**Розділ 1**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ вивчення проблеми психолого-педагогічного супроводу неповнолітніх з дитячим церебральним паралічем**

**1.1. Основні теоретико-методологічні підходи до характеристики особливостей підліткового віку**

Говорячи про різні аспекти психології спілкування, необхідно звернути увагу, яким чином спілкування може впливати на ті чи інші характеристики психічних процесів, викликати в них не епізодичні і поверхневі зрушення, а істотно змінювати їх та перебудовувати. Основна його ідея полягала в тому, що такі фундаментальні потреби людини, як потреба в праці та спілкуванні, і такі її особистісні властивості, як характер і схильності та здатності, активно виявляються й розвиваються не стільки в однобічному впливі людини на природу, речі та предмети, скільки в двосторонній взаємодії людей, що накладає незгладимий відбиток на всі сторони особистості, що формується.

У свою чергу комплекси особистісних властивостей, що сформувалися і стали стійкими утвореннями, регулюють обсяг і міру активності соціальних контактів особистості, впливають на створення власного середовища розвитку. Обмеження чи тим більше розрив соціальних зв’язків особистості порушують нормальний хід людського життя і можуть бути однією з причин виникнення неврозів і психоневрозів. Розпад самих соціальних об'єднань викликає перелом інтраіндивідуальної структури особистості, виникнення гострих внутрішніх криз, що дезорганізують індивідуальну поведінку, точніше, сукупність індивідуальної поведінки учасників таких об'єднань, що розпадаються.

Соціальна ситуація розвитку – це насамперед ставлення дитини до соціальної дійсності. Але саме таке ставлення і реалізується за допомогою людської діяльності. Тому цілком правомірно в цьому випадку використовувати термін провідна діяльність як синонім до терміну соціальна ситуація розвитку.

Змістовно-предметний аналіз провідних типів діяльності в дитячому віці дозволив виділити дві групи типів діяльності. До першої групи належать такі типи діяльності, в яких відбувається інтенсивна орієнтація в основних змістах людської діяльності та засвоєння завдань, мотивів і норм взаємин між людьми, а саме безпосередньо-емоційне спілкування немовляти, рольова гра та інтимно-особистісне спілкування підлітків. До другої – засвоєння суспільно закріплених способів дій з предметами і еталонів, які виділяють у предметах ті чи інші їх сторони, тобто маніпулятивно-предметна діяльність дитини раннього віку, навчальна діяльність молодшого школяра, навчально-професійна діяльність старших підлітків.

Отже, численні психологічні дослідження були відображені у збірках наукових праць вітчизняного періоду, що свідчить про важливість дослідження спілкування як соціально-психологічного феномену.

У дослідженнях особистості взаємовідносини особистості з групою, а саме результат, який отримуємо від взаємин особистості з конкретною групою. Поведінка особистості є характеристикою, виявом її сутності, тим актом взаємодії між людьми, в якому виявляється діяльність, особливості відносин і спілкування, властивості індивідів. Відповідність між рівнем розвитку пізнавальної сфери дитини й володінням нею соціальними відносинами – найважливіша характеристика становлення особистості.

Розглядаючи спілкування на різних рівнях, Л.Е. Орбан-Лембриквиділяє рівень спілкування – взаємовплив, в якому мають місце три стратегії: об'єктна, суб'єктна та інтерсуб'єктна. Розвиток особистості з цього погляду розглядається як результат психологічного впливу одного суб'єкта на інший, як спосіб взаємодії чи як наслідок діалогу. Рівень спілкування – діяльність передбачає використання соціально-психологічного досвіду в практиці спілкування, реалізацію діяльнісної сутності спілкування, яка зводиться до розуміння особистості як учасника спілкування, як реальної, унікальної і неповторної індивідуальності, суб'єкта діяльності. На рівні спілкування – обмін інформацією становлення особистості відбувається в межах прояву її комунікативних здібностей, якостей, умінь, у реалізації комунікативної програми поведінки. Тут також ідеться про розвиток певних соціальних дій особистості, ступінь її активності в пошуках потрібної інформації. Рівень спілкування – сприймання людьми один одного передбачає розвиток особистості як прояв її перцептивно-рефлексивних, емоційно-емпатійних можливостей. На цьому рівні виникає взаєморозуміння (непорозуміння) між учасниками спілкування. Розвиток статусно-рольових і статево-рольових характеристик індивіда, прояв соціально-психологічних стереотипів поведінки людини, складових певного соціально-психологічного типу відбувається на рівні спілкування – міжособистісні стосунки. Можна передбачити й інші рівні: спілкування – обмін нормами, спілкування – обмін цінностями, спілкування – соціальна поведінка тощо. Звичайно, виокремлення зазначених рівнів має дещо умовний характер, адже під час спілкування на різних рівнях може водночас відбуватися й обмін нормами, знаннями, певними цінностями, і взаємовплив, взаєморозуміння тощо.

Комунікативна діяльність реалізується в різних формах, зокрема у взаємодії людей в їх матеріально-практичній діяльності, поведінці в побуті та ситуаціях обрядових дій, при обміні різною інформацією.

Для повнішого й поглибленого аналізу досліджуваного феномену –міжособистісного спілкування важливе значення має вивчення невербальних засобів комунікації, що підтверджується багатьма вченими. Саме тому їх часто називають регуляторами спілкування. До найважливішої невербальної складової спілкування відносять і уміння слухати співрозмовника: вираз обличчя (зацікавлення чи байдужість), поза, спрямованість погляду можуть допомогти чи, навпаки, зашкодити партнеру розкритися і висловити свої думки.

Що стосується пози суб’єкта спілкування, то вона відображає програму поведінки за заздалегідь передбачуваним у ході комунікації сценарієм. Відповідно до поз, що приймає тіло, виділяють такі фази спілкування:

1) крапка відповідає акценту в бесіді і супроводжується рухом голови;

2) позиція відображає зміну чи прийняття точки зору в бесіді і фіксується зміною пози, у якій бере участь більше половини тіла;

3) представлення пов'язано з усіма позами, прийнятими тілом в акті комунікації, і ця фаза завершується повною зміною місця розташування тіла.

Психолого-педагогічна діяльність як невід'ємна, органічна складова особистісного розвитку дитини покликана допомогти батькам та педагогам кваліфіковано працювати з проблемами дитини, обумовленими її особливостями, пов'язаними з функціональним станом здоров'я, пізнавальною й особистісною сферами, з умовами виховання тощо. Сутність діяльності фахівців, що працюють у системі психолого-педагогічної допомоги, полягає у наданні індивідуальної допомоги дитині в складній ситуації, причому таким чином, щоб вона самостійно навчилася вирішувати власні проблеми і долати повсякденні труднощі.

На значення індивідуального підходу в роботі з дітьми з особливостями психофізичного розвитку вказує диференційоване навчання та індивідуальний підхід, завдяки яким можливе забезпечення гуманного ставлення до дітей і коректного запровадження стандартів освіти, що відповідали б можливостям школярів і задовольняли запити суспільства.

Засвоєння дитиною норм поведінки, поглядів та переконань, характерних для її родини та найближчого оточення відбувається через спілкування. У вітчизняній психології прийнятна ідея єдності спілкування та діяльності. Одним із підходів в рамках цієї ідеї є інтерпретація спілкування як особливого виду діяльності, яка полягає в розумінні спілкування як комунікативної діяльності, чи діяльності спілкування, що виступає самостійно на певному етапі онтогенезу, особливо в підлітковому віці.

Спілкування є способом та умовою соціального розвитку особистості та її ефективного функціонування. Особистість та спілкування настільки складні у своїх психологічних проявах, що аналізувати їх можна тільки системно, тобто як ті системні явища, що історично формуються і динамічно розвиваються. Зв'язок особистості та спілкування закономірно випливає з характеристик процесу формування особистості. Формуючись у спілкуванні, особистість потім стає суб'єктивним фактором спілкування, тобто визначає його характер і ефективність. Тісний зв'язок між структурами особистості і процесом спілкування дозволяє говорити про те, що порушення можливостей спілкування мають неминуче привести до змін особистості, неадаптивної її поведінки на внутрішньо- та міжособистісному рівні. І навпаки, патологія особистості не може не вплинути на комунікативні можливості суб'єкта.

Особистість, з точки зору соціально-когнітивної теорії, постійно реагує на зовнішній вплив, але реагує проактивно. Психосоціальне функціонування регулюється взаємодією своїх власних та зовнішніх джерел впливу. З точки розу клінічного підходу, особистість являє собою складну та закономірно взаємопов’язану систему процесів, що протікають у часі. Ці процеси описуються як механізми та структури чи взаємопов’язані ланцюги причин т наслідків, які управляють, контролюють та інтегрують діяльність суб’єкта.

Основний спосіб існування та розвитку особистості, соціальних груп та суспільства – це наслідування, яке представлено як безпосередній прояв міжособистісного спілкування. Елементи наслідування є немалозначимим фактором психологічної сторони спілкування та взаємодії людей.

В сучасній психологічній літературі ряд авторів не одноразово підкреслюють взаємозв’язок індивідуалізації та соціалізації в розвитку особистості. Розвиток індивідуальності відбувається гармонійно тоді, коли забезпечується оптимальне співвідношення між процесами індивідуалізації та соціалізації, емоційно-почуттєвого та когнітивного, мотиваційно-потребнісного та соціально-етичного розвитку дитини. За такого варіанта розвитку виокремлення суспільного досвіду відбувається з урахуванням не тільки власних інтересів та бажань, своїх фізичних або інтелектуальних потреб і можливостей, але й з урахуванням аналогічних запитів соціального оточення. Умови соціалізації не тільки безпосередньо впливають на формування змістовних і формальних аспектів життєвої перспективи, але й опосередковано – через вибіркову чутливість особистості до відомих соціальних стандартів. Особистість, характеризується не тільки практично-творчою та пізнавальною, а й комунікативною активністю, яка визначається формами і мірою участі її у спілкування з іншими людьми.

Одним із головних підходів до юнацтва є соціогенетичний. Найважливішими процесами перехідного віку є розширення життєвого світу особистості, кола її спілкування, групової приналежності та типу людей, на яких вона орієнтується. Спілкування в підлітковому віці з погляду соціально-психологічного явища та вважав, що в цьому віці розширюється життєвий світогляд підлітка, коло його спілкування, групова приналежність та тип людей, на яких він орієнтується.

Основа для благополучного юнацтва та досягнення інтегрованої ідентичності закладається в дитинстві, але за межами того, що підлітки виносять зі свого дитинства. Розвиток особистісної ідентичності відбувається, на його думку, під сильним впливом тих соціальних груп, з якими вони себе ідентифікують.

