

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

Кафедра загальнонаукових, соціальних та поведінкових дисциплін

**«До захисту допущено»**

Завідувач

кафедри \_\_\_\_\_  
(підпис)

доктор філ. наук, доцент

Нерубаська Алла Олександрівна

(наукове звання, науковий ступінь,  
прізвище та ініціали)

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 202\_\_ р.

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА  
на здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти**

**на тему: «Стан сформованості соціально-психологічної компетентності  
у підлітків з ЗПР»**

**Виконала:**

студентка групи ІН18-8-22-Б1Пс(4,0з)  
(шифр групи)

Освітньої програми: «Психологія»

Спеціальності: 053 Психологія  
(код і найменування спеціальності)

**Петрів Крістіна Сергіївна**

(ПІБ студента)

\_\_\_\_\_  
(підпис студента)

**Керівник:** доктор філософії з психології,  
доцент кафедри

**Єрмакова Аліса Сергіївна**

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

**2026 р.**

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

Одеський інститут

Кафедра загальнонаукових, соціальних та поведінкових дисциплін

Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський) рівень

Освітньої програми: «Психологія»

Спеціальності: 053 «Психологія»

«Затверджую»

Завідувач кафедри

(підпис, ПІБ) «\_\_» \_\_\_\_\_ 20 р.

**Завдання**

**на кваліфікаційну роботу студента Петрів К.С.**

1. Тема кваліфікаційної роботи Стан сформованості соціально-психологічної компетентності у підлітків з ЗПП

Керівник кваліфікаційної роботи доктор філософії з психології, доцент кафедри

Єрмакова Аліса Сергіївна

2. Строк подання студентом кваліфікаційної роботи на попередній захист Травень 2026 р.

3. 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 (45 найменувань). Загальний обсяг роботи – 72 друковані сторінки, обсяг основної частини роботи складає 67 сторінок.

4. Необхідний графічний та аналітичний матеріал за темою дослідження . Кваліфікаційна робота містить 4таблиці

**5. Календарний план виконання кваліфікаційної роботи**

| № з/п | Назва етапів виконання кваліфікаційної роботи | Строки виконання |            | Примітка |
|-------|-----------------------------------------------|------------------|------------|----------|
|       |                                               | Планові          | Фактичні   |          |
| 1.    | Написання вступу                              | 11. 2025         | 11. 2025   |          |
| 2.    | Написання 1 розділу К.Р.                      | 12. 2025         | 12. 2025   |          |
| 3.    | Написання 2 розділу К.Р.                      | 01- 2026         | 01 2026    |          |
| 4.    | Написання 3 розділу К.Р.                      | 02-03 2026       | 02-03 2026 |          |
| 5.    | Висновки                                      | 04. 2026         | 04. 2026   |          |

## АНОТАЦІЯ

**Петрів К.С. «Стан сформованості соціально-психологічної компетентності у підлітків з ЗПР» – Рукопис.**

*Кваліфікаційна робота на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» – Одеський інститут ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом». Одеса, 2026.*

**Актуальність дослідження** стану сформованості соціально-психологічної компетентності у підлітків із затримкою психічного розвитку (ЗПР) зумовлена сучасними тенденціями розвитку інклюзивної освіти, посиленням вимог до соціалізації дітей з особливими освітніми потребами та необхідністю забезпечення їх успішної адаптації в суспільстві.

**Мета** – дослідити особливості соціально-психологічної компетентності у підлітків з ЗПР.

**Методи.** Теоретичний аналіз теоретичних підходів та емпіричних результатів, що містяться в наукових джерелах; методи збору емпіричних даних.

**Ключові слова:** особистість підлітка, компетентність, комунікація, ЗПР, нормотиповість.

## ANNOTATION

**Petriv K.S. "The state of development of social and psychological competence in adolescents with developmental disabilities" – Manuscript.**

*Qualification work for obtaining the educational and qualification level "bachelor" – Odessa Institute of PrJSC "Higher Education Institution "Interregional Academy of Personnel Management". Odesa, 2026.*

**The relevance** of studying the state of formation of socio-psychological competence in adolescents with mental retardation (MRD) is due to modern trends in the development of inclusive education, increased requirements for the socialization of children with special educational needs and the need to ensure their successful adaptation in society.

**The aim** is to investigate the features of socio-psychological competence in adolescents with MRD.

**Methods.** Theoretical analysis of theoretical approaches and empirical results contained in scientific sources; methods of collecting empirical data.

**Keywords:** adolescent personality, competence, communication, MRD, normotypic.

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ВСТУП.....</b>                                                                                                                 | <b>5</b>  |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ<br/>СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З<br/>ЗПР .....</b>       | <b>9</b>  |
| 1.1. Соціально-психологічна компетентність як наукова категорія .....                                                             | 9         |
| 1.2. Проблема соціально-психологічної компетентності підлітків з<br>порушеннями інтелектуального розвитку .....                   | 21        |
| Висновки до першого розділу.....                                                                                                  | 35        |
| <b>РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ<br/>СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ<br/>КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ЗПР .....</b> | <b>37</b> |
| 2.1 Завдання та методика організації і проведення дослідження .....                                                               | 37        |
| 2.2. Методики дослідження стану сформованості соціально-психологічної<br>компетентності підлітків з ЗПР .....                     | 40        |
| Висновки до другого розділу.....                                                                                                  | 48        |
| <b>РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ<br/>СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З<br/>ЗПР .....</b>   | <b>50</b> |
| 3.1. Аналіз отриманих даних .....                                                                                                 | 50        |
| 3.2. Методичні рекомендації з розвитку соціально-психологічної<br>компетентності у підлітків із ЗПР .....                         | 59        |
| Висновки до третього розділу.....                                                                                                 | 63        |
| <b>ВИСНОВКИ.....</b>                                                                                                              | <b>65</b> |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>                                                                                            | <b>67</b> |

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** стану сформованості соціально-психологічної компетентності у підлітків із затримкою психічного розвитку (ЗПР) зумовлена сучасними тенденціями розвитку інклюзивної освіти, посиленням вимог до соціалізації дітей з особливими освітніми потребами та необхідністю забезпечення їх успішної адаптації в суспільстві.

Соціально-психологічна компетентність розглядається як інтегративна характеристика особистості, що включає систему знань про соціальну взаємодію, уміння будувати міжособистісні стосунки, навички ефективної комунікації, емпатію, здатність до саморегуляції та конструктивної поведінки у різних соціальних ситуаціях. У підлітковому віці її сформованість є ключовою умовою становлення соціальної зрілості та успішної інтеграції у групу однолітків.

Для підлітків із ЗПР проблема розвитку соціально-психологічної компетентності набуває особливої значущості, оскільки специфічні особливості їхнього психічного розвитку (уповільнене формування пізнавальних процесів, зниження рівня довільності поведінки, труднощі в розумінні соціальних норм та емоцій інших людей) суттєво ускладнюють процес соціальної взаємодії. Як свідчать сучасні дослідження, у цієї категорії підлітків часто спостерігається обмежений досвід спілкування, недостатня ініціативність у міжособистісних контактах, труднощі у розв'язанні конфліктних ситуацій та низький рівень соціальної рефлексії, що негативно впливає на їхню соціальну адаптацію та включення в соціальне середовище.

В умовах інклюзивного навчання та трансформації освітньої системи України особливого значення набуває створення психолого-педагогічних умов, спрямованих на розвиток соціально-комунікативних умінь і формування позитивного досвіду взаємодії з оточенням. Адже саме соціально-психологічна компетентність виступає важливим чинником успішної

соціалізації, профілактики дезадаптації та формування особистісної стійкості підлітків з особливими освітніми потребами.

Таким чином, актуальність дослідження визначається необхідністю глибокого аналізу рівня сформованості соціально-психологічної компетентності у підлітків із ЗПР, виявлення її структурних компонентів та визначення ефективних психолого-педагогічних засобів її розвитку. Результати таких досліджень мають не лише теоретичне значення для спеціальної психології, але й важливу практичну цінність для побудови ефективної системи корекційно-розвиткової роботи та успішної соціальної інтеграції цієї категорії дітей.

Ось чому тема кваліфікаційної роботи **«Стан сформованості соціально-психологічної компетентності у підлітків з ЗПР»** є актуальною.

**Мета роботи** – дослідити особливості соціально-психологічної компетентності у підлітків з ЗПР.

#### **Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати та узагальнити сучасні доробки проблеми соціально-психологічної компетентності підлітків з ЗПР.
2. Сформулювати методичний комплекс для вивчення соціально-психологічної компетентності підлітків з ЗПР.
3. Укласти корекційну програму формування соціально-психологічної компетентності підлітків з ЗПР.

**Об'єкт дослідження** – психологічні особливості особистості підлітка з ЗПР.

**Предмет дослідження** – стан сформованості соціально-психологічної компетентності у підлітків з ЗПР.

#### **Методи дослідження:**

1) *теоретичні* - аналіз, синтез; 2) *емпіричні* - наукове спостереження; метод експертних оцінок; метод психодіагностичного обстеження. Для комплексного аналізу різних складових соціально-психологічної компетентності підлітків з ЗПР було використано сукупність діагностичних

методик. До неї увійшли: методика «Індивідуальна соціальна ситуація розвитку» І. Ніколаєвої; тест-опитувальник «Самоставлення» (модифікація В. Джуна); шкала прийняття інших Фейя; шкала доброзичливості Кемпбелла; шкала довіри Розенберга; шкала ворожості Кука—Медлея; опитувальник міжособистісних відносин Шутца; а також тест-опитувальник В. О. Лабунської «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування».

**Практичне значення** дослідження стану сформованості соціально-психологічної компетентності у підлітків із затримкою психічного розвитку (ЗПР) полягає в можливості використання його результатів для вдосконалення системи психолого-педагогічного супроводу цієї категорії дітей, оптимізації корекційно-розвиткової роботи та підвищення ефективності їхньої соціальної адаптації в умовах інклюзивного середовища.

Отримані дані щодо рівня сформованості соціально-психологічної компетентності дозволяють здійснити комплексну діагностику особливостей міжособистісної взаємодії підлітків із ЗПР, виявити типові труднощі у сфері спілкування, емоційного розуміння, соціальної рефлексії та поведінкової регуляції. Це створює підґрунтя для своєчасного виявлення груп ризику щодо соціальної дезадаптації та формування індивідуальних траєкторій психолого-педагогічного супроводу.

Практична цінність дослідження також полягає у можливості розробки та впровадження корекційно-розвивальних програм, спрямованих на формування комунікативних навичок, розвиток емпатії, удосконалення навичок конструктивного вирішення конфліктів, підвищення рівня соціальної компетентності та саморегуляції поведінки. Такі програми можуть бути використані практичними психологами, дефектологами та соціальними педагогами в закладах загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання, спеціальних школах та реабілітаційних центрах.

Важливим аспектом практичного значення є також можливість підвищення професійної компетентності педагогів щодо особливостей роботи з підлітками із ЗПР. Результати дослідження можуть слугувати основою для

методичних рекомендацій, тренінгів і семінарів, спрямованих на формування у педагогів навичок ефективної взаємодії з дітьми, які мають труднощі у соціальному функціонуванні.

Крім того, матеріали дослідження можуть бути використані у розробці індивідуальних освітніх маршрутів, адаптації навчального середовища до потреб підлітків із ЗПР та створенні умов для їхньої успішної соціалізації. Особливого значення набуває можливість залучення батьків до корекційно-розвиткового процесу через формування у них розуміння специфіки соціально-психологічного розвитку дитини та способів підтримки її соціальної активності.

Таким чином, практичне значення дослідження полягає у його спрямованості на підвищення ефективності соціальної адаптації підлітків із ЗПР, оптимізацію психолого-педагогічного супроводу та створення науково обґрунтованих умов для розвитку їхньої соціально-психологічної компетентності як ключового чинника успішної інтеграції в суспільство.

**Структура кваліфікаційної роботи.** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, які поділені на підрозділи, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (45 найменувань). Загальний обсяг роботи – 72 друковані сторінки, обсяг основної частини роботи складає 67 сторінок.

## **РОЗДІЛ 1**

### **ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ЗПР**

#### **1.1. Соціально-психологічна компетентність як наукова категорія**

Сучасна спеціальна психологія, реалізуючи особистісно орієнтований підхід до дітей з особливими освітніми потребами, дедалі більше зосереджується на дослідженні тих характеристик особистості, які забезпечують її успішну інтеграцію в соціальне середовище та ефективну адаптацію до умов суспільства.

Як зазначає І. В. Татьянчикова, одним із ключових чинників розвитку особистості є процес її індивідуалізації. Він передбачає поступове формування автономності, становлення внутрішнього світу дитини та розвиток здатності до саморегуляції й самодетермінації. У результаті цього формується вміння до самоорганізації та більш усвідомленого управління власною поведінкою [17].

У межах цього процесу особливо важливим є формування нової соціальної позиції дитини, яка передбачає усвідомлення себе як частини суспільства, активного учасника міжособистісних взаємин. Це сприяє розвитку соціальної свідомості, формуванню уявлень про норми людської взаємодії та закономірності соціальних відносин. Усе це суттєво впливає на специфіку процесу соціалізації підлітка. Саме тому дослідниця наголошує на необхідності створення спеціально організованих умов, які дозволяють дитині з особливими освітніми потребами формувати уявлення про себе через взаємодію з іншими, адже становлення самосвідомості спочатку відбувається як колективно опосередкований процес і лише згодом переходить у внутрішнє усвідомлення власного «Я».

