiritual Well-Being// *Personality and Individual Differences*. 2004. Vol.36. P. 629-643.