Важливим фактором психічного розвитку в підлітковому віці є спілкування з однолітками, яке ряд учених визнають провідною діяльністю цього періоду.

Важливими соціально-психологічними новоутвореннями підліткового віку є: особистісне самоутворення, дорослість, потреба у спілкуванні, значне збільшення контактів, перегляд встановлених раніше переконань та уявлень, формування нового світогляду, засвоєння цінностей і норм підліткового середовища тощо.

Вивчаючи залежність між особистісними особливостями та рівнем соціалізації підлітків формування емоційно-вольової сфери особистості залежить не стільки від її індивідуальних особливостей особистості, скільки від системи соціального впливу на неї з боку соціального оточення.

Проблема спілкування підлітків не втрачає своєї актуальності внаслідок складності та різноаспектності існуючих підходів до її вивчення. Важливого значення набувають дослідження особливостей спілкування підлітків із фізичними вадами, оскільки на сьогодні ця категорія порушень характеризується значною різноманітністю та розповсюдженістю. Аналіз рівнів сформованості комунікативних якостей та визначення психолого-педагогічних умов їх розвитку допоможе намітити напрямки застосування методів активного соціально-психологічного навчання у роботі шкільного психолога з підлітками із фізичними вадами.

Ряд вчених протягом декількох століть вивчали психофізіологічні та соціально-психологічні особливості дітей із фізичними вадами. Ще в 1625 році Платтер відзначав наявність у дітей із фізичними вадами психопатологічні особливості у вигляді упертості, неслухняності. В кінці XIX століття англійський лікар В. Літтл описав клінічну картину дитячого церебрального паралічу. Значний внесок у вивчення та диференціацію церебральних паралічів зробив З. Фрейд, розробивши власну класифікацію хвороби. А. Адлер у своїй індивідуальній теорії особистості вказує на те, що люди із фізичними недоліками часто намагаються компенсувати свої дефекти, щоб побороти суб’єктивне почуття неповноцінності, яке розвивається з відчуття власного соціально-психологічного безсилля.

Усі зв’язки з людьми, всі моменти, які визначають місце людини в соціальному середовищі, її роль та долю як учасника життя, всі функції суспільного буття перебудовуються, фізичний дефект викликає соціальних вивих. Робота надкомпенсації визначається двома моментами: діапазоном, розміром непристосованості дитини, кутом розбіжності її поведінки та соціальних вимог, що висувають до її виховання, з одного боку, та компенсаторним фондом, багатством і різноманітністю функцій – з іншого.

Науковці вважають, що в питанні виховання, розвитку та навчання дітей з фізичними вадами сьогодні на передній план виходить соціальна адаптація, яка розглядається як можливість підвести індивідуальну свідомість у відповідність до домінуючих норм та принципів у соціальній групі. По суті – це навчання спілкуванню. Таким чином, спілкування є головним інструментом соціальної адаптації і одним з основних факторів психічного розвитку підлітків.

Вперше увагу на особливості сімей, що виховують дітей з порушеннями розвитку, було звернено за кордоном в середині XX століття. Серед сімей, які були об’єктом вивчення, були і такі, які виховували дітей із фізичними вадами.

Основний блок психологічних ускладнень підлітків із фізичними вадами становлять труднощі в спілкуванні. Саме у спілкуванні, і, насамперед, у безпосередньому спілкуванні зі значимими людьми, відбувається становлення людської особистості, формування найважливіших її властивостей, моральної сфери, світогляду .

Основною формою самопізнання підлітка є порівняння себе з іншими людьми: дорослими, однолітками. У сфері емоційно-комунікативних ставлень 12-13 річних підлітків починають домінувати акценти, пов’язані з оцінкою якостей іншої людини крізь призму її корисності та зовнішності. Також завдяки кризовим змінам цього віку, крім гіпертрофічної значущості нових образів «Я», спостерігаються коливання у стабільності самоповаги, самоінтересу, очікуваного позитивного ставлення до себе з боку інших.

Наявність в індивіда фізичних відхилень чи недоліків істотно впливає на те, як його сприймають і як з ним спілкуються однолітки. Також реакція індивіда на власні фізичні обмеження є насамперед відображенням тих соціальних реакцій, що він одержує.

Слід звернути увагу на деякі психологічні особливості особистості дітей із фізичними вадами, що формуються в умовах дефіциту спілкування:

1. Рівень самооцінки підлітка з ДЦП деякою мірою залежить від характеру патології.

2. В умовах дефіциту спілкування найбільш цінними є якості особистості, що забезпечують взаємодію з навколишніми і ускладнюють формування якостей, пов'язаних з довільністю, активністю, спрямованістю особистості.

3. Дитина з ДЦП у зв'язку з неадекватною нерівномірною самооцінкою не може реально оцінювати свої можливості і співвідносити їх з тими вимогами, які висуває життя у відкритому суспільстві.

4. В умовах постійної гіперопіки з боку батьків гальмується розвиток таких значимих особистісних якостей, як власна ініціатива, активність, цілеспрямованість.

5. Для дітей із ДЦП є характерним незріле ставлення до цінностей. Тобто немає чіткого усвідомлення своїх можливостей і обмежень. Суб'єкт не навчився сам себе обмежувати в тому, що знаходиться осторонь від свідомо обраного ним шляху розвитку.

Психофізичні особливості дітей з проявами ДЦП виражаються у багатьох порушень, що характеризуються поєднанням недоліків інтелектуального, мовленнєвого, рухового та особистісного розвитку. Розумовий розвиток може варіювати від нормального до виражених форм психічного недорозвинення.

Якщо розглядати особливості поведінкової сфери дітей з дитячими церебральними паралічами, то вона буває різною залежно від форми захворювання, рівня інтелектуального розвитку, сімейного виховання й інше. Для більшості з них характерна пасивність, млявість, нерішучість, лякливість. Деякі діти важко звикають до нової обстановки, нових людей, вони бояться висоти, темряви, самотності, зачинених дверей, усяких несподіваних подразників. В інших – відзначаються підвищена збудливість, занепокоєння, схильність до дратівливості, упертості. Для них характерна швидка зміна настрою: вони то надмірно веселі, гучні, то стають дратівливими, плаксивими. Нерідко слабка пізнавальна активність обумовлена недостатністю комунікаційних функцій. Багато дітей відрізняються підвищеною вразливістю: болісно реагують на тон голосу, відзначають найменші зміни в настрої матері, украй болісно реагують на її сльози. Деяким властиво зайве занепокоєння через своє здоров'я і здоров'я близьких.

Для підлітків із психофізичними обмеженнями характерні певні особливості в спілкуванні. З одного боку, у них загострена потреба в увазі і доброзичливості дорослого, в людському теплі, позитивних емоційних контактах, а з іншого –незадоволеність цієї потреби, а саме дефіцит міжособистісного спілкування, емоційна бідність і одноманітність змісту звернення дорослих, в основному спрямована на корегування їх поведінки. Потреба в міжособистісному спілкуванні в підлітковому віці досягає свого піку, а можливості її реалізації створені далеко не для всіх підлітків із фізичними обмеженнями. Наслідками такої ситуації є замикання у собі, занурення в хворобу, суїцидальні думки, гіперфантазування, підвищена конфліктність у стосунках з батьками та іншими дорослими.

Теоретичний аналіз підходів до характеристики особливостей спілкування в підлітковому віці дозволив зробити такі висновки:

1. Основні теоретико-методологічні підходи до вивчення характеристики спілкування підлітків із фізичними вадами ґрунтуються на психофізіологічних, соціально-психологічних особливостях підліткового віку та спілкуванні як провідної діяльності цього віку.

2. Необхідні передумови для вирішення проблеми спілкування підлітків із фізичними вадами створюють певні групи досліджень. Першу групу становлять дослідження вчених, в яких розглянуто теоретико-методологічні основи підліткового віку та особливості соціального розвитку неповнолітніх. До другої групи належать дослідження вітчизняних психологів, які всебічно розглядають спілкування як важливу умову психічного розвитку людини, її соціалізації й індивідуалізації, формування особистості та дослідження закордонних психологів (психогенетичний напрямок, трансактний аналіз, нейро-лінгвістичне програмування) щодо характеру та можливостей підвищення успіху у спілкуванні. Третю групу, яка найбільш безпосередньо стосується нашого дослідження, складають окремі аспекти досліджень вітчизняних та зарубіжних психологів. Серед них роботи щодо класифікації та опису клінічної картини церебрального паралічу; щодо визначення категорії дітей із фізичними вадами; особливості психофізіологічного розвитку дітей із церебральним паралічем; з проблем виховання дітей з порушеннями фізичного розвитку; щодо корекції психосоціального розвитку дітей із церебральним паралічем.

3. Численні психологічні дослідження вказують на важливість проблеми спілкування підлітків із фізичними вадами з оточуючими, які обумовлюють їх подальший соціально-психологічний розвиток. Неможливість підлітка з фізичними вадами повною мірою задовольнити потребу в міжособистісному спілкування, перш за все з однолітками, створює підґрунтя для появи вторинних соціальних дефектів (замикання у собі, занурення в хворобу, суїцидальні думки, гіперфантазування, підвищена конфліктність у стосунках з оточуючими людьми та інше) та дисгармонійного розвитку особистості в цілому.

**1.2. Психолого-педагогічні умови розвитку особистості неповнолітніх з дитячим церебральним паралічем**

Можливість успішного розвитку особистості визначається різними умовами та факторами, такими як вік, стан здоров'я, індивідуальні особливості, міцність сімейних зв'язків тощо. На нашу думку, відповідно до мети дослідження слід розглянути класифікацію умов розвитку особистості підлітка з фізичними вадами.

Система соціальних зв’язків дитини починає формуватися з кола близьких людей, від яких вона отримує різного роду підтримку, і є однією з найважливіших умов, що визначають якість її соціально-психологічного розвитку. Центральне місце в соціальному середовищі дитини посідають процеси безпосередньої взаємодії дитини з найближчим оточенням. Саме вони деякою мірою породжують процеси розвитку, причому варіативність процесів взаємодії виявляється обумовленою особливостямисамої особистості та соціального контексту. Для підлітка з фізичними вадами соціальна система складається з однолітків та дорослих, з якими він часто спілкується та має свою специфіку порівняно з системою підлітків без таких вад.

Умови, які впливають на розвиток особистості підлітків із фізичними вадами, можна поділити на внутрішні індивідуально-психологічні та зовнішні психолого-педагогічні. До індивідуально-психологічних належать характер фізичних вад та кризові явища підліткового віку, стосовно психолого-педагогічних – це найближче оточення підлітка, а саме: батьки, вчителі та однолітки.