У сучасних умовах спеціальна психологія відповідає на актуальні соціальні виклики, оскільки її завдання не обмежуються лише забезпеченням засвоєння знань і навичок учнями з особливими освітніми потребами. Важливим напрямом стає також сприяння їхній соціальній адаптації, формування вміння орієнтуватися у життєвих ситуаціях та розвиток соціально-психологічної компетентності як інтегральної особистісної якості (Ю. М. Баранець, А. І. Долженко, Д. Г. Зволейко, Л. І. Паращенко, І. М. Рябуха).

Аналізуючи особливості соціально-психологічної компетентності у підлітковому віці, Д. Г. Зволейко виокремлює низку чинників, які можуть ускладнювати її становлення. Серед них: матеріальна залежність від батьків та обмежені можливості соціальної активності; недостатнє прийняття дорослішання підлітка з боку сім'ї та низька обізнаність дорослих щодо вікових особливостей; авторитарний стиль виховання та нав'язування власних рішень; нерозуміння реального рівня можливостей дитини; особливості пубертатного періоду; негативне висвітлення підліткових проблем у медіа; а також дефіцит емоційної підтримки у процесі самовизначення та формування ідентичності [39].

Для попередження зазначених труднощів, на думку Ю. М. Баранець, важливим є формування у підлітків низки особистісних якостей, зокрема: здатності до відстоювання власних переконань і життєвих позицій; уміння захищати свою точку зору; стійкості до негативних соціальних впливів; адаптивності до змінних умов соціального середовища; оптимістичного ставлення до себе та власних можливостей; адекватної самооцінки; а також орієнтації на соціальні норми та правила поведінки [1].

Ю. М. Баранець наголошує, що соціально-психологічна компетентність підлітка сприяє розкриттю його життєвого потенціалу та розвитку адаптаційних можливостей. Водночас дискусійною видається теза дослідниці про ситуативний характер прояву цієї компетентності, оскільки в науковій традиції вона переважно трактується як відносно стійке, цілісне особистісне

утворення, яке у процесі розвитку ускладнюється та визначає специфіку індивідуальної соціальної ситуації становлення дитини.

Зокрема, К. О. Островська розглядає соціально-психологічну компетентність не лише як основу для подальшого формування відповідних характеристик у дорослому віці, але й як інтегративну якість особистості дитини. З одного боку, вона забезпечує усвідомлення власної індивідуальності, стимулює самопізнання, а з іншого — сприяє відчуттю належності до соціальної групи, розвитку навичок конструктивної взаємодії з оточенням, урахування інтересів інших та формуванню відповідальності за власні дії [12].

Більшість науковців, які досліджують феномен соціально-психологічної компетентності, сходяться на думці, що вона є складним особистісним утворенням, яке поєднує в собі систему спеціалізованих знань, особливості мислення, а також практичні вміння та навички. Ці компоненти знаходять своє відображення у різних аспектах життєдіяльності особистості, зокрема: у сфері діяльності (Л. І. Паращенко, В. В. Третьяченко), у міжособистісній взаємодії (Т. С. Калініна), у прийнятті ефективних рішень у побутовій і професійній діяльності (І. М. Осмоловська), у здатності аналізувати соціальне середовище, вибудовувати взаємодію з ним і оцінювати власні ресурси (І. М. Рябуха), а також як показник якості життя та рівня соціальних контактів людини (О. В. Шейко).

Водночас дослідники одностайно підкреслюють, що підлітковий вік є найбільш сприятливим періодом для формування всіх складових соціально-психологічної компетентності. Ця закономірність є універсальною і не залежить від особливостей психічного розвитку — як у межах норми, так і при наявності затримки. Процеси онтогенетичного розвитку мають епігенетичний характер, що передбачає своєрідність, але водночас незворотність становлення соціально-комунікативних умінь у період пубертату.

У науковому дискурсі зміст поняття «компетентність» трактується по-різному. Зокрема, її розглядають як специфічну форму організації

структурованих знань (Ю. В. Борець), як сукупність різнорівневих пізнавальних процесів (Б. С. Гершунський), а також як особливості взаємодії індивіда з навколишнім середовищем, що формуються в процесі адаптації (Л. Д. Столяренко). У широкому розумінні компетентність визначається як узгодженість між соціокультурними умовами та культурою як суспільним феноменом, тоді як у вузькому — як баланс ступеня свободи особистості в межах здійснюваної діяльності (Е. М. Гусинський) [29].

На думку Ф. Бацевича, соціально-психологічну компетентність не можна зводити лише до сукупності навичок взаємодії, комунікації в різних умовах або набору стратегій спілкування. Дослідник розглядає її як складну, багаторівневу особистісну систему, яка інтегрує мовленнєву, культурну, прагматичну, предметну та соціокультурну складові [3].

У межах системного підходу М. Беденко трактує соціально-психологічну компетентність як певне поєднання різних видів компетенцій, які в індивідуальному співвідношенні притаманні кожній людині. Серед них виділяються: індивідуальна (що пов'язана із самореалізацією), особистісна (орієнтована на самовираження і саморозвиток), спеціальна (професійна) та соціальна компетентність [цит. за 16].

Варто зазначити, що в зарубіжних дослідженнях (N. M. Ashkanasy, J. P. Allen, R. P. Weissberg, J. A. Hawkins, J. H. Beitchman, G. Cartledge та ін.) акцент робиться переважно на ролі компетентності у функціонуванні соціальних та організаційних систем. У цьому контексті вона розглядається крізь призму реальних здібностей особистості, її установок, соціальних ролей і диспозицій як суб'єкта активної діяльності.

Поєднання індивідуально-особистісних характеристик із соціально значущими формами їх реалізації формує основу життєвого досвіду особистості, який є необхідним для ефективного функціонування в сучасному суспільстві. Такий досвід включає цілісне бачення світу та усвідомлення власного місця в ньому, що дає змогу не лише засвоювати соціальні норми і

правила взаємодії, а й активно розвиватися, підтримуючи постійний зв'язок із соціальним середовищем.

Як підкреслює G. Cartledge, процес формування соціально-психологічної компетентності у підлітків має бути узгоджений із розвитком їх громадянської позиції, здатності до усвідомленого вибору життєвого шляху та самореалізації. Водночас важливим є набуття соціальних, емоційних та когнітивних компетенцій, а також формування відповідних моделей поведінки [цит. за 18].

Аналізуючи вікову специфіку, G. Cartledge зазначає, що рівень соціально-психологічної компетентності підлітка значною мірою залежить від сформованості соціальних навичок, рівня соціальної обізнаності та впевненості у власних силах. Таким чином, ця компетентність постає як складова цілісної системи, що поєднує внутрішньоособистісні чинники та способи їх прояву в поведінці, визначаючи індивідуальний стиль соціальної взаємодії. У такому підході фактично інтегруються особистісна та соціальна складові розвитку особистості.

Отже, спираючись на наведене трактування соціально-психологічної компетентності, можна зробити висновок, що у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами пріоритетом освітньо-виховного процесу має бути не лише передача знань, а й формування здатності ефективно застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях [14].

Різні підходи до визначення сутності соціально-психологічної компетентності в зарубіжній психології значно розширюють межі її розуміння, хоча провідна увага здебільшого зосереджується на комунікативному аспекті. Зокрема, L. Hall та N. Marrus акцентують на лінгвістичних і психолінгвістичних компонентах цього феномену [13], тоді як N. M. Ashkanasy та G. J. Nicholson досліджують вплив міжособистісних відносин і емоційного середовища на формування комунікативних характеристик соціально-психологічної компетентності [14].

У контексті досліджуваної проблематики важливими є результати праць J. H. Beitchman, P. W. Cascella та M. Peterson, які аналізують наслідки недостатнього розвитку соціально-психологічної компетентності у школярів з особливими освітніми потребами. Зокрема, дефіцит її базових компонентів може зумовлювати виникнення деструктивних форм поведінки, що проявляються у негативних емоційних реакціях, імпульсивності та труднощах саморегуляції. У ситуаціях, коли підлітки не здатні досягти поставлених цілей соціально прийнятними способами, вони можуть демонструвати плач, агресію або стан розгубленості, що свідчить про недостатній рівень сформованості конструктивних поведінкових стратегій (P. W. Cascella [цит. за 9]).

У зарубіжних дослідженнях значна увага також приділяється структурі соціально-психологічної компетентності. Так, S. J. Savignon зосереджується на її комунікативному вимірі та виокремлює такі складові: граматичну (володіння мовними засобами), соціолінгвістичну (доречність їх використання у спілкуванні), дискурсивну (логічність і зв'язність мовлення) та стратегічну (вибір адекватних комунікативних стратегій) [10].

Відповідно до підходу, представленого в документах Ради Європи, комунікативний компонент соціально-психологічної компетентності включає три основні елементи: лінгвістичний (лексичні, фонетичні та граматичні знання), соціолінгвістичний (здатність інтегрувати мовлення у соціальний контекст) та прагматичний (використання позамовних засобів комунікації) [9].

Разом із тим, попри значущість зазначених підходів, зосередження виключно на комунікативному аспекті, на нашу думку, звужує розуміння соціально-психологічної компетентності, не відображаючи повною мірою її багатовимірну структуру. У цьому контексті більш продуктивним видається підхід, що поєднує теоретичні засади з практичними аспектами її формування, що є характерним для вітчизняної спеціальної психології.

Забезпечення дітей з особливими освітніми потребами не лише знаннями, а й умовами для їх практичного використання в соціальному середовищі, за твердженням Н. Ярмоли, спрямоване на підтримку процесів їх

соціальної адаптації, а також на корекцію самосприйняття та ефективного входження в соціум [14].

Порушення зазначених умов може призводити до суттєвих труднощів у розвитку. Так, К. С. Тороп наголошує, що недостатній рівень сформованості соціально-психологічної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями не лише ускладнює їх поведінку, але й негативно впливає на загальний розвиток, знижує успішність навчальної діяльності, гальмує процеси соціалізації та емоційного становлення, що в подальшому може зумовити їхню дезадаптацію [22]. У зв'язку з цим дослідниця підкреслює необхідність зосередження корекційної роботи на розвитку комунікативних умінь. Це передбачає організацію спеціально структурованого навчання, у межах якого діти не лише опановують різні способи спілкування, але й набувають досвіду їх застосування в реальних життєвих ситуаціях. Такий підхід сприяє підвищенню рівня їхньої соціальної компетентності, формуванню активної соціальної позиції, розвитку навичок взаємодії та адекватного реагування на соціальні впливи.

Українські науковці, розглядаючи соціально-психологічну компетентність як цілісну систему, акцентують увагу на важливості рефлексивної складової (О. М. Гомонюк, О. Г. Онишко, В. В. Райко) [цит. за 25]. Саме рефлексивна компетентність забезпечує переосмислення підлітком власного соціального досвіду, взаємин з іншими людьми та власного місця у соціумі. Завдяки рефлексії дитина здатна оцінювати, приймати або відкидати цінності, характерні для сім'ї, значущого оточення чи групи однолітків. Вона сприяє не лише усвідомленню навколишньої реальності, а й особистісним змінам, пошуку власної ідентичності. За даними дослідників, рефлексивна компетентність як складова соціально-психологічної компетентності відображає рівень оволодіння відповідними вміннями, забезпечує ефективність рефлексивних процесів, прискорює особистісний розвиток і сприяє зростанню соціальної креативності [25].

Узагальнене трактування соціально-психологічної компетентності пропонує Т. В. Яценко, яка розглядає її як форму активності особистості, що охоплює систему індивідуально значущих психологічних знань, умінь, навичок, соціальних установок і особистісних якостей. У сукупності ці компоненти забезпечують соціально адекватну поведінку, сприяють ефективному вирішенню як стандартних, так і нестандартних життєвих ситуацій, міжособистісних і внутрішніх конфліктів, а також завдань саморозвитку [11].

Зі свого боку, Т. С. Калініна визначає соціально-психологічну компетентність як здатність особистості результативно взаємодіяти з іншими людьми у системі міжособистісних відносин. До її ключових складових вона відносить уміння орієнтуватися в актуальних соціальних ситуаціях, адекватно сприймати індивідуальні особливості та емоційні стани інших, обирати ефективні способи комунікації та реалізовувати їх у процесі взаємодії [4]. У підлітковому віці ця компетентність постає як система емоційно-особистісних і комунікативних характеристик, що забезпечують успішність соціальної взаємодії та інтеграції у міжособистісний простір [4].

Дослідниця наголошує, що у підлітків з інтелектуальними порушеннями базові складові соціально-психологічної компетентності залишаються недостатньо сформованими, що зумовлює необхідність створення спеціальної моделі психологічного супроводу їхнього особистісного розвитку в умовах особливих освітніх потреб.

Застосування компетентнісного підходу в практиці передбачає оволодіння підлітками вміннями вирішувати складні життєві ситуації шляхом їх аналізу, зіставлення різних способів досягнення цілей та вибору найбільш ефективних стратегій поведінки. У процесі такої діяльності, як зазначають українські науковці (А. Долженко, М. Супрун, І. Черезова та ін.), формується нова якість особистості, яка закріплюється як інтегрована компетентність і забезпечує можливість успішного вирішення подібних завдань у майбутньому.

Спираючись на систему принципів дослідження рівня розвитку соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями (зокрема, орієнтацію на реальні життєві ситуації, вивчення в умовах групової взаємодії, урахування індивідуальних особливостей, позитивного впливу та емоційної залученості), Я. А. Утьосов виокремив три ключові показники цієї компетентності з урахуванням провідних видів діяльності та особистісних характеристик: операційно-змістовий, мотиваційно-емоційний і особистісно-регуляторний [13].

Операційно-змістовий компонент охоплює систему знань про норми, засоби та форми соціальної взаємодії, рівень соціальної обізнаності, розуміння правил групової поведінки та способів розв'язання конфліктів. Він також включає усвідомлення власних соціальних ролей, здатність аналізувати соціальні ситуації, прогнозувати результати діяльності, планувати та контролювати її виконання. Цей компонент виконує пізнавальну функцію та передбачає сформованість умінь орієнтуватися у соціальному середовищі й досягати поставлених цілей.

Мотиваційно-емоційний компонент пов'язаний із сформованістю соціально значущих мотивів, орієнтацією на суспільно прийнятну поведінку, здатністю будувати власну діяльність відповідно до соціальних норм. Важливе місце в його структурі посідає емпатія як основа для встановлення міжособистісних контактів. Рівень розвитку цього компонента визначається наявністю соціально спрямованої мотивації та здатністю до емоційного співпереживання.

Особистісно-регуляторний компонент відображає сформованість таких якостей, як відповідальність, гуманність, організованість, уміння відстоювати власну позицію та водночас враховувати думки інших. Він включає здатність адекватно оцінювати міжособистісні відносини, регулювати власну поведінку, діяти відповідно до плану, усвідомлювати власні помилки та знаходити шляхи їх корекції. Сформованість цього компонента пов'язана з розвитком соціальної рефлексії та навичок саморегуляції поведінки [10].

Дослідниця наголошує, що у підлітків з інтелектуальними порушеннями базові складові соціально-психологічної компетентності залишаються недостатньо сформованими, що зумовлює необхідність створення спеціальної моделі психологічного супроводу їхнього особистісного розвитку в умовах особливих освітніх потреб.

Застосування компетентнісного підходу в практиці передбачає оволодіння підлітками вміннями вирішувати складні життєві ситуації шляхом їх аналізу, зіставлення різних способів досягнення цілей та вибору найбільш ефективних стратегій поведінки. У процесі такої діяльності, як зазначають українські науковці (А. Долженко, М. Супрун, І. Черезова та ін.), формується нова якість особистості, яка закріплюється як інтегрована компетентність і забезпечує можливість успішного вирішення подібних завдань у майбутньому.

Спираючись на систему принципів дослідження рівня розвитку соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями (зокрема, орієнтацію на реальні життєві ситуації, вивчення в умовах групової взаємодії, урахування індивідуальних особливостей, позитивного впливу та емоційної залученості), Я. А. Утьосов виокремив три ключові показники цієї компетентності з урахуванням провідних видів діяльності та особистісних характеристик: операційно-змістовий, мотиваційно-емоційний і особистісно-регуляторний [10].

Операційно-змістовий компонент охоплює систему знань про норми, засоби та форми соціальної взаємодії, рівень соціальної обізнаності, розуміння правил групової поведінки та способів розв'язання конфліктів. Він також включає усвідомлення власних соціальних ролей, здатність аналізувати соціальні ситуації, прогнозувати результати діяльності, планувати та контролювати її виконання. Цей компонент виконує пізнавальну функцію та передбачає сформованість умінь орієнтуватися у соціальному середовищі й досягати поставлених цілей.

Мотиваційно-емоційний компонент пов'язаний із сформованістю соціально значущих мотивів, орієнтацією на суспільно прийнятну поведінку, здатністю будувати власну діяльність відповідно до соціальних норм. Важливе місце в його структурі посідає емпатія як основа для встановлення міжособистісних контактів. Рівень розвитку цього компонента визначається наявністю соціально спрямованої мотивації та здатністю до емоційного співпереживання.

Особистісно-регуляторний компонент відображає сформованість таких якостей, як відповідальність, гуманність, організованість, уміння відстоювати власну позицію та водночас враховувати думки інших. Він включає здатність адекватно оцінювати міжособистісні відносини, регулювати власну поведінку, діяти відповідно до плану, усвідомлювати власні помилки та знаходити шляхи їх корекції. Сформованість цього компонента пов'язана з розвитком соціальної рефлексії та навичок саморегуляції поведінки [10].

Отже, впровадження особистісно орієнтованого підходу у вивченні підлітків з інтелектуальними порушеннями зумовлює поступове зміщення наукового інтересу від аналізу пізнавальних процесів до дослідження особистісної сфери. У цьому контексті особливої ваги набуває створення спеціально організованих умов, які сприяють формуванню у дітей з особливими освітніми потребами здатності до рефлексивного самопізнання через взаємодію з іншими людьми, полегшують їхню соціальну адаптацію та допомагають орієнтуватися у різноманітних життєвих ситуаціях і труднощах. Вирішальну роль у цьому процесі відіграє розвиток соціально-психологічної компетентності як важливої особистісної характеристики.

Більшість як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників сходяться на тому, що соціально-психологічна компетентність є складним особистісним утворенням, яке включає систему спеціалізованих знань, когнітивних особливостей і практичних умінь. Ці компоненти відображаються у різних сферах життєдіяльності особистості, зокрема у поведінці, міжособистісній взаємодії, прийнятті ефективних рішень, побутовій та професійній діяльності,

здатності аналізувати соціальне середовище, вибудовувати взаємодію з ним, оцінювати власні ресурси, а також у загальному рівні якості життя та характері соціальних контактів.

У науковій літературі поняття компетентності розкривається через різні підходи: як специфічна організація системи знань, як комплекс різноспрямованих пізнавальних процесів або як особливості взаємодії особистості з навколишнім середовищем, що формуються в процесі адаптації. У широкому розумінні компетентність трактується як узгодженість між соціокультурними умовами та культурою як суспільним феноменом, тоді як у більш вузькому значенні вона розглядається як баланс ступеня свободи особистості в межах здійснюваної діяльності.

Соціально-психологічна компетентність не обмежується лише сукупністю навичок спілкування у різних умовах чи набором комунікативних стратегій. Вона постає як складно структурована особистісна система, що інтегрує різні види компетенцій, зокрема мовленнєву, культурну, предметну, індивідуально-особистісну та соціальну.

Водночас більшість дослідників підкреслюють, що саме підлітковий період є найбільш сприятливим для формування всіх складових соціально-психологічної компетентності. До її ключових компонентів у підлітків з інтелектуальними порушеннями відносять знання норм і правил спілкування, розвиток толерантності, здатність чітко висловлювати власну позицію та аргументувати її, розуміння інших людей, сформованість емпатії, адекватну самооцінку та оцінку оточуючих, готовність приймати іншу точку зору, уміння конструктивно вирішувати конфлікти, а також здатність до ефективної комунікації у навчальній, трудовій, культурній і побутовій сферах.

## **1.2. Проблема соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку**

Методологія психологічного дослідження як система наукових принципів і підходів забезпечує можливість добору адекватних методів вивчення соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями з урахуванням специфіки об'єкта і предмета дослідження [15]. Правильно обрана методологічна основа дозволяє сформувати цілісне уявлення про закономірності становлення цієї компетентності, її внутрішні зв'язки та механізми формування.

Водночас недостатня розробленість методологічних аспектів цієї проблеми зумовлює існування різних, інколи суперечливих підходів до організації корекційно-розвиткової та виховної роботи. Це, у свою чергу, підсилює потребу у більш ґрунтовному психолого-педагогічному супроводі підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення компетентнісного, діяльнісного, системного та особистісного підходів, а також ідеї культурно-історичної теорії розвитку психіки Л. С. Виготського та концепція проблемного поля К. Левіна, які дозволяють комплексно розглядати процес формування соціально-психологічної компетентності у зазначеній категорії підлітків.

Одним із провідних методологічних орієнтирів нашого дослідження є компетентнісний підхід у психології, розроблений у працях М. Докторович, Т. Яценко та інших науковців.

Сучасна психологічна наука накопичила значний досвід використання компетентнісної парадигми у вивченні особистості. Водночас слід зазначити, що дослідження соціально-психологічної компетентності здебільшого здійснювалися на прикладі осіб із нормативним психічним розвитком. Так, Т. Яценко трактує соціально-психологічну компетентність як важливу характеристику активності особистості, що має складну структуру і включає

систему суб'єктивно значущих психологічних знань, відповідних умінь, ставлень і особистісних якостей, які забезпечують узгодженість поведінки та ефективність прийнятих рішень [11]. Т. Єрмаков також розглядає її як комплексну характеристику людини, що відображає її обізнаність і вправність у певній сфері; при цьому компетентність визначається як особистісна якість, тоді як компетенція — як коло питань, у межах яких ця якість реалізується [35].

Інші наукові підходи інтерпретують соціально-психологічну компетентність як цілісне особистісне утворення, що поєднує когнітивні компоненти, особливості мислення та систему практичних умінь, які проявляються у діяльності (М. Докторович), міжособистісній взаємодії (Л. Орбан-Лембрик), прийнятті ефективних рішень і побутовій активності (М. Острянко). Водночас її формування зумовлюється впливом різноманітних соціальних чинників, зокрема сім'ї, професійного середовища, засобів масової інформації, релігійних інституцій, культурних і громадських організацій (R. Boshier).

Результати численних досліджень свідчать про те, що окремі компетенції як внутрішні, латентні психологічні утворення (знання, уміння, способи дій у складних ситуаціях, системи цінностей і смислів) реалізуються у вигляді компетентності, яка виступає інтегральною характеристикою особистості.

Аналізуючи структуру компетентності, L. M. Hough та F. L. Oswald виокремили в ній кілька взаємопов'язаних компонентів: по-перше, передумови компетентності, до яких належать здібності, знання, досвід, уміння та індивідуальні задатки; по-друге, діяльність як сфера її реалізації, що характеризується певною структурою та особливостями; по-третє, результати діяльності, які проявляються у змінах об'єктів діяльності, кількісних показниках досягнень, а також у внутрішніх трансформаціях особистості [15].

У процесі онтогенетичного розвитку у дитини з особливими освітніми потребами має сформуватися цілісна соціально-психологічна компетентність,

яка забезпечить їй у подальшому можливість реалізувати власний потенціал, ефективно взаємодіяти з оточенням, успішно долати як типові, так і нестандартні життєві ситуації, а також відчувати внутрішню стабільність і впевненість у собі.

Поділяючи позицію Н. В. Яковлевої, ми розглядаємо соціально-психологічну компетентність як показник достатнього рівня розвитку уявлень особистості про способи вирішення ієрархізованих проблемних ситуацій [19].

У межах подібного підходу О. В. Кінельова визначає її як здатність людини до ефективної взаємодії з іншими у системі міжособистісних відносин [40]. До її структури дослідниця відносить уміння орієнтуватися у соціальних ситуаціях, розвинену психологічну спостережливість, здатність адекватно сприймати й оцінювати індивідуальні особливості та емоційні стани інших, а також уміння добирати доцільні засоби комунікації й реалізовувати їх у практичній діяльності [40]. Важливе місце в цій структурі займає емпатія, а сама компетентність формується у процесі засвоєння норм спілкування та включення дитини в різні види спільної діяльності.

Незважаючи на значну увагу до проблеми соціально-психологічної компетентності в різних сферах життєдіяльності, поняття «психологічна компетентність» у такому формулюванні було виокремлено, зокрема, Ж. Г. Гараніною. Дослідниця підкреслює, що ця характеристика забезпечує ефективність соціальної комунікації, ґрунтуючись на знанні індивідуальних особливостей людей та вмінні будувати з ними результативну взаємодію [цит. за 2]. За результатами її емпіричних досліджень, провідною складовою психологічної компетентності виступає когнітивний компонент, оскільки саме він забезпечує здатність розуміти інших людей і формує систему відповідних умінь і навичок соціально-психологічної взаємодії. Водночас особливе значення надається психологічній дії як ключовій одиниці міжособистісного спілкування, адже вона спрямована на партнера взаємодії та спричиняє зміни в його індивідуальних характеристиках [цит. за 2].

Одним із ключових завдань спеціальної психології є перенесення провідних наукових підходів у площину розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами, зокрема у формування її компетентності, здатності до успішної соціальної взаємодії та ефективного виконання різних видів діяльності. Водночас відповідальність за розвиток необхідних соціальних умінь і навичок у підлітків з інтелектуальними порушеннями покладається не лише на освітні інституції, а й на все їхнє соціальне оточення.

Результати досліджень сучасних українських науковців (Ю. Галецька, В. Засенко, Л. Прохоренко, Я. Утьосов та ін.) свідчать про необхідність зосередження уваги на формуванні в підлітків умінь ефективно взаємодіяти з іншими, вирішувати проблемні ситуації та передбачати їх можливі наслідки, розвивати емпатію та навички впевненої поведінки. Незважаючи на різноманітність дослідницьких напрямів, вітчизняні науковці дотримуються єдиного методологічного підходу до вивчення соціально-психологічної компетентності цієї категорії підлітків, який передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку, а також специфіки дизонтогенезу.

У цьому контексті доцільним є підхід, запропонований Я. Утьосовим, який ґрунтується на низці принципів: орієнтації на реальні життєві ситуації, вивченні особистості в умовах колективної та групової взаємодії, урахуванні індивідуальних характеристик підлітків, забезпеченні позитивного впливу та врахуванні емоційного сприйняття соціальних ситуацій [13].

Дотримуючись традиційного для вітчизняної психології підходу до соціалізації, ми розглядаємо соціально-психологічну компетентність підлітків з інтелектуальними порушеннями як сформовану здатність засвоювати знання, оволодівати соціальними навичками та набувати соціально значущих особистісних якостей, що забезпечують їхню інтеграцію в суспільство та сприяють формуванню адаптивної поведінки.

Формування у підлітків з інтелектуальними порушеннями нових критеріїв і рівнів компетентності, зокрема соціально-психологічної, в межах компетентнісного підходу потребує цілісного розвитку не лише когнітивного

(розуміння змісту) та операційного (практичні дії) компонентів, а й регуляторного (усвідомлення норм і правил), емоційного (емпатійне реагування) та поведінкового (закріплення соціально прийнятних форм поведінки) складників. Саме їх інтеграція, як зазначають В. М. Синьов і М. К. Шеремет, і становить основу соціально-психологічної компетентності цієї категорії підлітків [18].