Відповідно до завдання нашого дослідження розглянемо кожну з них окремо. До групи внутрішніх індивідуально-психологічних умов розвитку особистості належить характер фізичних вад, який виражається у важкості дефекту і часу його появи. Фізичні вади бувають вроджені та набуті. Чим старше дитина, тим психологічно важче переживає вона набутий фізичний дефект, особливо гостро відчувається це в підлітковому віці у дівчат. До фізичних вад відносять пошкодження спинного мозку, дитячий церебральний параліч, поліомієліт, ампутація тощо. У цьому випадку велике значення має група інвалідності підлітка.

При деяких важких переломах хребта відбувається ушкодження спинного мозку, що відповідає за рухову активність кінцівок, що спричиняє їх параліч. Дитячий церебральний параліч виявляється в рухових розладах – паралічі, насильницькі рухи, порушення координації рухів. Аномалії розвитку психіки дитини із церебральним паралічем характеризуються такими специфічними особливостями як нерівномірно знижений запас знань та уявлень про навколишній світ, нерівномірний, дисгармонійний характер інтелектуальної недостатності, виразність психоорганічних проявів. Нерідко слабка пізнавальна активність таких дітей обумовлена недостатністю комунікативних функцій. При поліомієліті дитина має рухові розлади, які найбільш виражені в проксимальних відділах кінцівок. До фізичних вад також відносять ампутацію.

Стосовно другої умови цієї групи багато авторів виокремлюють важливі вікові явища, які супроводжують соціально-психологічний розвиток підлітка. Криза ідентичності полягає в неспроможності зібрати воєдино усі набуті до цього часу знання про самого себе та інтегрувати ці численні образи себе в особистісну ідентичність. Розвиток особистісної ідентичності відбувається під сильним впливом тих соціальних груп, з якими підліток себе ідентифікує. Таким чином, основний акцент робиться на те, як на его впливає суспільство, особливо групи однолітків.

Форма кризи підліткового віку у дітей з фізичними вадами визначається різними причинами, наприклад, стилем виховання батьків, рівнем обмеженості у пересуванні дитини, особливостями спілкування з однолітками та друзями тощо.

Розглядаючи другу групу умов, слід зазначити, що окрім врахування характеру фізичних вад та кризи підліткового періоду, важливу роль у розвитку особистості набувають основні її інститути. Одним із найважливіших та найвпливовіших інститутів соціалізації є сім’я. Вона є наступною умовою, яка впливає на особистісний розвиток підлітків із фізичними вадами. Такі сімейні чинники, як соціальний статус, рід занять, особливості взаємовідношень між членами сім’ї, матеріальний та освітній рівень батьків тощо, значною мірою визначають особистісний розвиток дитини. Роль сім’ї в розвитку особистості з подібними вадами значно збільшується та набуває своєрідних рис.

У сім’ях дітей з фізичними вадами батьки формують своєрідні стилі виховання та характеристики особистості, наприклад, гіперопіка хворої дитини, наявність симбіотичного зв’язку, свідоме обмеження соціальних контактів сім’ї тощо. У більшості випадків позиції дорослих стосовно підлітка несприятливі для його розвитку. Так, авторитарна позиція може стати умовою, що спотворює психічний і соціальний розвиток особистості підлітка. Надмірна опіка і контроль, необхідний, на думку батьків, також нерідко мають негативні наслідки: підліток виявляється позбавленим можливості бути самостійним, слабко розвиваються комунікативні та вольові якості. У цьому віці в нього активізується прагнення до самостійності, дорослі ж нерідко реагують на це жорсткістю контролю, ізоляцією від однолітків. У результаті протистояння підлітка і батьків лише зростає. Надмірне заступництво, прагнення звільнити підлітка від труднощів і неприємних обов'язків приводять до дезорієнтації, нездатності до об'єктивної рефлексії. Дитина, яка звикла до загальної уваги, рано чи пізно потрапляє в кризову ситуацію. У роботах багатьох дослідників показано, що характерною рисою поведінки авторитарних батьків є їх прагнення до безапеляційності в судженнях і ясності у всякій ситуації. Тому будь-яке покарання, будь-яка вимога до дитини не містять у собі навіть натяку на готовність прийняти дитину, допомогти їй в чомусь чи переконати.

Незважаючи на зовнішні протидії, що виявляються стосовно дорослих, підліток відчуває потребу в підтримці. Особливо сприятливою є ситуація, коли дорослий виступає як друг. У цьому випадку дорослий може допомогти оцінити здібності і можливості дитини. У зв'язку з підвищеною ранимістю підлітка, для дорослого дуже важливо знайти форми налагодження і підтримки цих контактів. Підліток відчуває потребу поділитися своїми переживаннями, розповісти про події свого життя, але самому йому важко розпочати настільки близьке спілкування.

Виховання і розвиток дитини з вадами психофізичного розвитку має здійснюватися щодня і щогодини через спілкування з дорослими. Важливе значення в цей період мають однакові вимоги до підлітка в родині. У випадках, коли дорослі ставляться до підлітків як до маленьких дітей, як до немічних, вони виражають протести в різних формах, виявляють непокору з метою змінити сформовані раніше відносини. Наприклад, при надмірних очікуваннях від підлітка, пов'язаних з непосильними для нього навантаженнями, чи при зменшенні уваги з боку близьких може випливати реакція опозиції, яка виявляється в тому, що він різними способами намагається привернути увагу, переключити її з когось іншого на себе. І дорослі іноді під впливом вимог підлітків змушені поступово переходити до нових форм взаємодії з ними. Воно виявляється у намаганні батьків нав’язати дітям свою думку, віддалити від товариства однолітків, у всьому потурати. Це дуже яскраво виражено саме у сім’ях підлітків із фізичними вадами.

Вкрай несприятливими для формування особистості підлітка з порушеннями опорно-рухового апарату, принизливими для його гідності є такі типи ставлення оточення і, насамперед батьків до нього:

– демонстративна жалість, яка виражається у перебільшеній увазі до нього, поблажливо-заступницьких пропозиціях допомоги, пустих балачках з приводу складних проблем у його житті. Навіть якщо жалість глибока та щира, вона подібна до наркотика;

– зневажливе ставлення, що виражається мімікою, поглядами, жестами, словесними образами, насмішками;

– ілюзорне ставлення, коли батьки та інше оточення роблять вигляд, що дитина з порушеннями опорно-рухового апарату нічим не відрізняється від здорових, коли бажане видається за дійсне. За цих обставин створюється враження, що люди не знають як правильно поводитися в цій ситуації. В результаті виникає сильне емоційне напруження, неприємні почуття та, як наслідок, бажання з обох сторін уникнути контакту.

Важливо усвідомити, що для вразливої психіки підлітка з порушеннями опорно-рухового апарату має значення не сама важкість фізичних вад, а те, яке ставлення до нього сформувалося насамперед у його батьків.

Другою важливою психолого-педагогічною умовою розвитку особистості підлітків є школа як соціальний інститут. В процесі шкільної діяльності підліток з фізичними вадами активно включається у взаємини з “іншими” дорослими та однолітками. І перші, і другі висувають до нього певні вимоги, з кожним з них підлітку необхідно будувати стосунки. Деякі підлітки з фізичними вадами навчаються в домашніх умовах, де виникають безпосередні взаємини в системі “вчитель-учень”. Включення в цю систему формує в дитині більш адекватну самооцінку, тому що її оцінюють не тільки люблячі близькі, а й нейтральні люди. Роль учня, вихованця вимагає нових обов’язків і в тому числі в аспекті соціальних норм поведінки. Підліток навчається використовувати набуті знання про соціальний світ і перевіряє адекватність цих знань. Відносини, набуті в процесі шкільної діяльності, надають йому певну систему знань, що створює у нього ціннісні досягнення, ставлення до успіху чи невдачі своєї діяльності. Образ учителя набуває для дитини особливого значення. На початковому етапі навчання вона повністю покладається на його думку та авторитет. В підлітковому віці авторитет вчителя в його оцінці поступово знижується, а роль однолітків пропорційно збільшується. Підлітки з фізичними вадами в умовах навчання вбачають в особі “ідеального вчителя”насамперед індивідуальні людські якості – здатність до розуміння та прийняття інших, сердечність тощо, а вже потім професійну компетентність та вміння справедливо розпоряджатися владою. В процесі навчання важливого значення набуває правильність стратегії поведінки вчителя по відношенню до підлітків із фізичними вадами, оскільки вона забезпечує повноцінний розвиток особистості: вміння встановити контактз учнем, підбір завдань не тільки за навчальною програмою, але й з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей дитини тощо. Одним з головних завдань шкільної діяльності є формування в підлітків із фізичними вадами адекватного образу дійсності, певної незалежності та самостійності у прийнятті рішень, умінь та навичок організації взаємодії, умінь впливати як на ситуацію, так і на суспільство в цілому. Діти краще розвиваються, коли вони активно і безпосередньо залучені до планування, до вибору форм і видів навчального процесу. Активна інтеграція підлітків із фізичними вадами в суспільство та розвиток їх особистості мають виражатися не тільки в рамках інтегративного навчання, але й у прагненні розширення соціальних зв’язків за рахунок включення їх в різноманітні позанавчальні гуртки, секції тощо. Інтеграція в суспільство має на увазі наявність зони взаємопроникнення між соціальною та особистісною системами.

Школа є тією психолого-педагогічною умовою, в якій суспільство навчає підлітків із фізичними вадами спеціальним знанням та навичкам, стимулює процес інтелектуального та особистісного розвитку, навчає рольовим моделям поведінки тощо. Вимоги, що висуває шкільна система, є досить складні та більш жорсткі, ніж на попередніх етапах життя дитини. Це створює довготривалу соціально-психологічну дезадаптованість, особливо для підлітків із фізичними дефектами, тому вимагає спільної роботи вчителів, шкільного психолога та батьків в рамках адаптації їх до нових життєво важливих подій та подальшого цілеспрямованого розвитку особистості.