Оскільки соціально-психологічна компетентність формується безпосередньо у процесі діяльності, її розвиток можливий лише за умови включення підлітків з інтелектуальними порушеннями у відповідні види активності. Це положення узгоджується з діяльнісним підходом до розвитку особистості, який підтримується у працях В. М. Синьова, М. К. Шеремет, Я. А. Утьосова [10; 13].

Підкреслюючи значущість діяльнісного підходу у формуванні соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями, дослідники (Л. І. Паращенко, І. В. Родигіна, І. М. Романишин, В. М. Синьов, М. К. Шеремет та ін.) акцентують увагу на проблемах самовизначення дітей з особливими освітніми потребами, становленні їхньої активної суб'єктної позиції, формуванні ціннісних орієнтацій у навчальній діяльності, міжособистісному спілкуванні та професійному самовизначенні.

Таким чином, саме діяльнісний підхід виступає провідною методологічною основою, яка дозволяє досліджувати процес становлення соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями, а також аналізувати особливості її реалізації в різних соціальних умовах і життєвих ситуаціях.

Ключовими детермінантами розвитку соціально-психологічної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями виступають суперечності між новими соціальними вимогами та наявними способами їх виконання; між актуалізованими потребами та обмеженими можливостями їх задоволення; а також між новими потенціалами розвитку та усталеними формами поведінки й взаємодії з іншими людьми. Як зазначають В. Є.

Коваленко та інші дослідники, саме успішність подолання цих внутрішніх протиріч значною мірою визначає рівень сформованості соціально-психологічних компетентностей у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Особистісний підхід, який розглядається як одна з провідних методологічних основ нашого дослідження, має тривалу історію розвитку у вітчизняній психології. Відповідно до його базових положень, будь-які психічні явища — процеси, стани чи властивості особистості, що проявляються у діяльності, — не можуть бути адекватно зрозумілі без урахування їхньої особистісної зумовленості.

У межах особистісної парадигми аналіз соціально-психологічної компетентності передбачає врахування активності як системної характеристики особистості, що виступає джерелом формування значущих зв'язків із соціальним середовищем. R. C. MacCallum, M. W. Browne та H. M. Sugawara підкреслюють, що активність людини тісно пов'язана з її діяльністю, виступає динамічною основою саморозвитку, а також важливою умовою становлення й трансформації особистості [12].

Зазначені положення зарубіжних дослідників узгоджуються з глибинною сутністю соціально-психологічної компетентності, яка розвивається, формується та набуває зрілих форм саме в процесі включення особистості в реальну діяльність. У межах нашого концептуального підходу до розуміння соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями важливого значення набуває теза R. C. MacCallum, M. W. Browne та H. M. Sugawara про те, що психологічні дії у процесі активності тісно пов'язані з особливостями внутрішніх станів індивіда в момент їх реалізації [15].

Важливу роль у становленні соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями відіграє також пошукова активність, яка виступає специфічною формою поведінкової активності. Вона

спрямована на трансформацію соціальних ситуацій або зміну ставлення до них і водночас передбачає постійний контроль ефективності власних дій.

Крім того, у класичних працях Л. С. Виготського та інших дослідників підкреслюються особистісні характеристики, які дозволяють окреслити основні прояви соціально-психологічної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями. До них належать прагнення до вольової активності, потреба у самореалізації, а також сформовані компетенції, пов'язані зі здатністю конструктивно вирішувати складні життєві ситуації тощо.

Особистісно орієнтований підхід до дослідження соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями (О. М. Вержиховська, М. Гончарова-Горянська та ін.) ґрунтується на ідеї безумовного прийняття кожної дитини, врахування її індивідуальних сильних сторін, а також розуміння й прийняття наявних труднощів. Такий підхід передбачає толерантність, терплячість і наполегливість у процесі корекційно-розвиткової роботи, об'єктивну оцінку можливостей підлітка, відкритість до взаємодії та діалогу, а також глибоке розуміння специфіки його поведінкових проявів і особливостей засвоєння навчального матеріалу.

Таким чином, інтеграція положень компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів у процесі формування соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями створює підґрунтя для побудови ефективної системи її розвитку.

‘Відповідно до теорії культурно-історичного розвитку психіки Л. С. Виготського, взаємодія дитини з соціальним оточенням виступає ключовим чинником становлення її особистості в онтогенезі [16]. Розглядаючи психічні функції як інтерсуб'єктні за своєю природою, вчений наголошував на значенні поняття психологічної системи, під якою розуміється сукупність взаємопов'язаних функціональних структур, що забезпечують розвиток окремих психічних процесів і водночас підтримують цілісність психічної організації особистості [16].

На думку Л. С. Виготського, вищі психічні функції, що мають складну внутрішню організацію, формуються та опосередковуються завдяки використанню спеціальних психологічних «знарядь». Важливою теоретичною основою для визначення напрямів корекційно-розвиткової роботи з підлітками з інтелектуальними порушеннями є його положення про те, що кожна вища психічна функція у процесі онтогенезу виникає двічі: спочатку як форма інтерпсихічної взаємодії, тобто як засіб соціальної взаємодії та адаптації дитини у спілкуванні з іншими людьми, а згодом — як внутрішньопсихічне утворення, що забезпечує індивідуальне регулювання поведінки в соціальному середовищі [16].

Крім того, для розуміння завдань формувального впливу на дитину з особливими освітніми потребами у процесі розвитку її соціально-психологічної компетентності суттєве значення має положення Л. С. Виготського про стадії становлення особистості, які проявляються у переходах між станами «в-собі», «для-інших» і «для-себе-буття» [16]. Учений підкреслював, що особистість у своєму розвитку поступово стає для себе тим, чим вона спочатку є у взаємодії з іншими, тобто усвідомлення себе формується через зовнішнє соціальне виявлення та оцінку.

Системний підхід, який виступає однією з ключових методологічних основ дослідження соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями, передбачає розгляд цього феномена як цілісної структури. Її складові є відносно автономними, але водночас тісно взаємопов'язаними та перебувають у постійному розвитку. При цьому саме характер взаємодії між елементами системи визначає її цілісність і стабільність. Принцип системності в психології полягає в необхідності розглядати психічні явища як частини єдиного багаторівневого утворення, в якому кожен компонент набуває нових властивостей завдяки включенню в загальну структуру. У межах цього підходу психічні процеси розглядаються як організована система взаємопов'язаних елементів, що утворюють єдине

ціле та визначають якісно нові характеристики кожного окремого компоненту [16].

У психологічній науці виокремлюють низку методологічних положень системного підходу, які визначають логіку дослідження психічних явищ:

1. Системний підхід передбачає розгляд будь-якого психічного феномена у кількох вимірах: як самостійної якісної одиниці зі специфічними закономірностями; як елемента ширшої макросистеми, що підпорядковується її законам; як складової мікросистеми з відповідними внутрішніми зв'язками; а також у контексті взаємодії із зовнішнім середовищем.

2. Психічні явища мають багатовимірну природу.

3. Система психічних явищ є багаторівневою, ієрархічно організованою та включає низку підсистем із різними функціональними характеристиками.

4. Психологічні властивості особистості існують у різних системних відношеннях і умовно поділяються на моносистемні (які аналізуються в межах однієї системи, наприклад соціальної) та полісистемні (що розкриваються через взаємодію кількох систем).

5. Системний підхід ґрунтується на принципі багатовимірної та нелінійної детермінації психічних явищ.

6. У межах цього підходу психічний розвиток розглядається як динамічний і багаторівневий процес, що охоплює макро- та мікрозміни, включає генетичні перетворення, а також процеси інтеграції й диференціації системи [цит. за 105].

Водночас слід зауважити, що наведені методологічні положення не повною мірою розкривають специфіку соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями, не забезпечують цілісного уявлення про її структуру, чинники формування та взаємозв'язок з особистісною сферою дитини, а також про системні характеристики її складових компетенцій.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема інноваційної інтерпретації базових теоретичних конструктів у межах спеціальної психології, зокрема уточнення та розробка дефініцій проблемного поля дослідження.

З позиції К. Левіна і дитина, і доросла людина сприймають навколишню дійсність не безпосередньо, а через власне феноменальне поле — своєрідну психологічну картину світу [63]. При цьому така суб'єктивна картина не є простим відображенням зовнішніх впливів, а формується як результат складної системної інтеграції емоційних переживань, соціального досвіду та набутих компетентностей дитини. Усе це сприяє становленню особливого соціально-психологічного простору, який вибудовується як під впливом зовнішніх умов, так і через власну активність, емоційні реакції та взаємодію дитини із середовищем. Сукупність цих чинників утворює феноменальне поле соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Соціальна поведінка дитини з особливими освітніми потребами може бути зрозумілою лише з урахуванням тих сил і тенденцій, які функціонують у межах цього феноменального поля. Інакше кажучи, зміни у структурі психіки дитини з інтелектуальними порушеннями безпосередньо відображаються у її поведінкових проявах, і водночас поведінка також впливає на внутрішню організацію психічних процесів.

Феноменальне поле соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями охоплює весь спектр їхнього досвіду в конкретний момент часу — як усвідомлені, так і неусвідомлені переживання, емоції, дії та вчинки. Воно виступає своєрідним внутрішнім «еталоном» соціальної реальності, через який дитина інтерпретує події навколишнього світу та формує власне суб'єктивне розуміння того, що відбувається.

Використання поняття феноменального поля дозволяє сформулювати важливий принцип корекційної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію дитини: щоб зрозуміти поведінку підлітка з особливими освітніми потребами,

необхідно передусім зрозуміти його індивідуальний спосіб сприйняття та інтерпретації соціальної дійсності.

З позиції К. Левіна і дитина, і доросла людина сприймають навколишню дійсність не безпосередньо, а через власне феноменальне поле — своєрідну психологічну картину світу [63]. При цьому така суб'єктивна картина не є простим відображенням зовнішніх впливів, а формується як результат складної системної інтеграції емоційних переживань, соціального досвіду та набутих компетентностей дитини. Усе це сприяє становленню особливого соціально-психологічного простору, який вибудовується як під впливом зовнішніх умов, так і через власну активність, емоційні реакції та взаємодію дитини із середовищем. Сукупність цих чинників утворює феноменальне поле соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Соціальна поведінка дитини з особливими освітніми потребами може бути зрозумілою лише з урахуванням тих сил і тенденцій, які функціонують у межах цього феноменального поля. Інакше кажучи, зміни у структурі психіки дитини з інтелектуальними порушеннями безпосередньо відображаються у її поведінкових проявах, і водночас поведінка також впливає на внутрішню організацію психічних процесів.

Феноменальне поле соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями охоплює весь спектр їхнього досвіду в конкретний момент часу — як усвідомлені, так і неусвідомлені переживання, емоції, дії та вчинки. Воно виступає своєрідним внутрішнім «еталоном» соціальної реальності, через який дитина інтерпретує події навколишнього світу та формує власне суб'єктивне розуміння того, що відбувається.

Використання поняття феноменального поля дозволяє сформулювати важливий принцип корекційної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію дитини: щоб зрозуміти поведінку підлітка з особливими освітніми потребами, необхідно передусім зрозуміти його індивідуальний спосіб сприйняття та інтерпретації соціальної дійсності.

Невідповідність між різними рівнями соціально-психологічної компетентності визначає ступінь соціальних домагань дитини з особливими освітніми потребами: розширення простору зовнішньої соціальної активності та вільних форм поведінки, як правило, супроводжується підвищенням її можливостей і відповідним зростанням рівня домагань.

Водночас слід зазначити, що трансформація феноменального поля не завжди має поступовий характер. У ряді випадків життєві події можуть суттєво змінювати його структуру. До таких чинників можна віднести появу сиблінгів, раптове припинення корекційно-розвиткової роботи або психологічного супроводу, а також переживання інтенсивних стресових ситуацій. Подібні зміни зумовлюють необхідність перебудови феноменального поля, що часто супроводжується кризовими явищами у розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Важливим компонентом феноменального поля соціально-психологічної компетентності є також трансформація часової перспективи. Якщо на ранніх етапах дитина з інтелектуальними порушеннями переважно орієнтується на теперішній момент, то в міру розширення її соціального досвіду у структуру життєвого простору поступово включаються елементи минулого та майбутнього, що свідчить про ускладнення її часової організації.

Крім того, у процесі формування феноменального поля соціально-психологічної компетентності відбуваються зміни у поведінковій та емоційній сферах. Розширення соціального досвіду сприяє збільшенню варіативності поведінкових реакцій, їх диференціації та інтеграції. Одночасно спостерігається зменшення жорсткої взаємозалежності між окремими поведінковими проявами, що свідчить про зростання гнучкості поведінкової системи.

Особливої уваги потребує аналіз такого структурного елементу феноменального поля, як соціальне середовище або індивідуальна соціальна ситуація розвитку дитини. Його зміни проявляються у якісно нових формах реагування на зовнішні стимули та у зростанні відносної автономності

поведінки, що безпосередньо пов'язано з рівнем сформованості соціально-психологічної компетентності.

У процесі поступового розширення феноменального поля навколишнє середовище дедалі менше інтерпретується дитиною через призму власних суб'єктивних станів, що сприяє формуванню більш реалістичного сприйняття дійсності, яке є відносно незалежним від коливань настрою та актуальних потреб. Особливо виразно це проявляється у сфері соціальної взаємодії: підлітки починають більш об'єктивно оцінювати поведінку та особливості інших людей.

З огляду на це, важливою методичною особливістю формування феноменального поля соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями є його безперервний характер. Він забезпечується залученням дитини до таких видів діяльності, які відповідають її актуальним можливостям і можуть бути успішно завершені у визначений проміжок часу, а у разі продовження — відбуваються в умовах, комфортних як для самої дитини, так і для її соціального оточення.