В процесі навчання та виховання іноді доводиться корегувати не завжди вдалі стереотипи ставлення дорослих до підлітків. З одного боку, для деяких підлітків із фізичними вадами в силу особливостей їх захворювання та типу сімейного виховання, характерна інфантильність. З іншого – для них є дуже важливим визнання оточуючими дорослими можливості самостійно приймати рішення. Психолого-педагогічними аспектами ставлення педагогів та батьків до особистості підлітка з фізичними вадами є, по-перше, прийняття підлітка таким, яким він є. Намагатися зрозуміти своєрідність його психічного розвитку, розгледіти його реальні та потенційні можливості, не завищуючи та не занижуючи вимоги до нього. По-друге, толерантність по відношенню до підлітка, яка виражається в терплячості до його своєрідних рис характеру, манер поведінки тощо. В цьому віці на перший погляд негативні риси характеру в подальшому розвитку можуть трансформуватися у позитивні якості особистості, наприклад, упертість у цілеспрямованість. По-третє, підвищена увага до підлітка як особистості. Вбачати в ньому не амбіційну, примхливу дитину, а багатогранну особистість, що формується. Дорослі своїми діями мають дати змогу підлітку усвідомити, що його особистісні якості, вчинки вірно оцінюються, що вони завжди готові їх зрозуміти та у будь-яку мить допомогти. Підліток, в силу своєрідності свого віку, не завжди прямо може звернутися по допомогу, тим паче до дорослого, тому треба бути уважними до всіх нюансів його поведінки, реплік, жестів, які несуть інформацію про його суперечливий внутрішній світ. Підвищена увага до підлітка як особистості буде йому прикладом по відношенню до дорослих.

Стосовно предмету нашого дослідження при розгляданні психолого-педагогічних умов розвитку особистості важливе місце посідає розвиток комунікативних якостей дітей підліткового віку з фізичними вадами. Спілкування необхідно аналізувати системно. Тобто слід виділити основні складові спілкування і проаналізувати, як і чому кожна складова може порушуватися при різних фізичних вадах і як ці порушення впливають на розвиток особистості підлітків. Розглядаючи спілкування в межах підліткового віку можна представити його як процесуальний фактор, який значною мірою впливає, обумовлює та визначає розвиток особистості. Під комунікативними якостями особистості можна розуміти складні соціально й біологічно обумовлені структурні компоненти особистості, які визначають успішність спілкування особистості з соціальним середовищем.

Аналізуючи здібності до спілкування, варто звернути увагу на класифікацію комунікативних якостей Л.Е. Орбан-Лембрик, яка виокремлює дві основні групи: уміння використовувати особистісні комунікативні властивості у спілкуванні та оволодіння технікою спілкування й контакту. Ці дві групи об’єднують цілий комплекс якостей особистості, що забезпечують успішний комунікативний процес, такі як, комплекс перцептивних здібностей, здібності встановлювати та підтримувати контакт, здібності оптимально будувати свою мову у психологічному відношенні та інші.

Експресивно-мовленнєві якості передбачають наявність і характер вербальних та невербальних проявів. Наприклад, візуальний контакт, експресія обличчя, проксеміка тощо. Соціально-перцептивні якості являють собою шаблонність сприйняття партнера, оцінку його почуттів та настрою, співвідношення дій і вчинків партнера з його особистісними якостями тощо. Інструментальні – вміння та навички партнерів щодо організації взаємодії, наприклад, невміння партнера вчасно вийти із спілкування, аргументувати свої зауваження та побажання, прагнення зайняти в спілкуванні головну позицію, робити висновки про партнера на основі його зовнішності, ставлення партнерів один до одного, а також уявлення про такі характеристики спілкування як кількість партнерів, їх вік, стать, соціальний статус тощо. Сукупність вищенаведених комунікативних якостей спілкування і їх особливості складають той чи інший портрет партнера спілкування.

Оскільки в межах дослідження процес спілкування підлітків передбачає взаємодію з батьками, однолітками та вчителями, то вважаємо за потрібне розглянути та дати “портрет”кожного з учасників процесу спілкування. Це дасть змогу розкрити вплив психолого-педагогічних умов на розвиток комунікативних якостей особистості підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.

Розкриття психолого-педагогічних умов розвитку особистості підлітків із фізичними вадами дозволило зробити такі висновки:

1. На розвиток особистості підлітків із фізичними вадами впливають ряд умов, які можна поділити на внутрішні – індивідуально-психологічні умови, а саме характер фізичних вад та кризові явища підліткового віку, та зовнішні – психолого-педагогічні умови, до яких належать сім’я, школа та група однолітків.

2. Всі умови взаємопов’язані між собою і залежно від сили впливу тієї чи іншої умови відбувається (успішно чи ні) розвиток особистості підлітків із фізичними вадами.

3. Виділення комунікативних якостей підлітків із фізичними вадами дозволяє визначити характер порушень в комунікативному процесі підлітка з його найближчим оточенням (батьками, однолітками та вчителями) і намітити заходи подальшого розвитку цих якостей.

4. Характер спілкування підлітка з соціальним середовищем визначається на базі основних комунікативних якостей особистості, а саме експресивно-мовленнєвих, соціально-перцептивних та інструментальних.

5. Особливості вищенаведених комунікативних якостей особистості створюють “портрет”кожного із учасників процесу спілкування в системі “підліток – батьки – однолітки – вчителі”.

**РОЗДІЛ 2**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ психолого-педагогічного супроводу неповнолітніх з дитячим церебральним паралічем**

**2.1. Методики дослідження особливостей неповнолітніх з дитячим церебральним паралічем**

Розглядаючи спілкування в межах певного вікового етапу розвитку особистості слід зазначити, що роботи вітчизняних психологів мають велике значення для дослідження спілкування дітей шкільного віку. Як встановлено рядом досліджень, найбільш бажаними в спілкуванні школярів є хороші здібності, емоційна рівновага, комунікабельність, зовнішня привабливість, охайність тощо. Також в ряді наукових робіт зазначено що саме незадоволеність школярів діловими відносинами впливає на розвиток їх особистих зв’язків з оточуючими, а дефіцит у особистісних відносинах підштовхує дитину на зміну статусу ділових.

Особливого значення набуває дослідження особливостей спілкування школярів із певними функціональними порушеннями організму, наприклад, із фізичними вадами, які виражаються у порушеннях опорно-рухового апарату.

Експериментальні дослідження вказують на підвищену фрустрованість членів родини та низький рівень спроб вирішення проблем самостійно. Також негативні установки членів родини, такі, як нереалістичні очікування, почуття провини, гіперпротекція, відчуженість, гіперкритичне і гіпертривожне ставлення тощо, приводять до погіршення комунікативних можливостей, збільшення емоційних труднощів хворого.

Методики опитувальник для дослідження рівня усвідомленості у відносинах, містила в собі три зони – усвідомлення себе, світу і того, що знаходиться між ними , тобто зона фантазії. Автори цієї методики виділили модель концепції усвідомлення, придатну для діагностичних цілей, яка складається з п'яти наступних компонентів.

1. Почуття чужі. Вираження чи прояв емоційних процесів, потреб іншої людини до світу, до того, що вона відчуває і робить у ньому, у формі безпосереднього переживання. До них належать роздратування, нудьга, жалість, тривога, змішані, суперечливі почуття тощо.

2. Почуття власні. Власні емоційні процеси, що виражають цілісне ставлення людини до інших і до самої себе у формі безпосереднього переживання. До них відносяться задоволення, повага, довіра, веселощі, любов, прихильність, тривога тощо.

3. Негативні власні почуття. Власні емоційні реакції, визначені системою цінностей особистості і її судженнями про дійсність у формі різного роду оцінок, які вона дає іншим людям залежно від їх значимості. Вони представлені почуттями роздратування, занепокоєння, нетерплячості, відсутності чи втрати інтересу.

4. Вербалізації і пов'язані з ними дії. Вираження словами об'єктів, сцен, дій, відносин, досвіду тощо. Вони представлені внутрішніми діалогами, планами, припущеннями, фантазіями і пов'язаними з ними моторними діями.

5. Реакції на інших людей. Моделі взаємних дій, пов'язані причинною залежністю, при яких поведінка однієї людини є одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку іншої людини чи інших людей. Ці моделі можуть бути вираженням як усвідомлюваних, так і неусвідомлюваних чи частково усвідомлюваних суб'єктивних намірів. До них належать патерни участі, стилі комунікації, норми, клімат.

Також були виділені два інтегральних фактори. Перший інтегральний фактор – усвідомленість зовнішньої зон – являє собою суму показників за шкалами реакції на інших людей, “негативні почуття власні” і зворотного показника за шкалою почуття чужі. Другий інтегральний фактор – усвідомленість внутрішньої зони – є сума показників за шкалами почуття власні і вербалізації.

Методика самооцінка ставлення вчителів до учнів створена на основі методу семантичного диференціала. Вона призначена для оцінки емоційного, раціонального і поведінкового компонентів ставлення педагогів до чотирьох різних груп учнів, а також для оцінки допоміжного аспекту цих відносин. Ця методика була сконструйована за аналогією до методик інших авторів, призначених для діагностики особистісних відносин в інших, нешкільних ситуаціях .

Перша група учнів умовно названа проблемні учні. Її педагоги характеризують так: невиховані, зухвалі, невстигаючі, замкнуті, недовірливі, недисципліновані, мають проблеми у відносинах, нетовариські, агресивні, неуважні. Друга група умовно названа безпроблемні учні. Цю групу учнів педагоги описують у такий спосіб: добрі, чуйні, товариські, дисципліновані, виховані, допитливі, відкриті, щирі, добре навчаються, активні, життєрадісні. Третя група – середні учні. До неї педагоги відносять пасивних, спокійних, що особливо не виявляють себе, навчаються посередньо. Ідеальні учні складають четверту групу і виступають свого роду еталоном, з яким більшість учителів усвідомлено чи неусвідомлено співвідносять свої враження від взаємодії з реальними учнями і, спираючись нього, будують систему очікувань і оцінок при сприйнятті своїх підопічних.

У процесі статистичної обробки даних було виділено чотири первинних складових ставлення вчителів до своїх учнів. Це емоційний, раціональний, поведінковий і розвиваючий компоненти відносин. Ці компоненти відображають різні аспекти відносин.

Емоційний компонент відображає самооцінку педагогами ступеня прояву такого комплексу почуттів, що виникають на адресу учнів: повага – неповага, віра в здібності учня – сумнів у них, симпатія – антипатія, гордість – сором, радість – злість, задоволення – роздратування, довіра – недовіра, прийняття – неприйняття і близькість – відчуженість.

Раціональний компонент відносин відображає самооцінку педагогами таких характеристик як: розуміння – нерозуміння мотивів вчинків учнів, ступінь виразності уміння передбачити їх поведінку, наявність – відсутність спільної з ними мови, ступінь розслабленості – напруженості у відносинах з учнями.

Поведінковий компонент виражає самооцінку вчителями таких характеристик відносин як: воля – несвобода вираження позитивних і негативних почуттів у присутності учня, схвалення – осуд, контроль – відсутність контролю над його поведінкою, звертання уваги на його недоліки чи достоїнства, ступінь оцінювання учня.

Розвивальний компонент відносин виражає самооцінку вчителями таких характеристик: облік – ігнорування почуттів і настроїв учня, прагнення – відсутність прагнення зрозуміти його, порівняння – відмовлення від порівняння з іншими учнями, вислуховування – переривання учня, уміння – відсутність уміння прощати його за провини, наявність – відсутність конфліктів у відносинах з ним.

Методика виховні реакції й установки вчителя є авторською адаптацією методики, спочатку призначеної для вивчення ставлення батьків до своїх дітей. У її основі лежить ідея батьківського ставлення як системи різноманітних почуттів стосовно дитини, поведінкових стереотипів, які практикуються у спілкуванні з нею, а також особливостей сприйняття і розуміння характеру й особистості дитини, її вчинків. На основі отриманих результатів було виділено три основних інтегральних типи установок і реакцій педагогів до своїх учнів – установки на зміну, неприйняття учнів та соціально-бажані.

Установка на зміну виражає невдоволення вчителів із приводу проявів волі й агресивності дитини, бажання бачити її увесь час зайнятою справою і строге ставлення до всіх порушень дисципліни. Установка на неприйняття виражає потребу вчителя в інфантилізації дитини, прагнення приписати її особисту і соціальну неспроможність, недовіру до неї, бажання відгородити від труднощів, а також заохочення її залежності від учителя і дратівливі реакції на адресу учня. Установки на соціально-бажані відносини виражають прагнення вчителя допомогти учню, співчуття йому, високу оцінку інтелектуальних і творчих здібностей, довіра до нього і заохочення його ініціативи і самостійності. Коли такі установки поєднуються з непорушеними особистісними границями вчителя й оптимальною дистанцією у відносинах, вони дозволяють надавати реальну допомогу учневі і сприяють розвитку його самостійності. Якщо ж такі установки поєднуються з порушеними особистісними границями і надмірно короткою дистанцією у відносинах, то допомога вчителя може виявитися надлишковою і перетворитися на підштовхування і витягування учня, що нерідко можна спостерігати в практиці шкільного життя.

Методика адаптивність у відносинах з учнями являє собою авторську адаптацію методики Внутрішньосімейна адаптивність. Вона орієнтована на виявлення тенденцій функціонування вчителя в системі відносин вчитель – учні. Передбачається, що адаптивність вчителя в міжособистісних відносинах з учнями виражається в погодженості взаємин, тобто в досягненні, з одного боку, рівноваги між бажаним і дійсним, з іншого – гармонії й адекватності власних емоційних, інтелектуальних і поведінкових реакцій аналогічним реакціям своїх учнів.

Методика вимірює адаптивність у трьох взаємозалежних сферах: афективній і поведінковій. Емоційна адаптивність виражається в чутливості до переживань інших людей, адекватності власних емоційних реакцій, здатності витримувати емоційний накал у спілкуванні. Когнітивна адаптивність виражається в умінні знаходити спільну мову з партнерами і здатності прогнозувати їх поведінку. Поведінкова адаптивність виражається в умінні керувати своєю поведінкою у напружених ситуаціях міжособистісної взаємодії і враховувати поведінку іншого. Успішна чи висока міжособистісна адаптивність супроводжується емоційною близькістю, високим ступенем взаєморозуміння і розвинених умінь організації поведінкових взаємодій. Середній рівень адаптивності характеризується перевагою балансу між емоційним, інтелектуальним і поведінковим компонентами відносин. Низький рівень адаптивності виявляється у значній неадекватності емоційних і поведінкових реакцій, розбіжності цілей і отриманих результатів.

Пропонований набір методик діагностує основний спектр відносин.

Суб'єктом неускладненого спілкування є індивід, у якого високо розвинені соціальні здатності й позитивний спектр його особистісних якостей, а їх активність спрямована на задоволення соціальних потреб, встановлення емоційно значимих зв'язків, зменшення внутрішньоособистісної когнітивно-емоційної напруги та на досягнення взаєморозуміння. Для нього характерне зміщення відносин, установок, ціннісних орієнтацій в напрямку особистісного, ціннісного, суб'єктного ставлення до себе й інших; демонстрація емоційної сензитивності, високого рівня емпатії. Результатами активності суб'єкта неускладненого спілкування є такі форми взаємодії, як згода, кооперація, співробітництво, що супроводжуються досягненням цілей і одержанням бажаного результату обома партнерами.

Для оцінки якісної сторони спілкування необхідно розділити єдиний комунікативний акт на процеси прийому та передачі інформації, що дозволить з'ясувати внесок у спілкування кожного з партнерів за допомогою методики вимірювання комунікативної дистанції. Випробовуваному пропонувалося оцінити кожного члена групи як партнера по спілкуванню за допомогою техніки прямого шкалування. Як тестовий матеріал використовувалися дві крапки, розташовані на відстані 100 мм одна від іншої, відстань не повідомлялася і не була попередньо проградуйована. Випробовуваний мав оцінити інтенсивність спілкування, проводячи лінію потрібної йому довжини від однієї крапки до іншої. Такий прийом дає можливість установити комунікативну дистанцію між собою і партнером. Для вирішення завдання поділу комунікативного акту на процеси прийому і передачі інформації випробовуваному пропонувалося дати дві незалежні графічні відповіді для кожного партнера, у першому випадку оцінюючи комунікацію з погляду комунікатора, у другому – реципієнта. Аналіз результатів дозволив виділити три рівні комунікативних процесів у групі та охарактеризувати їх.

До першого рівня відносять персональний, в якому кожний випробовуваний по відношенню до інших членів групи характеризується величиною середньої суб'єктивної комунікативної зони і її зрушенням до центру дистанції. Суб'єктивна комунікативна зона вказує на рівень інформаційної активності випробовуваного як суб'єкта й об'єкта спілкування. Якщо суб'єктивна комунікативна зона характеризує інтенсивність інформаційної активності випробовуваного безвідносно до того, яку роль він виконує в процесі спілкування, то зрушення суб'єктивної комунікативної зони вказує на співвідношення процесів прийому і передачі інформації в інформаційній взаємодії. Зрушення комунікативної зони може бути показником індивідуального комунікативного балансу чи оптимального рівня інформаційної активності. Другий міжперсональний рівень є величиною реальної комунікативної зони, що вказує на ступінь інтенсивності інформаційної активності двох взаємодіючих партнерів. Високі значення реальної комунікативної зони говорять про те, що один партнер хоче одержати від іншого інформацію, а інший згодний її дати. Малі значення реальної комунікативної зони відображають зворотну ситуацію між партнерами. Зрушення реальної комунікативної зони вказує на рівень адекватності інформаційної активності між партнерами, один із яких виступає в ролі лідера цього процесу, а інший – у ролі веденого. Третій рівень – груповий – відображає середні групові значення реальної комунікативної зони і її зрушення, що дозволяють дати характеристику комунікативних процесів у групі в цілому. Якщо величина середньої реальної комунікативної зони свідчить про рівень інформаційної активності членів групи, то її зрушення дозволяє деяким чином судити про згуртованість. Якщо переважають процеси прийому інформації, то це свідчить про відкритість членів групи для інформаційних впливів.

З мільйонів випадкових контактів між людьми лише деяким призначено перетворитися на міцні, життєво необхідні відносини, які називають значимими, а їх учасників – значимими іншими.

Така складова взаєморозуміння як проникливість вказує, наскільки адекватно партнери усвідомлюють почуття один одного. Проникливість характеризує комунікатора з точки зору його здатності зрозуміти почуття партнера, а реципієнта – з погляду “прозорості”, доступності його почуттів для розуміння іншою людиною. Зіставлення демонстративних відносин із істинними дозволяє побачити, наскільки відкрито, щиро виражають партнери свої почуття. Тут, як і в попередньому випадку, можна виділити два аспекти. У першому відвертість характеризує самого суб'єкта, його схильність до спонтанного вираження своїх почуттів; у другому – партнера, його здатність викликати на відвертість. Довіра як складова взаєморозуміння вказує, з одного боку, на те, якою мірою партнери довіряють зовнішнім проявам почуттів і переконані у відвертості один одного, а з іншого боку – наскільки вони самі здатні вселити довіру до своєї поведінки, викликати в партнері певні думки з приводу почуттів, які приховуються за цією поведінкою.

Як показує практика, причини проблем особистісного розвитку підлітка, можна пов'язати із труднощами освоєння нових відносин, нового періоду в житті дитини. Вони можуть бути представлені комплексами в найрізноманітніших поєднаннях. Це і складні взаємини з батьками й однолітками, і важке засвоювання процесу навчання в школі, який складно виокремити з міжособистісних відносин з однолітками, батьками й учителями.

Як зазначає Л.Е. Орбан-Лембрик, аналізуючи якості до спілкування, варто звернути увагу на те, що без уміння адаптуватися до контактів міжособистісного характеру й до людей, які беруть у них участь, правильно сприймати й оцінювати їх самих та їхні вчинки, взаємодіяти з ними й налагоджувати приязні стосунки в різних соціальних ситуаціях, нормальне життя і психічний розвиток особистості були б просто неможливі. Отже, для розкриття певних особливостей міжособистісного спілкування дітей підліткового віку можна використати методики на виявлення їх соціально-психологічної адаптованості.

Розглядаючи методологічні проблеми дослідження взаємозв’язку особистості і спілкування проблема особистість і спілкування настільки складна і багатоаспектна, що це обумовлює міждисциплінарний статус її дослідження та на сучасному рівні розвитку психологічних знань її вивчення можливе тільки методом зрізів, що розкривають той чи інший бік цієї проблеми. По-перше, необхідно обрати для дослідження такі особистісні характеристики, що були б значимі для структури особистості людини. Ці психологічні утворення особистості можуть змінюватися як у процесі онтогенезу, так і у вже сформованої особистості під впливом зміни систем суспільних і особистісних взаємодій. По-друге, звідси випливає, що ці характеристики мають бути динамічними утвореннями, що тонко реагують на зміни життєвих умов, операціональних можливостей життєдіяльності суб'єкта, відображають динаміку зміни поведінки в цій соціальній ситуації розвитку. По-третє, для дослідження цих характеристик необхідно вибрати такі методики, що були б адекватні для роботи з певною категорією випробуваних. По-четверте, потрібно забезпечити систему контролю специфічності змін особистості, що виявляються в певній категорії порушень на відміну від інших нозологічних груп.