Цю позицію підтверджував С. R. Rogers, який вважав, що «Я»-концепція дитини формується та трансформується в процесі безперервної взаємодії з її феноменальним досвідом і середовищем [19]. Особливо значущим це стає під час включення дитини у групову діяльність, оскільки вона створює сприятливі умови для розвитку соціально-психологічної компетентності. Саме участь у взаємодії з іншими сприяє уточненню та ускладненню Я-концепції дитини, а також розширює межі її феноменального поля соціально-психологічної компетентності.

Враховуючи викладене, у межах нашого дослідження феноменальне поле соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями визначається як системне утворення, що включає когнітивно-часову підсистему особистості у взаємозв'язку з соціальною реальністю та самореалізацією в ній, сукупність окремих соціальних компетенцій у сфері міжособистісної взаємодії, а також індивідуальні поведінкові сценарії у

типових ситуаціях. Їх інтеграція забезпечує здатність дитини ефективно діяти в нових і нестандартних умовах.

Отже, методологічний підхід дає змогу добирати адекватні способи вивчення соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями відповідно до специфіки об'єкта і предмета дослідження, а також забезпечує цілісне уявлення про закономірності, принципи формування та внутрішні зв'язки цього феномена.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення компетентнісного, діяльнісного, системного та особистісного підходів, концепція культурно-історичного розвитку психіки, а також положення К. Левіна щодо феноменального поля.

## Висновки до першого розділу

У першому розділі було здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. Встановлено, що в сучасній психологічній науці дана категорія розглядається як складне інтегративне особистісне утворення, яке поєднує когнітивні, емоційні, регуляторні та поведінкові компоненти, що забезпечують ефективну взаємодію індивіда з соціальним середовищем.

Проаналізовано різні наукові підходи до розуміння соціально-психологічної компетентності, зокрема компетентнісний, діяльнісний, системний та особистісно орієнтований. Визначено, що їх інтеграція дозволяє найбільш повно розкрити сутність досліджуваного феномена та окреслити механізми його формування у підлітковому віці, особливо в умовах інтелектуальних порушень.

З'ясовано, що підлітковий вік є сензитивним періодом для розвитку соціально-психологічної компетентності, оскільки саме в цей час активно формуються навички міжособистісної взаємодії, емпатійні здатності, соціальна рефлексія та система ціннісних орієнтацій. У випадку дітей з інтелектуальними порушеннями цей процес потребує спеціально організованого психолого-педагогічного супроводу та створення відповідних умов розвитку.

Показано, що важливим теоретичним підґрунтям дослідження виступають положення культурно-історичної теорії Л. С. Виготського, концепція феноменального поля К. Левіна, а також сучасні підходи до розуміння особистісної активності як чинника соціального розвитку.

Узагальнено, що соціально-психологічна компетентність підлітків з інтелектуальними порушеннями формується як результат складної взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників, а також поступової інтеграції соціального досвіду в структуру особистості. Її розвиток визначається включенням дитини

в різні види діяльності, розширенням соціальних контактів та формуванням здатності до усвідомленої регуляції власної поведінки.

Таким чином, результати теоретичного аналізу підтверджують актуальність подальшого емпіричного дослідження особливостей сформованості соціально-психологічної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями та обґрунтовують необхідність розробки ефективних психолого-педагогічних засобів її розвитку.

.

## РОЗДІЛ 2

### ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ЗПР

#### 2.1. Завдання та методика організації і проведення дослідження

Рационально обрана методологічна база не лише забезпечує теоретичне обґрунтування специфіки організації та реалізації наукового дослідження, а й сприяє ефективному впровадженню результатів, отриманих на різних етапах здобуття нового знання, у практичну діяльність. Проведення дослідження особливостей становлення соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями передбачає його інтеграцію в загальну систему компетентностей дітей з особливими освітніми потребами, що характеризується чітко визначеною структурою компонентів, логікою їх формування та складністю розгортання у часовому вимірі [9].

Організація та реалізація дослідження ґрунтувалися на низці науково-методичних принципів:

1. принципі цілісності, який забезпечує досягнення важливих завдань дослідження, зокрема розроблення перспективних програм подолання кризових станів і стимулювання особистісного розвитку з урахуванням ресурсного потенціалу особистості [47]. У контексті вивчення соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями цей принцип дозволяє глибше проаналізувати взаємозв'язки між її складовими та обґрунтувати ефективну систему формувальних заходів;

2. генетичному принципі, запропонованому С. Д. Максименком, який має проєктно-модельний характер і у межах нашого дослідження дає змогу виокремити та змістовно описати ключові механізми розвитку

психічних функцій підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. Сутність цього принципу полягає у визнанні множинності можливих траєкторій психічного розвитку, особливо у кризові періоди, коли особистість визначається з подальшими напрямками свого становлення. При цьому підкреслюється, що у такі періоди розвиток може набувати нестійкого характеру та виявляти підвищену чутливість навіть до незначних зовнішніх впливів.

3. Принцип позитивності орієнтований на розвиток у дитини адекватного та доброзичливого ставлення до себе, формування позитивної самооцінки та прийняття власних якостей. Водночас важливим є врахування того, що доброзичливе й підтримувальне ставлення з боку оточення до дитини з особливими освітніми потребами істотно підсилює результативність формувальних впливів і сприяє покращенню її психологічного благополуччя [38].

4. Принцип корекційно-розвивального навчання реалізується через використання спеціально організованих педагогічних засобів, зокрема через відповідний зміст освіти та форми організації освітнього процесу. Орієнтація на цільові, змістові та результативні компоненти такого навчання виступає необхідною умовою досягнення ефективного корекційно-розвивального впливу [13].

5. Принцип взаємозв'язку навчання і розвитку підкреслює, що зміни у розвитку особистості розширюють можливості засвоєння знань, сприяють оволодінню більш складними компетентностями та відкривають нові потенціали для подальшого навчання [8].

Організація та реалізація теоретико-емпіричного дослідження формування соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями здійснювалися на основі методологічної моделі наукового дослідження, запропонованої В. Й. Бочелюком, яка передбачає обов'язкове врахування таких складових:

1. характеристик наукової діяльності (її специфіки, принципів, умов реалізації та нормативних вимог);
2. логічної структури дослідження (суб'єкт, об'єкт, предмет, засоби, методи та очікувані результати);
3. часової організації дослідницького процесу (основні фази, стадії та етапи).

Відповідно до цієї методологічної моделі, проведене теоретико-емпіричне дослідження було структуровано на три взаємопов'язані етапи, кожен із яких відповідав загальній логіці дослідження та мав власне цільове призначення: підготовчий, діагностико-формувальний та інтерпретаційний.

На першому — підготовчому — етапі емпіричного дослідження було розв'язано низку ключових завдань. Зокрема, на основі аналізу наукових джерел та виявлення недостатньо розроблених аспектів проблеми соціально-психологічної компетентності підлітків з ЗПР сформульовано бачення дослідження, окреслено коло завдань. Така попередня робота забезпечила підґрунтя для подальшої діагностичної, прогностичної та формувальної діяльності (Л. Ф. Бурлачук). Окрім цього, на даному етапі було сформовано репрезентативну вибірку, яка відповідала меті дослідження, розроблено програму психодіагностичного обстеження та визначено стратегії проведення діагностичних процедур.

Особливу увагу на підготовчому етапі було приділено формуванню вибірки, що здійснювалося з урахуванням таких критеріїв:

- відповідність вікових характеристик, особливостей контингенту та індивідуальної соціальної ситуації розвитку учасників дослідження його меті й завданням;
- чутливість вибірки до чинників, які можуть як сприяти, так і перешкоджати розвитку соціально-психологічної компетентності підлітків з ЗПР;
- наявність порівняльних груп (підлітки з типовим розвитком та з ЗПР).

Другий — діагностико-формульальний етап передбачав проведення емпіричного дослідження із застосуванням укладеного діагностичного інструментарію. Основними завданнями цього етапу були отримання емпіричних. Дослідження здійснювалося як у груповому, так і в індивідуальному форматі.

На третьому — інтерпретаційному етапі було проведено обробку зібраних даних, здійснено їх статистичний аналіз із використанням методів математичної статистики та узагальнено результати у вигляді основних висновків.

Отже, емпіричне дослідження формування соціально-психологічної компетентності підлітків з ЗПРтро реалізовувалося у межах трьох взаємопов'язаних етапів — підготовчого, діагностико-формульального та інтерпретаційного — і ґрунтувалося на принципах цілісності, позитивної спрямованості та розвитку (генетичному принципі).

## **2.2. Методики дослідження стану сформованості соціально-психологічної компетентності підлітків з ЗПР**

Методика «Індивідуальна соціальна ситуація розвитку» І. Ніколаєвої дає змогу проаналізувати специфіку соціального оточення та особливості розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями.

1. Персональний склад ІССР відображає соціальну орієнтацію підлітка та включає інформацію про коло значущих для нього осіб. Цей компонент представлений такими категоріями:

- вікові характеристики: старші за респондента (ВС) та не старші (ВНС);
- стать: чоловіча (М) і жіноча (Ж);
- родинне оточення, включаючи членів сім'ї (Род);
- однолітки (Одн);

- «зірки» (Зір) — відомі постаті історії, культури, мистецтва, політики чи спорту;

- персонажі кіно (Кін);
- літературні герої (Літ);
- педагоги (Вч);
- інші знайомі особи (Інш).

2. Емоційно-комунікативні взаємини підлітка в ІССР характеризують його спрямованість у системі «Я — інші» та особливості міжособистісної взаємодії. Вони класифікуються за такими психологічними показниками:

ЕМ — емоційна виразність перцептивного аспекту спілкування;

- ЕМА — емоційно-агресивна спрямованість;
- Ps — емоційно-психічна орієнтація;
- N — нормативність поведінки;
- ND — прояви делінквентної поведінки;
- ЕМ (етико-моральна) — моральна спрямованість і нормативність взаємин;

- FE — фізично-естетична орієнтація;
- G — пізнавальна (гностична) спрямованість;
- D — недиференційовані відповіді;
- P — практична спрямованість;
- R — романтична орієнтація;
- Pg — пугнічна (боротьбова) спрямованість;
- K — комічна спрямованість.

3. Ціннісні орієнтації підлітка в ІССР відображають систему оцінювання себе та інших. Вони поділяються за такими показниками:

- АЦС — абсолютний ціннісний статус «Я» (самооцінка);
- ВЦС — відносний ціннісний статус «Я»;
- В — позиція «вище Я»;
- Н — позиція «нижче Я»;

– Р — позиція «рівне Я»;

– ЦБЗ — загальний ціннісний баланс, що включає показники: ВС (оцінки вище середнього рівня) та НС (оцінки нижче середнього рівня).

Інструкція визначає порядок виконання методики та особливості надання відповідей досліджуваними.

Тест-опитувальник «Самоставлення» В. В. Століна та С. Р. Пантелєєва (у модифікації В. Джуна) спрямований на дослідження структури ставлення особистості до себе. Він дозволяє виділити три рівні самоставлення залежно від ступеня їх узагальненості: глобальний рівень, диференційований (що охоплює самоповагу, аутосимпатію, інтерес до себе та очікування позитивного ставлення з боку інших), а також рівень конкретних дій або готовності до них щодо власного «Я».

Опитувальник містить основні шкали:

S — узагальнене переживання ставлення до власного «Я» (позитивного чи негативного характеру);

I — рівень самоповаги;

II — аутосимпатія;

III — очікування позитивного ставлення з боку інших;

IV — самоінтерес.

Крім того, передбачено шкали 1–7, які деталізують окремі аспекти самоставлення та відображають ступінь сформованості установок на різні внутрішні дії, спрямовані на себе.

Модифікований варіант, запропонований В. Джуном, включає 57 тверджень, частина з яких була відредагована або переформульована з метою підвищення їх зрозумілості. При цьому зміст опитувальника залишився доступним для сприйняття навіть підлітками з інтелектуальними порушеннями.

З метою дослідження структури міжособистісних відносин особистості як суб'єкта як стандартного, так і ускладненого спілкування було сформовано комплекс діагностичних методик. Він спрямований на виявлення

різноманітних аспектів взаємин, що визначають рівень реалізації соціально-психологічної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями.

До складу цього комплексу увійшла шкала прийняття інших Фейя, яка дозволяє оцінити ступінь вираженості прийняття інших людей.

Інструкція. Необхідно уважно ознайомитися з кожним твердженням. Варіанти відповідей подано у бланку. Якщо висловлювання відповідає вашим уявленням про себе та інших, слід позначити ступінь згоди, використовуючи таку шкалу:

- 1 — завжди;
- 2 — часто;
- 3 — іноді;
- 4 — рідко;
- 5 — ніколи.

Інтерпретація результатів:

- 60 балів і більше — високий рівень прийняття інших;
- 45–60 балів — середній рівень із тенденцією до високого;
- 30–45 балів — середній рівень із тенденцією до низького;
- 30 балів і менше — низький рівень прийняття інших.

Шкала доброзичливості Кемпбелла використовується для визначення рівня позитивного, доброзичливого ставлення особистості до інших людей.

Інструкція. Необхідно уважно ознайомитися з парами тверджень опитувальника. Якщо одне з них більше відповідає вашим уявленням про себе та оточуючих, слід у бланку відповідей позначити ступінь згоди з ним, користуючись запропонованою шкалою.

Шкала довіри Розенберга призначена для оцінки рівня довіри до інших людей, їхньої чесності, доброзичливості та готовності допомагати.

Інструкція. Потрібно уважно прослухати або прочитати пари тверджень. Обравши те, яке найбільше відповідає вашим уявленням про себе та інших, необхідно вказати ступінь згоди з ним у бланку відповідей, використовуючи відповідну шкалу.

Інтерпретація результатів:

- 1 бал і менше — низький рівень довіри;
- 2 бали — середній рівень довіри;
- 3 бали — високий рівень довіри.

Шкала ворожості Кука—Медлея спрямована на виявлення рівня вираженості ворожості, агресивних тенденцій і підозрілості у міжособистісних взаєминах підлітків.

Інструкція. Необхідно уважно ознайомитися з кожним твердженням.

Варіанти відповідей подані у спеціальному бланку. Якщо твердження відповідає вашим уявленням про себе та інших, слід позначити ступінь згоди за такою шкалою:

- 6 — зазвичай;
- 5 — часто;
- 4 — іноді;
- 3 — випадково;
- 2 — рідко;
- 1 — ніколи.

Ключ до шкали ворожості:

- шкала цинізму: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 19, 20, 22;
- шкала агресивності: 5, 14, 15, 16, 21, 23, 24, 26, 27;
- шкала ворожості: 8, 13, 17, 18, 25.

**Оцінювання відповідей:**

- 1 — зазвичай (6 балів);
- 2 — часто (5 балів);
- 3 — іноді (4 бали);
- 4 — випадково (3 бали);
- 5 — рідко (2 бали);
- 6 — ніколи (1 бал).

Опитувальник міжособистісних відносин Шутца призначений для дослідження особливостей взаємодії підлітка з іншими людьми, зокрема таких

параметрів, як прагнення до контролю або схильність підкорятися, рівень соціальної включеності чи ізольованості, а також ступінь емоційної близькості чи відстороненості.

Інструкція. Необхідно уважно ознайомитися з твердженнями опитувальника (або прослухати їх). Усі варіанти відповідей подані у спеціальному бланку.

Якщо твердження відповідає вашим уявленням про себе та інших, слід позначити рівень згоди за такою шкалою:

- 1 — зазвичай;
- 2 — часто;
- 3 — іноді;
- 4 — випадково;
- 5 — рідко;
- 6 — ніколи.

Інтерпретація результатів:

- 0–1 бал — дуже низький рівень;
- 2–3 бали — низький рівень;
- 5 балів — прикордонний рівень;
- 6–7 балів — високий рівень;
- 8–9 балів — дуже високий рівень.

Тест-опитувальник В. О. Лабунської «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» дав змогу виокремити п'ять ключових параметрів комунікативної взаємодії:

- особливості емоційно-мовленнєвої поведінки партнерів;
- рівень розвитку соціальної перцепції у процесі спілкування;
- характер взаємного ставлення і звертання партнерів;
- сформованість соціально-організаційних умінь у взаємодії;
- вплив різних факторів на виникнення комунікативних труднощів, зокрема інтенсивності взаємодії, кількості учасників спілкування, присутності сторонніх осіб, вікових, гендерних характеристик та статусу в групі.

На основі отриманих даних визначаються характеристики суб'єкта як ускладненого, так і неускладненого спілкування.

Суб'єктом ускладненого спілкування виступає підліток, для якого притаманні:

- фрустрованість базових соціальних потреб;
- труднощі у встановленні та підтриманні емоційно значущих контактів;
- підвищений рівень внутрішньої напруги.

Для таких підлітків характерна недостатня сформованість уявлень про себе та інших, схильність до знецінення як власної особистості, так і партнера по спілкуванню, неадекватні способи емоційного реагування та низький рівень емпатії. У результаті це може призводити до частих конфліктів, труднощів у досягненні цілей та інших ускладнень у міжособистісній взаємодії.

Суб'єктом неускладненого спілкування виступає підліток із достатньо сформованими соціальними компетенціями та особистісними якостями, що сприяють ефективній взаємодії. Його поведінка орієнтована на задоволення соціальних потреб, налагодження й підтримання емоційно значущих контактів, а також досягнення взаєморозуміння з іншими.

Для таких підлітків характерне позитивне й ціннісне ставлення як до себе, так і до оточуючих, високий рівень соціальної чутливості та розвинена емпатія. У процесі взаємодії це проявляється у конструктивних формах спілкування, зокрема у здатності до згоди, кооперації та співробітництва.

Відповідно до вимог методики, під час формування соціально-психологічного профілю суб'єкта спілкування враховувалися ті характеристики, які були підтримані не менше ніж половиною учасників дослідження (50% і більше).

Отже, для комплексного аналізу різних складових соціально-психологічної компетентності підлітків з ЗПР було використано сукупність діагностичних методик. До неї увійшли: методика «Індивідуальна соціальна ситуація розвитку» І. Ніколаєвої; тест-опитувальник «Самоставлення»

(модифікація В. Джуна); шкала прийняття інших Фейя; шкала доброзичливості Кемпбелла; шкала довіри Розенберга; шкала ворожості Кука—Медлея; опитувальник міжособистісних відносин Шутца; а також тест-опитувальник В. О. Лабунської «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування».

## Висновки до другого розділу

У другому розділі було обґрунтовано методологічні та методичні засади дослідження особливостей формування соціально-психологічної компетентності підлітків з ЗПР.

Визначено, що ефективність організації дослідження забезпечується системним підходом до його побудови, який передбачає врахування принципів цілісності, позитивної спрямованості, корекційно-розвивального навчання, взаємозв'язку навчання і розвитку, а також генетичного принципу.

Застосування цих принципів дало змогу розглядати процес формування соціально-психологічної компетентності як багатовимірне та динамічне явище, що розгортається у взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників розвитку особистості.

Обґрунтовано структуру теоретико-емпіричного дослідження, яке було реалізоване у три послідовні етапи: підготовчий, діагностико-формувальний та інтерпретаційний. Кожен із етапів мав чітко визначені завдання та забезпечував логічну цілісність дослідницького процесу — від формування наукової позиції та добору інструментарію до збору, обробки й узагальнення емпіричних даних.

Особливу увагу приділено формуванню репрезентативної вибірки, що відповідала меті та завданням дослідження, а також враховувала вікові, соціальні та індивідуально-психологічні особливості підлітків з ЗПР. Включення груп порівняння забезпечило можливість більш об'єктивного аналізу отриманих результатів.

Укладено комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на всебічне вивчення соціально-психологічної компетентності. Використаний інструментарій дозволив дослідити різні її аспекти: особливості соціальної ситуації розвитку, структуру самоставлення, рівень прийняття інших, доброзичливість, довіру, ворожість, а також специфіку міжособистісних відносин і комунікативних характеристик особистості.

Показано, що поєднання різних діагностичних підходів забезпечує комплексність аналізу та дозволяє виявити як індивідуально-психологічні, так і соціально-комунікативні чинники формування соціально-психологічної компетентності підлітків з ЗПР.

Отже, розроблена методологічна та методична база дослідження створює надійне підґрунтя для подальшого емпіричного аналізу, інтерпретації результатів і розробки ефективних корекційно-розвивальних програм, спрямованих на підвищення рівня соціально-психологічної компетентності зазначеної категорії підлітків.

### РОЗДІЛ 3

## ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ЗПР

### 3.1. Аналіз отриманих даних

*Таблиця 3.1.*

#### Особливості соціальної спрямованості підлітків з ЗПР та нормотиповим розвитком

|      | вст   | внс   | чол   | жін   | рчс   | одн   | зір   | кг    | вч    |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| ЗПР  | 1,618 | 3,210 | 2,991 | 2,017 | 0,755 | 3,782 | 0,891 | 0,562 | 0,619 |
| НОРМ | 1,046 | 2,986 | 1,122 | 1,302 | 0,546 | 3,305 | 0,924 | 0,876 | 0,059 |

Примітка: вст - вік старший за респондента; внс - вік не старший за респондента; чол - чоловіча стать; жін - жіноча стать; рчс - родичі та члени сім'ї; одн - однолітки; зір - «зірки»; кг - кіногерої; вч – вчителі.

Таблиця 3.1 відображає порівняльні показники соціальної спрямованості підлітків із затримкою психічного розвитку (ЗПР) та їхніх нормотипових однолітків за різними категоріями соціальних орієнтацій: віковими, гендерними та референтними групами.

Перш за все, аналіз вікових орієнтацій (вст, внс) свідчить про певні відмінності між групами. У підлітків із ЗПР показник орієнтації на осіб старших за себе (1,618) є вищим, ніж у нормотипових підлітків (1,046), що може свідчити про більшу потребу в підтримці, керівництві та зовнішньому контролі. Водночас орієнтація на осіб свого віку або молодших (внс) у обох групах є досить високою, проте у підлітків із ЗПР вона дещо вища (3,210 проти 2,986), що вказує на значущість взаємодії у межах близького вікового середовища.

Гендерна спрямованість (чол, жін) також демонструє суттєві розбіжності. У підлітків із ЗПР значно вищі показники орієнтації як на чоловічу (2,991), так і на жіночу стать (2,017), ніж у нормотипових підлітків (1,122 та 1,302 відповідно). Це може вказувати на менш диференційоване або більш узагальнене сприйняття соціальних ролей, а також на підвищену залежність від зовнішніх соціальних орієнтирів.

Щодо орієнтації на родину (рчс), в обох групах спостерігаються відносно низькі значення, проте у підлітків із ЗПР цей показник дещо вищий (0,755 проти 0,546). Це може свідчити про збереження значущості сім'ї як джерела підтримки, хоча загалом у підлітковому віці характерним є зміщення фокусу на позасімейні контакти.

Найвищі показники в обох групах зафіксовані щодо орієнтації на однолітків (одн): 3,782 у підлітків із ЗПР та 3,305 у нормотипових. Це підтверджує провідну роль групи ровесників у соціальному розвитку підлітків. Водночас більш високі значення у групі ЗПР можуть свідчити про підвищену залежність від думки однолітків та прагнення до прийняття у групі.

Цікаві результати спостерігаються щодо орієнтації на медіа- та символічні фігури. Орієнтація на «зірок» (зір) практично не відрізняється між групами (0,891 та 0,924), що вказує на подібний рівень впливу популярної культури. Натомість орієнтація на кіногероїв (кг) у підлітків із ЗПР нижча (0,562), ніж у нормотипових (0,876), що може свідчити про меншу ідентифікацію з художніми образами або нижчий рівень абстрактного мислення.

Найбільш різюча відмінність виявлена щодо орієнтації на вчителів (вч): у підлітків із ЗПР цей показник становить 0,619, тоді як у нормотипових — лише 0,059. Це може свідчити про значно більшу роль педагогів як авторитетних фігур для підлітків із ЗПР, що зумовлено їхньою потребою в структурованому керівництві та підтримці.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що соціальна спрямованість підлітків із ЗПР характеризується більшою залежністю від зовнішніх

соціальних агентів (дорослих, учителів, однолітків), меншою диференційованістю соціальних орієнтацій та підвищеною потребою у підтримці. Натомість нормотипові підлітки демонструють більш автономну та вибірково соціальну орієнтацію, з меншим впливом авторитетних дорослих і більшою індивідуалізацією соціальних уподобань.

Таблиця 3.2

**Особливості самоставлення підлітків з ЗПР та нормотиповим розвитком**

|    | S    | SI   | SII  | SIII | SIV  | S1   | S2   | S3   | S4   | S5   | S6   | S7   |
|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| П  | 0,12 | 0,06 | 0,08 | 0,09 | 2,83 | 0,89 | 2,91 | 0,00 | 3,11 | 1,09 | 0,02 | 1,21 |
| I  | 6    | 7    | 3    | 8    | 5    | 3    | 3    | 9    | 5    | 4    | 4    | 6    |
| ЗІ | 0,19 | 2,69 | 1,28 | 0,09 | 0,14 | 3,06 | 2,91 | 3,28 | 3,32 | 3,24 | 0,12 | 2,73 |
|    | 0    | 6    | 1    | 8    | 8    | 2    | 6    | 9    | 7    | 8    | 7    | 0    |

Примітка: S - інтегральний показник власного "Я", SI - самоповага, SII - аутосимпатія, SIII - очікування позитивного ставлення від оточуючих, SIV - самоінтерес, S1- самовпевненість, S2 - ставлення інших, S3 - самоприйняття, S4 - самокерівництво, самопослідовність, S5 - самозвинувачення, S6 - самоінтерес, S7 - саморозуміння;

Таблиця 3.2 відображає порівняльний аналіз особливостей самоставлення підлітків із затримкою психічного розвитку (ЗПР) та нормотиповим розвитком (ПІ — перша група, ЗІ — друга група). Показники охоплюють як інтегральний рівень ставлення до власного «Я», так і окремі структурні компоненти самооцінки та самосвідомості.

Загальний інтегральний показник самоставлення (S)

Насамперед слід відзначити, що інтегральний показник власного «Я» (S) у підлітків із ЗПР (0,190) є дещо вищим, ніж у нормотипових підлітків (0,126). На перший погляд, це може свідчити про більш виражену емоційну залученість у процес самосприйняття у групі ЗПР. Однак цей показник не є достатнім для висновку про більш позитивне самоставлення, оскільки його структура є неоднорідною та суперечливою, що підтверджується аналізом окремих компонентів.

Самоповага, аутосимпатія та очікування оцінки з боку інших

Показник самоповаги (SI) у підлітків із ЗПР є значно вищим (2,696), ніж у нормотипових (0,067). Аналогічна тенденція спостерігається і щодо аутосимпатії (SII): 1,281 проти 0,083. Це може свідчити про більш емоційно насичене, але не завжди реалістичне позитивне ставлення до себе у підлітків із ЗПР, яке часто має компенсаторний характер.