В основі методологічного підходу для вивчення особливостей спілкування підлітків із фізичними вадами було покладено зазначені методологічні положення та ідеї, Л.Е. Орбан-Лембрик. Розглядаючи комунікативні якості, які сприяють успішному спілкуванню, науковці по-різному їх класифікують. До якостей особистості, що забезпечують успішний комунікативний процес, Л.Е. Орбан-Лембрик відносить перцептивні здібності, здібності встановлювати, підтримувати контакт, здібності оптимально будувати свою мову у психологічному відношенні. Ці групи здібностей можна зіставити з виділеними комунікативними якостями, а саме соціально-перцептивні, які являють собою шаблонність сприйняття партнера, оцінку його почуттів та настрою, співвідношення дій і вчинків партнера з його особистісними якостями тощо; експресивно-мовленнєві – передбачають наявність та характер вербальних та невербальних проявів; інструментальні, що характеризують вміння та навички партнерів в організації взаємодії.

Оскільки порушення в процесі спілкування підлітків із фізичними вадами може відбуватися як з боку них самих так і з боку їх найближчого соціального оточення, яким в цьому випадку є однолітки, батьки та вчителі, то необхідно розглянути та виявити особливості спілкування підлітків із фізичними вадами в трьох соціальних системах підліток – однолітки, підліток – батьки, підліток – вчителі. Також слід виявити в якій із систем є порушення виділених комунікативних якостей особистості підлітка.

Дослідження особливостей міжособистісних відносин у родинах підлітків із фізичними вадами має одне із першорядних значень для практики шкільного психолога і формування адекватної установки батьків на конструктивне вирішення проблем, а не на пасивне очікування ними психолого-педагогічної допомоги. Ситуація хвороби неминуче порушує вироблену психологічну рівновагу в родині і створює необхідність перерозподілу внутрішньосімейних відносин. Міжособистісні взаємини в родині значною мірою визначають особистість дитини і можуть сприяти або навпаки перешкоджати розвитку її комунікативних здібностей. Дисгармонія сімейних відносин може створювати на шляху взаємодії підлітків та батьків комунікативні бар’єри, які в свою чергу гальмують і знижують ефективність будь-яких реабілітаційних заходів. Тому аналіз міжособистісних відносин в системі діти – батьки необхідний для збереження і підтримування комунікативних функцій родини підлітка із фізичними вадами та взагалі для нормальної життєдіяльності всіх членів родини. Реалізація комунікативних якостей підлітків найбільш яскраво виражається та розвивається в цьому віці саме в колективі однолітків, тому другим завданням шкільного психолога є вивчення особливостей спілкування в системі підліток – однолітки. Для забезпечення більш успішного навчального процесу підлітка необхідно виявити характер розвитку комунікативних якостей дитини з учителями, тобто третім завданням є вивчення особливостей спілкування підлітка в системі підліток – вчителі.

Отже, на основі виділених комунікативних якостей особистості ми визначили комплекс методів дослідження особливостей розвитку комунікативних якостей підлітків із урахуванням проблем, які можуть виникати в осіб із порушеннями опорно-рухового апарату. Комплекс наступних методик дає по-перше, характеристику комунікативним якостям особистості підлітків; по-друге, буде спрямовано на виявлення особливостей спілкування і характеру порушень підлітків із фізичними вадами в системі підліток – однолітки – батьки – вчителі.

Аналіз методик дослідження особливостей спілкування підлітків із фізичними вадами дозолив сформулювати такі висновки:

1. Відповідно до ідей про цілісність онтогенезу, єдності і взаємозв'язки всіх періодів людського розвитку можна стверджувати, що спілкування протягом усієї життєдіяльності людини є одним з провідних факторів її розвитку. У вітчизняній науці фундаментально досліджено й обґрунтовано вплив спілкування на особистість як цілісне утворення, однак не повною мірою досліджено особливості спілкування особистостей, які мають певні функціональні порушення організму – фізичні вади, що виявляються у порушеннях опорно-рухового апарату.

2. Психодіагностичний інструментарій дослідження спілкування різноманітний, але підбираючи його, ми спиралися на складові спілкування, які можна потім розвивати, та на ідеї Л.Е. Орбан-Лембрик, яка виокремлювала основні комунікативні здібності особистості. Це дає змогу виділити компоненти комунікативних здібностей підлітків із фізичними вадами: експресивно-мовленнєвий, соціально-перцептивний, інструментальний та експериментально дослідити в якій групі якостей та які саме є порушення.

3. При підборі комплексу методик дослідження особливостей розвитку комунікативних якостей підлітків із урахуванням проблем, які можуть виникати в осіб із порушеннями опорно-рухового апарату, ми враховували також їх найближче соціальне оточення, від якого певною мірою залежить розвиток комунікативних якостей особистості. Тому особливості спілкування слід досліджувати в трьох соціальних системах підліток – однолітки, підліток – батьки, підліток – вчителі.

**2.2. Вплив сімейного спілкування на розвиток комунікативних якостей неповнолітніх з дитячим церебральним паралічем**

Метою констатувального дослідженнябуловизначення психолого-педагогічних умов стихійного становлення комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.

До основних його завдань було визначено такі:

* апробація методичного комплексу діагностики особливостей спілкування;
* визначення особливостей розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату та підлітків із нормальним фізичним розвитком;
* порівняння особливостей розвитку комунікативних якостей підлітків, що мають порушення опорно-рухового апарату та нормальний фізичний розвиток.

Дослідження відбувалося у 3 етапи:

Перше завдання першого етапу констатувального дослідження передбачало діагностику особливостей спілкування підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату в системі підліток – батьки.

Різноманітні порушення в фізичній, психічній, мовленнєвій та інших сферах особистості значною мірою та по-різному впливають на її саму, а також на її родину. Психічні розлади можуть мати такі наслідки для родини: негативні – значне психічне перевантаження та погіршення здоров’я, економічні та організаційні труднощі, обмеження соціальної активності тощо; умовно позитивні – економічні, юридичні, психологічні.

Родина впливає позитивно і негативно залежно від особистісних якостей батьків, стилю сімейного виховання, їх ставлення до дитини та її виховання. Батьки природним чином через механізми наслідування, ідентифікації та інтеріорізації зразків батьківської поведінки впливають на своїх дітей.

Розуміння як психологічний механізм соціалізації, з допомогою якого батьки впливають на своїх дітей, полягає у знанні внутрішнього світу дитини. Чуттєво відгукуючись на її проблеми, батьки тим самим формують її самосвідомість та комунікативні якості. Невміння та небажання вислухати підлітка, намагатися подивитися на проблему його очима, самовпевненість у своєму життєвому досвіді створюють в процесі спілкування психологічні бар’єри між батьками та молодим поколінням.

Про наявність відчуженості у своїх працях також говорить Л.Е. Орбан-Лембрик: “У різноманітних міжособистісних стосунках підліток шукає відповідь на запитання, який він в очах оточення. Водночас у ставленні до батьків проявляються ознаки емансипації в діапазоні від обстоювання своїх поглядів до втеч з дому… Отже, його внутрішній світ, який постійно ускладнюється, вимагає подекуди інтимності й автономії від будь-яких, деколи навіть доброзичливих, зовнішніх впливів. І те, що він залишається сам на сам зі своїми проблемами, може сприяти як зміцненню його самостійності, так і виникненню певної відчуженості”.

Особливо значимою є виховна функція родини у випадку виникнення інвалідності в дитини. Традиційно проблеми родин, які виховують дітей з особливими потребами, в основному розглядалися винятково через призму проблем самої дитини. Робота з батьками проблемної дитини у більшості випадків обмежувалася консультаціями з питань її навчання і виховання, але при цьому не брався до уваги дуже серйозний аспект – емоційний стан самих батьків. Родина, в якій дитині медиками присвоєно статус інваліда, переживає складні психологічні деформації, відбуваються зміни структури родини, відносин, стилів сімейного виховання. Від того, в якому напрямку йдуть усі ці процеси, від заняття членами родини функціональних або дисфункціональних позицій залежить психологічне благополуччя дитини з фізичними вадами, батьків та інших членів родини.

Cтупінь порушень міжособистісних відносин у сім’ї хронічно хворої особистості залежить від таких факторів: рольові взаємодії в сім’ї, сімейна позиція, яку займає хворий; форма хвороби, її прояви, тривалість та характеристики хворого, а саме вік, рівень освіти тощо.

Виходячи зі значимості родини і сімейного виховання, психолог розглядає родину як один з головних об'єктів своєї професійної діяльності, найважливішу складову соціальної ситуації розвитку дитини. Він має бути компетентний у різних видах роботи з родиною, таких як сімейна діагностика, сімейне консультування, психолого-педагогічна освіта батьків, корекція ставлення батьків до дитини, сімейна психотерапія. З позиції впливу родини на розвиток особистості дитини психологу необхідно з'ясувати, яку роль у цьому впливі відіграють особистість батьків, їх ставлення до дитини, сімейний емоційно-психологічний мікроклімат, а також яким чином та або інша сімейна ситуація сприймається дитиною, які наслідки вона викликає в її особистісному розвитку, поведінці, і як ці фактори відбиваються на її емоційному самопочутті.

Особливості сприйняття батьками важкості та перспектив захворювання своєї дитини впливають на стратегію сімейного виховання. Причому в більшості випадків виховання хворих дітей відрізнялося неправильністю методів і підходів, що використовувались батьками.

Повноцінне спілкування відіграє значну роль в житті дитини та її сім'ї, особливо важливого значення воно набуває в підлітковому віці, коли стійкий фізичний дефект украй хворобливо впливає на особистість, що формується. Підлітковий вік належить до критичних періодів вікового розвитку, пов'язаних із кардинальними змінами у сфері свідомості, діяльності і системі взаємин особистості. Цей період характеризується бурхливим формуванням організму в процесі статевого дозрівання, що впливає на психофізіологічні особливості підлітка. Основу формування нових психологічних і особистісних якостей підлітка складає спілкування як основний вид діяльності цього віку.

Якщо потреба в повноцінному спілкуванні із значущими дорослими і однолітками не задовольняється, у підлітків з'являються різні важкі переживання. На першому місці серед усіх порушень психіки у дітей з фізичними обмеженнями стоїть зниження когнітивних функцій, що поєднуються з емоційними і поведінковими порушеннями: тривожні, фобічні, аутичні порушення. Нерідким порушенням є емоційна лабільність, що включає спалахи роздратування, збудження та агресії. Найбільш значущим для розвитку повноцінного спілкування є період отроцтва.

Неврози, порушення поведінки, схильність до правопорушень також найчастіше зустрічаються в людей, чиї взаємини з ровесниками в дитячому і підлітковому віці були проблемними. У довготривалій перспективі повноцінне спілкування з однолітками в підлітковому віці набагато істотніше для збереження психічного здоров'я, ніж такі чинники, як розумовий розвиток, шкільна успішність, взаємини з педагогами.