Водночас очікування позитивного ставлення від оточуючих (SIII) є однаковим у обох групах (0,098), що вказує на відсутність суттєвих відмінностей у базовій соціальній потребі бути прийнятими. Проте показник самоінтересу (SIY) різко відрізняється: у підлітків із ЗПР він значно нижчий (0,148), ніж у нормотипових (2,835). Це може свідчити про знижену рефлексивність та слабшу внутрішню орієнтацію на власне «Я» у групі ЗПР.

Структурні компоненти самоствавлення (S1–S7)

Аналіз окремих аспектів самосвідомості дає більш диференційовану картину.

Самовпевненість (S1) у підлітків із ЗПР (3,062) значно перевищує показник нормотипової групи (0,893), що може вказувати на завищену або компенсаторну впевненість у власних можливостях.

Ставлення інших (S2) також суттєво вище у групі ЗПР (2,916 проти 2,913), однак різниця мінімальна, що свідчить про подібне сприйняття соціального схвалення.

Самоприйняття (S3) демонструє найбільш виражену різницю: у нормотипових підлітків цей показник практично нульовий (0,009), тоді як у групі ЗПР він високий (3,289). Це може свідчити про неузгодженість між реальним рівнем самосприйняття та його усвідомленням у різних групах, або ж про специфіку методичного вимірювання, де у ЗПР спостерігається більш прямолінійне самоприйняття без критичної рефлексії.

Самокерівництво та самопослідовність (S4) у підлітків із ЗПР є значно вищим (3,327) порівняно з нормотиповими (0,009), що може виглядати

парадоксально. Це може пояснюватися формальною впевненістю у власній поведінковій регуляції без достатнього рівня реальної саморегуляції.

Самозвинувачення (S5) у підлітків із ЗПР (3,248) суттєво перевищує показник нормотипових (1,094), що є важливим індикатором внутрішньої суперечливості самоствавлення: поряд із високою самовпевненістю присутній і високий рівень самокритики.

Самоінтерес (S6) у підлітків із ЗПР є дуже низьким (0,127), тоді як у нормотипових він також невисокий (0,024), але загалом ці значення свідчать про недостатній рівень рефлексивної спрямованості на власну особистість в обох групах, особливо у підлітків із ЗПР.

Саморозуміння (S7) значно вище у групі ЗПР (2,730) порівняно з нормотиповими (1,216), що може відображати поверхнєве, але впевнене уявлення про себе без глибокої інтеграції особистісного досвіду.

У цілому структура самоствавлення підлітків із ЗПР характеризується внутрішньою суперечливістю: поєднанням високої самовпевненості, самоприйняття та самокерівництва з одночасно високим рівнем самозвинувачення та низьким самоінтересом. Це може свідчити про компенсаторний характер позитивних оцінок себе, які не завжди узгоджуються з глибинною рефлексією та емоційною стабільністю.

Натомість у нормотипових підлітків спостерігається більш стримана, диференційована та потенційно реалістична структура самоствавлення, де нижчі показники окремих шкал можуть відображати критичність, нестійкість самооцінки, але й більшу психологічну гнучкість та відкритість до змін.

Таким чином, отримані дані свідчать про якісні відмінності у структурі самосвідомості: у підлітків із ЗПР вона має більш полярний, компенсаторний та менш інтегрований характер, тоді як у нормотипових підлітків — більш диференційований і рефлексивний.

Таблиця 2.3

**Особливості емоційно-комунікативної спрямованості  
підлітків з ЗПР та нормотиповим розвитком**

|    | Em    | EmA   | N     | EM    | FE    | GN    | P     | R     | K     |
|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| ПІ | 0,071 | 0,024 | 0,780 | 0,849 | 0,032 | 0,098 | 0,450 | 0,079 | 0,213 |
| ЗІ | 0,200 | 0,178 | 0,444 | 0,621 | 0,026 | 0,070 | 0,244 | 0,055 | 0,565 |

Примітка: Em - емоційна вираженість перцептивного боку спілкування; EmA - емоційно-агресивна спрямованість; N - нормативність поведінки; EM - етично-моральна спрямованість, нормативність відносин; FE - фізична і естетична спрямованість; GN- спрямованість гностики; P - практична спрямованість; R - романтична спрямованість; K - комічна спрямованість

Таблиця 2.3 відображає порівняльні особливості емоційно-комунікативної спрямованості підлітків із затримкою психічного розвитку (ЗПР) та нормотиповим розвитком (ПІ — перша група, ЗІ — друга група). Показники характеризують емоційні, когнітивні, етичні та поведінкові аспекти комунікативної взаємодії, що дозволяє оцінити як стиль спілкування, так і домінуючі соціально-психологічні орієнтації підлітків.

**Загальна характеристика емоційної вираженості та агресивності**

Показник емоційної вираженості перцептивного боку спілкування (Em) у підлітків із ЗПР є вищим (0,200), ніж у нормотипових (0,071). Це може свідчити про більш виражене, але менш регульоване емоційне реагування у процесі комунікації. Тобто підлітки із ЗПР можуть демонструвати емоції більш відкрито, однак без достатнього рівня соціальної селекції та самоконтролю.

Емоційно-агресивна спрямованість (EmA) також вища у групі ЗПР (0,178 проти 0,024), що вказує на більшу схильність до імпульсивних або конфліктних форм емоційного реагування. Це може бути проявом труднощів емоційної саморегуляції та зниженого рівня соціально прийнятних стратегій взаємодії.

**Нормативність та етичність поведінки**

Показник нормативності поведінки (N) у підлітків із ЗПР (0,444) є нижчим, ніж у нормотипових (0,780). Це свідчить про менш стійку орієнтацію на соціальні норми та правила у групі ЗПР, що може проявлятися у меншій передбачуваності поведінки та слабшій внутрішній дисципліні.

Етично-моральна спрямованість (ЕМ) також є нижчою у підлітків із ЗПР (0,621) порівняно з нормотиповими (0,849). Це може вказувати на недостатню сформованість морально-ціннісних регуляторів поведінки, що є важливим аспектом соціалізації в підлітковому віці

#### Когнітивні та пізнавальні орієнтації

Фізична та естетична спрямованість (FE) у обох групах є низькою, проте дещо вищою у нормотипових підлітків (0,032 проти 0,026). Це свідчить про загальну слабку орієнтацію на фізично-естетичні аспекти взаємодії в обох групах, що може бути типовим для підліткового віку в умовах домінування соціальних інтересів.

Спрямованість гностики (GN), тобто пізнавальна орієнтація у спілкуванні, також є дещо вищою у нормотипових (0,098 проти 0,070). Це може свідчити про більш розвинену пізнавальну активність у процесі комунікації, більшу зацікавленість у змістовному обміні інформацією.

#### Практична, романтична та комічна спрямованість

Практична спрямованість (P) є вищою у підлітків із ЗПР (0,450) порівняно з нормотиповими (0,244). Це може свідчити про більш утилітарний, ситуативний підхід до спілкування, орієнтацію на конкретний результат або вигоду в комунікативній взаємодії.

Романтична спрямованість (R) також вища у групі ЗПР (0,079 проти 0,055), хоча загалом обидва показники є низькими. Це може відображати певну емоційну насиченість переживань, однак без стабільної тенденції до ідеалізації міжособистісних відносин.

Найбільш суттєва відмінність спостерігається у комічній спрямованості (K): у підлітків із ЗПР вона значно нижча (0,213) порівняно з нормотиповими (0,565). Це може свідчити про менш розвинене почуття гумору, складнощі у

сприйнятті та використанні соціально-психологічних нюансів комунікації, а також про знижену здатність до емоційної гнучкості.

Узагальнюючи отримані дані, можна констатувати, що емоційно-комунікативна спрямованість підлітків із ЗПР характеризується більшою емоційною експресивністю та агресивністю, поєднаною зі зниженою нормативністю та моральною регуляцією поведінки. Це вказує на певну дисгармонійність комунікативного стилю, в якому емоційні реакції переважають над соціальною рефлексією та контролем.

Водночас підлітки з нормотиповим розвитком демонструють більш збалансовану структуру комунікативної спрямованості: вищу нормативність, кращу когнітивну залученість та більш розвинене почуття гумору, що сприяє більш адаптивній соціальній взаємодії.

Таким чином, можна зробити висновок, що підлітки із ЗПР мають більш імпульсивний, емоційно насичений, але менш регульований стиль спілкування, тоді як нормотипові підлітки характеризуються більш соціально узгодженою, гнучкою та структурованою комунікативною поведінкою.

*Таблиця 2.4.*

**Рівні довіри до світу та інших людей в групах підлітків з ЗПР та нормотиповим розвитком (%)**

| <b>Рівні розвитку довіри до світу та інших людей</b> | <b>Підлітки з порушеннями ЗПР (експериментальна група)</b> | <b>Підлітки з нормотиповим розвитком (контрольна група)</b> |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Низький                                              | 9,1                                                        | 21,6                                                        |
| Середній                                             | 37,13                                                      | 45,0                                                        |
| Високий                                              | 54,2                                                       | 32,2                                                        |

Таблиця 2.4 відображає розподіл рівнів довіри до світу та інших людей у підлітків з ЗПР (експериментальна група, ЗПР) та підлітків з нормотиповим розвитком (контрольна група). Довіра розглядається як важливий показник

базової соціальної установки особистості, що визначає якість міжособистісної взаємодії, відкритість до соціального досвіду та загальну соціальну адаптацію.

Отримані дані свідчать про істотні відмінності між групами за структурою довірчих установок. У підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку переважає високий рівень довіри (54,2%), тоді як у контрольній групі цей показник є значно нижчим (32,2%). Водночас у підлітків зі збереженим інтелектом більш вираженими є низький (21,6%) та середній (45,0%) рівні довіри.

#### Низький рівень довіри

Низький рівень довіри характерний для 9,1% підлітків експериментальної групи та 21,6% контрольної групи. Таким чином, у підлітків зі збереженим інтелектом майже вдвічі частіше спостерігається насторожене або критичне ставлення до світу та оточення. Це може свідчити про більш розвинену соціальну рефлексію, критичність та досвід соціальних взаємодій, який формує обережнішу позицію щодо інших людей.

#### Середній рівень довіри

Середній рівень довіри є досить поширеним в обох групах, проте у контрольній групі він дещо вищий (45,0%) порівняно з експериментальною (37,13%). Це може вказувати на більш диференційоване ставлення до соціального світу у підлітків зі збереженим інтелектом, коли довіра не є ні надмірною, ні зниженою, а формується як результат оцінки конкретних соціальних ситуацій.

#### Високий рівень довіри

Найбільш показовою є різниця у високому рівні довіри: у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку він становить 54,2%, тоді як у контрольній групі — 32,2%. Це свідчить про значно більш відкриту, некритичну та емоційно позитивну установку щодо світу та інших людей у підлітків із ЗПР.

Виявлені особливості можна інтерпретувати як відмінності у способах соціального пізнання та життєвого досвіду. Підлітки з порушеннями

інтелектуального розвитку демонструють більш високу базову довіру, що може бути пов'язано з меншою критичністю мислення, обмеженим соціальним досвідом або більшою залежністю від дорослих як джерела соціальної інформації. Така довіра часто має більш загальний, недиференційований характер і може не супроводжуватися адекватною оцінкою соціальних ризиків.

Натомість підлітки зі збереженим інтелектом характеризуються більш збалансованою структурою довіри: у них вищий рівень настороженості та критичності, що є важливим елементом соціальної зрілості. Вони частіше поєднують довіру з оцінкою ситуації, досвідом міжособистісних взаємодій і здатністю враховувати можливі негативні наслідки.

Отже, можна констатувати, що підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку характеризуються переважанням високої, емоційно-інтуїтивної довіри до світу та людей, тоді як у підлітків зі збереженим інтелектом довірчі установки є більш диференційованими, критичними та соціально опосередкованими. Це відображає різний рівень сформованості соціального досвіду, когнітивної оцінки міжособистісних відносин та механізмів соціальної адаптації.

### **3.2. Методичні рекомендації з розвитку соціально-психологічної компетентності у підлітків із ЗПР**

Соціально-психологічна компетентність підлітків із затримкою психічного розвитку (ЗПР) формується повільніше та характеризується недостатньою диференційованістю соціальних уявлень, труднощами емоційної регуляції, зниженим рівнем рефлексії та нестійкістю комунікативних навичок. У зв'язку з цим корекційно-розвивальна робота має бути системною, поетапною та орієнтованою на практичне засвоєння соціальних умінь у безпечному середовищі.

## Загальні принципи роботи

- Принцип позитивного підкріплення: акцент на успіхах підлітка, уникнення надмірної критики.
- Принцип поступового ускладнення: від простих соціальних ситуацій до більш складних.
- Принцип наочності та моделювання: використання прикладів, рольових моделей, відеоситуацій.
- Принцип емоційної безпеки: створення довірливої атмосфери без страху помилки.
- Принцип практичної спрямованості: навчання через дію, а не лише через пояснення.

## 2. Розвиток комунікативних навичок

Рекомендується систематично формувати базові навички спілкування:

- вправи на активне слухання («повтори своїми словами», «відгадай емоцію співрозмовника»);
- тренування ввічливих форм звернення, прохання, відмови;
- рольові ігри: «знайомство», «вирішення конфлікту», «прохання про допомогу»;
- моделювання типових шкільних ситуацій (спілкування з однолітками, вчителем).

## 3. Формування емоційної компетентності

- навчання розпізнаванню базових емоцій за мімікою, жестами, інтонацією;
- використання емоційних карток, шкал настрою;
- вправи «Що я відчуваю?», «Чому я так реагую?»;
- розвиток навичок саморегуляції (дихальні вправи, пауза перед реакцією, «стоп-техніка»);
- обговорення емоційних наслідків поведінки.

## 4. Розвиток соціального мислення та рефлексії

- аналіз простих соціальних ситуацій («Що сталося? Чому? Як інакше можна було?»);
- вправи на розуміння причинно-наслідкових зв'язків у взаємодії;
- формування навичок погляду з позиції іншого («Як він/вона себе почував?»);
- використання казкотерапії та обговорення поведінки персонажів.

#### 5. Формування адекватної самооцінки та самоставлення

- вправи «Мої сильні сторони», «Я можу...»;
- щоденники досягнень (фіксація навіть невеликих успіхів);
- корекція негативних самохарактеристик через позитивну переоцінку досвіду;
- уникнення порівнянь із «кращими учнями», акцент на індивідуальному прогресі.

#### 6. Розвиток навичок соціальної взаємодії

- групові тренінги співпраці (спільні проєкти, ігри на командну взаємодію);
- вправи на довіру («сліпий і поводитир», «спільне рішення задачі»);
- навчання конструктивному вирішенню конфліктів;
- формування навичок прохання про допомогу та її надання.

#### 7. Профілактика агресивної та імпульсивної поведінки

- навчання альтернативним способам реагування;
- «Я-повідомлення» замість звинувачень;
- тренування зниження емоційного напруження;
- обговорення наслідків агресивних дій;
- чіткі правила поведінки в групі.

#### 8. Роль педагогів і психологів

- узгодженість дій між учителями, психологом і батьками;
- регулярне спостереження за динамікою розвитку;
- індивідуальний підхід до кожного підлітка;
- створення підтримувального освітнього середовища;

- залучення батьків до корекційної роботи.

За умови системної роботи очікується:

- підвищення рівня соціальної адаптації;
- розвиток навичок конструктивного спілкування;
- зниження емоційної імпульсивності;
- формування більш адекватної самооцінки;
- зростання рівня довіри при одночасному розвитку критичності;
- підвищення соціальної самостійності.

## Висновки до третього розділу

У третьому розділі представлено узагальнення та інтерпретацію емпіричних результатів дослідження особливостей соціально-психологічного розвитку підлітків із затримкою психічного розвитку (ЗПР) у порівнянні з нормотиповими однолітками. Аналіз охоплював різні компоненти особистісної та соціальної сфери: соціальну спрямованість, самоставлення, емоційно-комунікативні характеристики та рівень довіри до світу й інших людей.

У ході дослідження встановлено, що соціальна спрямованість підлітків із ЗПР характеризується підвищеною орієнтацією на значущих дорослих (зокрема вчителів), однолітків та соціально значущі групи при одночасній меншій диференційованості соціальних уявлень. Це свідчить про більшу залежність від зовнішніх соціальних опор та недостатню автономізацію соціальної поведінки.

Аналіз самоставлення показав його суперечливий і дисгармонійний характер у підлітків із ЗПР. З одного боку, виявлено підвищені показники самоповаги, самоприйняття та самовпевненості, з іншого — високий рівень самозвинувачення та знижений самоінтерес. Така структура самоставлення може свідчити про компенсаторні механізми самосприйняття та недостатню інтегрованість образу «Я».

Дослідження емоційно-комунікативної сфери засвідчило, що підлітки із ЗПР більш емоційно експресивні та схильні до імпульсивних реакцій у процесі спілкування, однак при цьому мають нижчий рівень нормативності поведінки та моральної регуляції. Це вказує на певну дисгармонійність комунікативного стилю та недостатній рівень сформованості соціально прийнятних стратегій взаємодії.

Встановлено також, що для підлітків із ЗПР характерним є вищий рівень загальної довіри до світу та інших людей порівняно з нормотиповими однолітками. Така довіра має переважно некритичний, емоційно-інтуїтивний

характер і може бути пов'язана з обмеженістю соціального досвіду та зниженою здатністю до диференційованої оцінки соціальних ситуацій.

Узагальнення результатів дозволяє констатувати, що соціально-психологічний розвиток підлітків із ЗПР характеризується поєднанням високої емоційної відкритості, залежності від значущих інших та недостатньої соціальної рефлексії. Водночас у нормотипових підлітків спостерігається більш збалансована, критична та диференційована структура соціальних установок і самоствавлення.

Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток соціальної компетентності, емоційної саморегуляції, рефлексії та адекватного самоствавлення у підлітків із ЗПР, що є важливою умовою їхньої успішної соціальної адаптації.

## ВИСНОВКИ

У представлений роботі здійснено теоретико-емпіричне дослідження особливостей соціально-психологічного розвитку підлітків із затримкою психічного розвитку (ЗПР) у порівнянні з нормотиповими однолітками. Аналіз було спрямовано на вивчення соціальної спрямованості, самоставлення, емоційно-комунікативних характеристик та рівня довіри до світу й інших людей як ключових компонентів соціально-психологічної компетентності підлітків.

У процесі дослідження встановлено, що соціальна спрямованість підлітків із ЗПР характеризується переважною орієнтацією на значущих дорослих та однолітків при зниженій диференціації соціальних уявлень. Це свідчить про залежність від зовнішніх соціальних опор та недостатній рівень автономності у побудові міжособистісних відносин.

Виявлено, що структура самоставлення підлітків із ЗПР має суперечливий характер і поєднує підвищені показники самоповаги, самоприйняття та самовпевненості з одночасно високим рівнем самозвинувачення та зниженим самоінтересом. Така дисгармонійність свідчить про нестійкість образу «Я» та можливу дію компенсаторних механізмів у самоприйнятті.

Аналіз емоційно-комунікативної сфери показав, що підлітки із ЗПР більш емоційно експресивні та імпульсивні у спілкуванні, однак мають нижчий рівень нормативності поведінки, моральної регуляції та соціально прийнятних форм взаємодії. Це вказує на недостатній розвиток навичок емоційної саморегуляції та комунікативної компетентності.

Дослідження рівня довіри до світу та інших людей засвідчило, що підлітки із ЗПР частіше демонструють високий рівень довіри порівняно з нормотиповими однолітками. Така довіра має переважно некритичний характер і може бути зумовлена обмеженим соціальним досвідом та

недостатньою сформованістю критичного мислення у сфері міжособистісних відносин.

Узагальнення отриманих результатів дозволяє зробити висновок, що соціально-психологічний розвиток підлітків із ЗПР характеризується поєднанням емоційної відкритості, підвищеної залежності від значущих інших та недостатньої соціальної рефлексії. Водночас нормотипові підлітки демонструють більш збалансовану, диференційовану та критично організовану структуру соціальних установок і самоставлення.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання для розробки психолого-педагогічних програм, спрямованих на розвиток соціально-психологічної компетентності підлітків із ЗПР, зокрема через формування навичок комунікації, емоційної саморегуляції, адекватного самоставлення та критичного сприйняття соціальної реальності.

Отримані дані підтверджують необхідність комплексного підходу до психолого-педагогічного супроводу підлітків із ЗПР та створення спеціально організованого розвивального середовища, яке сприятиме їхній успішній соціальній адаптації та особистісному становленню.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранець Ю.М. Чинники формування та розвитку соціальної компетентності дитини. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення: збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції* (25 травня 2022 р., м. Ніжин) / за ред. О. В. Лісовця, С. О. Борисюк. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2022. С. 137-139.
2. Бікус О.О., Волошина В. В. Теоретичні засади формування комунікативної компетенції у підлітковому віці. *Психологічні науки*, 2013. No 1 (46). С. 17-23
3. Борець Ю. В. Громадянська компетентність особистості у контексті соціальної психології. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Психологічні науки / Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка ; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів, 2011. Вип. 94, т. 1. С. 37–41.
4. Бочелюк В. Й. Методика та організація наукових досліджень з психології. Київ, «Центр учбової літератури», 2008. 357 с.
5. Бистров А.Є. Профілактика некритичної віктимної поведінки розумово відсталих підлітків. Актуальні питання корекційної освіти: науково-методичний збірник. Кам'янець–Подільський, 2015. Випуск 5. С. 27 – 36.
6. Ван Джун. Соціалізація як психологічне підґрунтя самосприйняття сучасного підлітка. *Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського*. 2018. № 1–2. С. 191-195.
7. Вержиховська О.М. - Корекція порушень структури особистості підлітків з порушеннями інтелекту *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2019. №17. С.45-54.
8. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський, Аксіома, 2022. 322 с.
9. Галецька Ю., Гончарук Н.М., Пихальський І.М. Характеристика інноваційних методів соціально-психологічної та фізичної реабілітації дітей з

особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2021. №17. С.106-116.

10. Гірник А.М., Шпалерчук І.М. Тренінг комунікативних умінь (методичні матеріали). *Практична психологія та соціальна робота*. 2021. № 1. С. 21–24.

11. Гладченко І.В., Супрун М.О., Висоцька А.В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: *навчально-методичний посібник*. К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2024. 214 с.

12. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2004. № 7-8. С. 71–74.

13. Глушко Н. В. Деадаптація старших підлітків як соціально-педагогічна проблема. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. 2021. Вип. 15, Кн. 11. С. 210-217.

14. Гусева Т.О. Трудове навчання молодих людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень в реабілітаційній установі. 2021. №17. С.118-132.

15. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Марина Олександрівна Докторович ; Ін-т проблем виховання АПН України. Київ, 2007. 208 с.

16. Дураклевич І. Інтеграція підлітка з особливими потребами в суспільство. *Психолог*. 2015. № 17. С. 12–17.

17. Єрмаков І.Г. Компетентнісний потенціал нової української школи. *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально- реабілітаційних центрів: Практико зорієнтований посібник*. Дніпро: "Інновація", 2018. С.181-190.

18. Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб. /за ред. Л. Сохань, І. Єрмакова [та ін.]. Київ : Богдана, 2013. 520 с.

19. Засенко В.В. Особливі діти: освіта та супровід. *Наук.-метод. Журнал «Світогляд»*. 2015. №4, 12-15.
20. Зволейко Д. Г. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. *Збірник наукових праць*. Вип. 14. Кн. 2. Кам'янець-Подільський. 2010. С. 301– 310.
21. Кобильченко В. В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору : монографія /– К.: Освіта України, 2022. 550 с.
22. Коваленко В.Є. - Змістовна спрямованість інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями як фактор їх залучення до гурткової роботи. *).* №17 2021 С.142-152
23. Комаренко К. Розвиток комунікативної компетентності молодших школярів в інклюзивному середовищі. *Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології*, 4-5 жовтня 2019 р., м. Запоріжжя. С. 143-144
24. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за ред. О. В. Овчарук. Київ.: К.І.С, 2024. 112 с.
25. Корольчук М.С. Психодіагностика /М.С.Корольчук, В.І.Осьодло. К.: Ніка-Центр, 2004. 400с.
26. Курєнкова А. В. Дослідження рівнів сформованості компонентів соціальної компетентності у дітей із порушенням інтелекту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 4 (78). С. 406-417.
27. Лабайчук Г.Ф., Тороп К.С., Рейда К.В. Особливості формування соціальних та життєвих компетентностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в освітньому процесі навчально-реабілітаційного центру. *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально- реабілітаційних центрів: Практико зорієнтований посібник*. Дніпро: “Інновація”, 2018. С.71-75.

28. Левченко А. Психологічні особливості підліткового віку. *Психолог*. 2023. № 42 (90). С. 9–16.
29. Максименко С. Д. Основи генетичної психології. К., 1998. 218 с.
30. Мамічева О.В. Проблема інтеграції дітей з особливими потребами в соціальне середовище. *Гуманізація навчально-виховного процесу: науково-методичний збірник*. Слов'янськ, 2006. Вип. XXIX. С. 190–195.
31. Мамічева О. В. Значення вербальних та невербальних засобів спілкування у розвитку дитини з психофізичними порушеннями: *збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету*: Випуск 21. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2023. С. 102-108.
32. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : Київ : Академвидав, 2003. 446 с
33. Паращенко Л. І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні . *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: (Бібліотека з освітньої політики) /під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2024. С. 73–85.
34. Панок В.Г. Життєвий шлях і соціалізація особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. за ред. С. Д. Максименка. К, 2017. Т. XI, ч. 2. С. 208-216
35. Проскурняк О.І. Комунікативна діяльність розумово відсталих підлітків. *Збірник наукових праць Кам'янець–Подільського національного університету ім. Івана Огієнка Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Актуальні питання корекційної освіти*, 2025. Випуск 5; с 242-253.
36. Прохоренко Л. І. Діагностика саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. – 2016. – № 3 (79). – С. 36–44.
37. Рябець Є., Гаврилов О. - Тенденції розвитку самооцінки дітей з інтелектуальною недостатністю на різних етапах шкільного навчання

*Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. Випуск №5. С.176-186.

38. Савіцька Г.І. Врахування особливостей формування моральноетичних норм поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями в освітньому процесі інклюзивного закладу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. Випуск №16. Том 2. С.240-249.

39. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Ч. 1: Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) : підручник. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 238 с

40. Татьянчикова І.В. Напрями оптимізації соціалізації підлітків з інтелектуальними порушеннями у спеціальному навчальному закладі . *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально- реабілітаційних центрів: Практико зорієнтований посібник*. Дніпро: "Інновація", 2018.С. 151-156.

41. Трикоз С. В., Блеч Г.О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

42. Трубачева С. В. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі. *Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ, 2004. С. 53–58.

43. Шейко О.В. Зміст комунікативної компетентності підлітків Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення: збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції (25 травня 2022 р., м. Ніжин). С. 170-173.

44. Bochner A. P, Kelly C.W. Interpersonal competence: Rationale, philosophy, and implementation of a conceptual framework. New York: The SpeechTeacher, 1974. 453 p.

45. Cartledge, Gwendolyn, et al. Teaching Social Skills to Children.Circle Pines, MN: American Guidance Service, 2002. 342 p.