Одним із проявів фізичних недоліків дітей є церебральні паралічі, які можуть виявлятися підвищенням м'язового тонусу або його зниженням, неконтрольованими мимовільними рухами, порушеннями рівноваги, координації, утримуванням положення тіла, яке ускладнює оволодіння мовою, ходьбою і багатьма іншими функціями. Порушення рухових функцій може коливатися від незначних до виражено грубих. В подальшому моторні розлади можуть формувати порушення поведінки, трудність у навчанні та спілкуванні. Правильне спілкування між підлітком та дорослими – важливий чинник розвитку особистості дитини цього вікового періоду. При порушенні процесу спілкування підліток відчуває розчарування, що може призвести до погіршення стану психосоматичного здоров'я.

Виявлення особливостей комунікативних якостей батьків у системі підліток – батьки, які мають дітей із порушеннями опорно-рухового апарату дасть змогу розкрити характерні порушення в міжособистісному спілкуванні в системі підліток – батьки та дати портрет партнера спілкуваннякожному із учасників процесу спілкування. В ході дослідження ми вирішували такі завдання:

1. Виявити труднощі в міжособистісній взаємодії через розкриття батьківського ставлення до дітей, що розуміється як система різних почуттів по відношенню до дитини, поведінкових стереотипів, що проявляється у спілкуванні з нею.

2. Визначити соціально-психологічні характеристики спілкування кожного партнера по спілкуванню, що ускладнюють взаємодію у системі підліток – батьки.

3. Здійснити порівняльний аналіз уявлень батьків та підлітків про соціально-психологічні характеристики спілкування, які ускладнюють взаємодію у системі підліток – батьки.

Було здійснено емпіричне вивчення особливостей спілкування підлітків із фізичними вадами у системі підліток – батьки.

Таким чином, батьки емоційно приймають дитину з усіма її недоліками та перевагами, вбачають в ній індивідуальну особистість, підтримують її плани та інтереси, проводять багато часу з нею, оскільки дитина залежно від ступеня захворюваності потребує тією чи іншою мірою догляду та допомоги дорослих. Також дорослі високо оцінюють її здібності, заохочують ініціативу, намагаються бути з нею на рівних. При цьому в міжособистісній взаємодії батьки встановлюють значну психологічну дистанцію між собою та підлітком. Вони не нав’язують йому у всьому свою волю, тобто не ведуть себе надто авторитарно по відношенню до нього. Намагаються сприймати підлітка як зростаючу особистість та вірять у його починання в будь-якій діяльності. Тобто з одного боку батьки надають підлітку можливість діяти самостійно, підтримують та вірять у нього, а з іншого – встановлюють значну психологічну дистанцію, що пояснюється певними труднощами взаємодії в процесі спілкування та знаходженні батьками засобів міжособистісного спілкування з дитиною підліткового віку.

Для виявлення труднощів міжособистісного спілкування було досліджено уявлення батьків про соціально-психологічні характеристики спілкування дитини, які ускладнюють їх взаємодію за тестом-опитувальником Соціально-психологічні характеристики суб’єкта спілкування. Для складання портрету трудного партнера, за вимогами методики, бралися до уваги характеристики спілкування, які були оцінені 50 та більше відсотками учасників опитування.

Кількісний аналіз результатів дослідження показав, що в групі психологічних труднощів спілкування, яка розкриває експресивно-мовленнєві особливості партнера 54,9 % опитуваних виокремлюють гучну мову дитини. У групі, що розкриває соціально-перцептивні особливості партнера по спілкуванню 61,7 % батьків відзначили невміння дитини поставити себе на місце іншої людини. 53,3 % дорослих у групі характеристик, що розкривають ставлення-звертання партнерів один до одного виділили почуття страху бути смішним в очах інших людей. У групі, що розкриває вміння та навички організації взаємодії, 50,3 % опитуваних виділили невміння дитини різноманітити мовленнєві форми звертання до іншої людини та 51,3 % – концентрацію уваги підлітка на власних почуттях та думках. У групі “умови спілкування” 52,3 % опитуваних виокремили вікові розбіжності, що впливають на виникнення труднощів спілкування дитини з батьками та 54,9 % – присутність сторонніх осіб.

Якісний аналіз цих результатів показав, що трудний партнер-підліток, з точки зору батьків, – це особистість, яка в процесі міжособистісної взаємодії не може різноманітити власні мовленнєві форми спілкування, поставити себе на місце іншого партнера по спілкуванню, при цьому досить голосно розмовляє. Поряд з цими характеристиками йому приписують зосередженість на власних почуттях та думках, почуття страху бути смішним в очах інших людей. Труднощі в процесі міжособистісного спілкування для нього складають вікова відмінність та присутність сторонніх осіб.

Аналіз уявлень дітей старшого підліткового віку про соціально-психологічні характеристики спілкування батьків, які ускладнюють їх взаємодію за тестом-опитувальником «Соціально-психологічні характеристики суб’єкта спілкування», показав, що в групі експресивно-мовленнєві особливості партнера психологічних труднощів спілкування не виявлено.

Якісний аналіз отриманих результатів показав, що трудний партнер-батько з точки зору підлітків – це особистість, яка підозріло та байдуже ставиться до інших людей, не вміє поставити себе на місце іншої людини, тривалий час спілкується з однією і тією людиною та більше говорить, ніж слухає партнера.

Порівняльний аналіз уявлень про соціально-психологічні характеристики спілкування, які ускладнюють взаємодію у системі “підліток – батьки” показав, що в групі соціально-перцептивних характеристик спілкування уявлення двох груп опитуваних про те, що партнер по спілкуванню не вміє поставити себе на місце іншої людини, збігаються. Це свідчить про те, що в процесі міжособистісної взаємодії партнери по спілкуванню стійко займають свою позицію стосовно тих чи інших питань. Такі ситуації не призведуть до компромісних рішень, а тільки послаблять взаєморозуміння та ускладнять міжособистісні стосунки батьків та підлітків.

У групі експресивно-мовленнєвих характеристик тільки в уявленні батьків у підлітків є труднощі спілкування, що виявляються в специфіці їх мовлення. Це пояснюється наявністю в багатьох дітей мовленнєвих порушень у зв’язку з характером їх захворювання. У групі ставлення-звертання не зважаючи на те, що батьки приймають підлітка таким як він є, вони вважають, що соціальне оточення його таким не приймає. В процесі спілкування з іншими людьми у нього виникає почуття страху бути смішним в очах інших людей, бути незрозумілим. З боку підлітків такого уявлення значною мірою не було зафіксовано, хоча проблеми міжособистісного спілкування в їх уявленні проявляються в підозрілому та байдужому ставленні партнера по спілкуванню до інших людей. Що стосується умінь та навичок взаємодії в процесі спілкування, то батьки знову вказують на проблеми мовленнєвого характеру підлітка, а саме невміння урізноманітнювати мовленнєві форми звертання до іншої людини. Також труднощі в процесі спілкування, на думку батьків, створюють заглиблення підлітка у свій власний світ почуттів та думок. З іншого боку, підлітки навпаки вказують на бажання батьків більше говорити, ніж слухати їх, що може бути своєрідною компенсацією недоліків мовлення підлітка. Певними труднощами міжособистісної взаємодії, в уявленні батьків, є різниця у віці, а також присутність сторонніх осіб, що ускладнює мовлення та сковує дії підлітка. В уявленні підлітка характеристикою спілкування, що ускладнює взаємодію з батьками є тривале спілкування з однією і тією людиною. На думку підлітків, батьки занадто багато приділяють їм уваги. Отже, процес спілкування в системі підліток – батьки має більш односторонній характер, активність у ньому належить батькам, підлітки ж у міжособистісній взаємодії менше проявляють ініціативу.

Спілкуючись з дитиною підліткового віку дорослі мають зосереджуватися на позитивних сторонах і перевагах дитини з метою зміцнення її самооцінки, віри в свої здібності, відчуття власної корисності, а також підтримувати її при невдачах.

Результати, одержані в констатувальному дослідженні соціально-психологічних характеристик спілкування у системі підліток – батьки дали можливість сформулювати такі висновки:

1. Стосовно батьківського ставлення до дітей слід зазначити що, з одного боку вони надають підлітку можливість діяти самостійно, підтримують та вірять в нього, а з іншого – встановлюють значну психологічну дистанцію, що пояснюється певними труднощами взаємодії в процесі спілкування та знаходженні батьками засобів міжособистісного спілкування з ним.

2. Соціально-психологічні характеристики спілкування кожного партнера по спілкуванню, що ускладнюють їх взаємодію у системі підліток – батьки, були виявлені у кожній з груп, крім експресивно-мовленнєвої. У цій групі труднощі були зафіксовані тільки в уявленні батьків.

3. Уявлення досліджуваних про соціально-психологічні характеристики спілкування, що ускладнюють взаємодію у системі підліток – батьки у більшості не збігаються.

4. Процес спілкування в системі підліток – батьки має більш односторонній характер, активність у ньому належить батькам, підлітки ж у міжособистісній взаємодії проявляють меншу ініціативу.

**2.3. Аналіз рівнів сформованості комунікативних якостей неповнолітніх з дитячим церебральним паралічем**

Другий етап констатувального дослідження передбачав діагностику особливостей спілкування підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату в системі “підліток – одноліток” та особливостей спілкування підлітків з нормальним фізичним розвитком.

У підлітковому віці дитина розширює коло спілкування, більшу частину свого часу вона проводить поза сім’єю, в колі друзів. Відбувається зміна соціальної ситуації розвитку, процеси формування особистості прискорюються. Головна особливість дітей цього віку – потяг до спілкування з однолітками і, як наслідок, деяка відособленість від дорослих. Цей процес супроводжується виникненням невеликих замкнених груп друзів. Через спілкування підлітки засвоюють життєві цілі та цінності, моральні ідеали, норми та форми поведінки. Спілкування в цьому віці є головною школою самовиховання.

Однією із основних психологічних потреб підлітка є прагнення до спілкування з однолітками, знайти своє місце у суспільстві, бути “значимим”. Прагнення бути значимим в соціумі може досягатися через презентацію свого зовнішнього вигляду, а саме одяг, зачіску тощо. Значення спілкування в підлітковому віці неможливо переоцінити. Але характер та особливості цього виду діяльності вченими розглядаються по-різному. Інтимно-особистісне спілкування з однолітками – це діяльність, в якій відбувається практичне засвоєння моральних норм та цінностей людини. У міжособистісному спілкуванні з однолітками відбувається програвання різноманітних сторін людських відносин, реалізується прагнення до глибокого взаєморозуміння. Провідною діяльністю цього віку він вважав суспільно корисну, соціально визнану та схвалювану діяльність, основою якої є відчуття підлітком реальної значимості цієї діяльності та бути особисто відповідальним, самостійним.

У зв’язку зі значними змінами у психофізичному розвитку підлітків та прагненням до самостійності у них виникають певні труднощі у взаємовідносинах з однолітками. Особливо ці труднощі впливають на розвиток особистості із порушеннями опорно-рухового апарату. Виявлення характерних труднощів міжособистісного спілкування дозволить цілеспрямовано розвити комунікативні якості підлітків та сприяти гармонійному розвитку їх особистості в цілому.

На відміну від дітей без психофізичних обмежень, підлітки з ДЦП не можуть відчувати психологічну відособленість від батьків, бо вони постійно потребують їх допомоги, і самостійно перебувати в колі однолітків не кожен з них може.

Як вказує Л.Е. Орбан-Лембрик: “Оскільки група – єдина площина соціально-психологічного досвіду, в якій може проявити себе підліток, яку він може засвоїти й через яку пізнати сукупність суспільних відносин, то саме група стає формівною силою в соціалізації підлітка”. Отже, своєрідний дефіцит спілкування підлітка з фізичними обмеженнями призводить до його неспроможності згодом соціально актуалізуватися, соціалізуватися і самому бути суспільно залученим.

Під час спілкування з підлітками з ДЦП та їх батьками чітко визначається одна з проблем групового спілкування, а саме: коли дитина вступає в період підліткового віку, рівні інтересів дітей з ДЦП та інших дітей розходяться. Підліткам стає вже не цікаве спілкування з дітьми з особливими потребами, їх турбують проблеми групового спілкування в колі однолітків, приналежність до групи, їх місце в цій групі. Відбувається процес психосексуальної ідентифікації та засвоєння статевої ролі підлітків. Все це призводить до різкої зміни рівня інтересів та потреб дітей. І, звичайно, ця зміна негативно впливає на психічний та особистісний розвиток дітей з ДЦП. Дитині важко зрозуміти, чому дружні стосунки, які були між ними протягом тривалого часу, згодом зникли. Адже саме зараз підліткові так необхідне спілкування з однолітками.

На другому етапі констатувального дослідження було здійснено емпіричне вивчення особливостей спілкування підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату в системі підліток – одноліток. З метою визначення особливостей спілкування підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату в системі підліток – одноліток були виявлені особливості спілкування підлітків обох груп та здійснено їх порівняльний аналіз.

Кількісний аналіз результатів дослідження соціально-психологічних особливостей спілкування підлітків із фізичними вадами показав, що в групі психологічних труднощів спілкування, яка розкриває експресивно-мовленнєві особливості партнера.

Якісний аналіз даних результатів показав, що трудний партнер – одноліток, з точки зору підлітків із фізичними вадами, – це особистість, яка підозріло, неприязно та іноді зарозуміло та байдуже ставиться до них, під час спілкування систематично пересувається та досить тривалий час з ним спілкується.

Якісний аналіз цих результатів показав, що трудний “партнер-одноліток”, з точки зору підлітків без фізичних порушень – це особистість, яка владно ставиться до нього, в процесі спілкування концентрує увагу на власних почуттях та думках, прагне займати провідну позицію та оцінювати людей на основі уявлень, що склалися в її оточенні.

Порівняльний аналіз уявлень про соціально-психологічні характеристики міжособистісного спілкування підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату та підлітків без таких порушень, які ускладнюють взаємодію у системі підліток – однолітки показав, що у групі експресивно-мовленнєві характеристики було виділено тільки один показник труднощів, що спостерігаються в процесі спілкування і тільки в уявленні підлітків із фізичними вадами. Ці дані підтверджені думкою Л.Е. Орбан-Лембрик: На відміну від дорослого, підліток недооцінює такі експресивні риси, як міміка, жестикуляція, специфіка мови й мовлення. Він дуже рідко включає їх у портретну характеристику іншої людини. Така характеристика спілкування як систематичне пересування під час спілкування присутня в їх уявленні тому, що для більшості дітей подібної нозології в пересуванні характерні різні рівні порушень: від можливості самостійно пересуватися з певною дискоординацією та пересуватися з допомогою дорослих до неможливості пересуватися. Тому на таку характеристику спілкування партнера вони звертають більше уваги і це ускладнює їх взаємодію з однолітками.

Стосовно групи, що розкриває соціально-перцептивні характеристики спілкування значні труднощі були виявлені тільки в уявленні підлітків без фізичних вад, а саме в прагненні партнера по спілкуванню оцінювати людей на основі уявлень, що склалися в його оточенні. Це свідчить про конформність поведінки партнера по спілкуванню, бути таким, чинити так як референтна група однолітків.

У групі ставлення-звертання труднощі міжособистісного спілкування спостерігаються у двох досліджуваних груп. Слід зазначити, що в експериментальній групі було відзначено більшу кількість параметрів, які ускладнюють взаємодію відносно ставлення-звертання суб’єктів один до одного. У підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату в уявленні трудного партнера по спілкуванню відзначено підозріле, неприязне, байдуже та зарозуміле ставлення до них. Це може бути спричинено досить критичним ставленням як до себе так і до оточуючих. На думку Л.Е. Орбан-Лембрик підліток критично ставиться до того, що говорить співрозмовник, про що написано в книгах, ідеться в засобах масової комунікації.

У підлітків без фізичних порушень труднощі цієї групи проявляються у владному ставленні до них з боку партнера по спілкуванню. Це частково обумовлено захопленням лідируючих позицій у процесі спілкування. Таку думку підтверджує і Л.Е. Орбан-Лембрик: “У спілкуванні з ровесниками в підлітків формується не лише перше, більш серйозне порівняно з ранніми віковими зв’язками товариство, де вони дістають підтримку й можуть досягти самовираження, але й вирішується чітке

У деяких підлітків із фізичними вадами через власні важкі порушення функцій опорно-рухового апарату та мовленнєвих дефектів прагнення посідати в спілкуванні провідну позицію знижене.

Труднощі спілкування у групі виявлені тільки в уявленні підлітків із фізичними вадами у вигляді тривалого спілкування з однією і тією людиною. В цій ролі може поставати, наприклад, сестра чи брат підлітка або найближче соціальне оточення дитини у вигляді близького товариша з дитинства. Цей показник ускладненого спілкування є досить показовий в міжособистісній взаємодії підлітків із фізичними вадами з однолітками і пов’язаний зі специфікою та замкнутістю соціального середовища.

Хоча частина підлітків має рівень середній до низького прийняття інших, тобто їм подобається бути на одинці, вони вважають, що більшість людей думають про себе і тільки позитивно, не звертаючи увагу на свої негативні якості. Внутрішня картина хвороби формується в період статевого дозрівання. Дитина починає усвідомлювати свій дефект, розуміти свою роль в суспільстві, звичайно, знецінюються батьківські установки, якими вона жила раніше. Як правило, у пацієнтів формується негативне ставлення до себе та до оточуючого світу. Слід зазначити, що рівень прийняття інших середній до високого був відзначений у більшості підлітків, які мають незначні рухові та мовленнєві розлади, а рівень середній до низького був зафіксований у більшості підлітків з важкими руховими та мовленнєвими розладами, зовнішніми фізичними вадами. У більшості підлітків без таких вад було помічено середній до високого та високий рівень прийняття інших, їм подобається бути з іншими людьми, подобається коло їх знайомих, вони відчувають себе комфортно практично з будь-якою людиною.

Дані представлені свідчать про те, що у більшості підлітків обох досліджуваних груп виявлено середній до низького рівень маніпулятивного ставлення, тобто більшості підлітків не властиво виражати маніпулятивне ставлення до інших. Можна вважати, що середній до високого та високий рівень маніпулятивного ставлення мають підлітки, близьке оточення яких ставиться до них поблажливо.

Дані представлені свідчать про те, що для більшості підлітків обох досліджуваних груп властиве активне прагнення належати до різних соціальних груп, якнайчастіше перебувати серед людей, прагнення приймати навколишніх і щоб вони, у свою чергу, приймали участь в їх діяльності, проявляли до них інтерес.

Більшість підлітків відчувають сильну потребу бути прийнятими соціальним оточенням та належати до них. Ці дані підтверджуються і попередніми результатами про активне прагнення підлітків належати до різних груп, бути включеними.

Для зменшення проявів подібних труднощів міжособистісного спілкування підлітків із фізичними вадами у системі підліток – однолітки доцільно створити психолого-педагогічні умови цілеспрямованого розвитку комунікативних якостей підлітків з такою нозологією. Однією із ефективних форм цієї психокорекційної роботи шкільного психолога є психологічний тренінг.

Результати, одержані в констатувальному дослідженні соціально-психологічних характеристик спілкування та структури ставлення підлітків як суб’єктів ускладненого та неускладненого спілкування у системі підліток – однолітки дали можливість сформулювати такі висновки:

1. В уявленні досліджуваних із порушеннями опорно-рухового апарату про соціально-психологічні характеристики спілкування у системі “підліток – однолітки” труднощами виявлено систематичне пересування під час спілкування (50 %), підозріле (53,0 %), байдуже (56,9 %), зарозуміле (69,0 %) та неприязне ставлення оточуючих до підлітків (65,8 %) та їх тривале спілкування з однією і тією людиною (56,4 %). В уявленні підлітків з нормальним фізичним розвитком спостерігається прагнення оцінювати партнера по спілкуванню на основі уявлень, що склалися в його оточенні (54,6 %), владне ставлення до них з боку партнера по спілкуванню (95,1 %), прагнення займати в спілкуванні провідну позицію (91,2 %) та концентрація уваги на власних почуттях та думках (64,4 %).

2. Особливостями ставлення підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату до оточуючих людей є:

Підлітки не довіряють оточуючим людям (53,5 %), при взаємодії з ними проявляють обережність (35,6 %), але в цілому доброзичливо до них ставляться (74,0 %). Характерним є цинічне ставлення до оточення (68,8 %). Вони вважають, що більшість людей перебільшують значення власних невдач, для того щоб отримати співчуття та допомогу. Також властиво проявляти агресивну поведінку (63,0 %), яка є своєрідним захисним механізмом (агресія, спрямована як на оточуючих, так і на себе) та ворожі прояви поведінки (протести) (48,0 %), які є реакціями емансипації.

Підліткам не властиво виражати маніпулятивне ставлення до інших (77,7 %), маніпулятивне ставлення виявляють переважно ті підлітки, близьке оточення яких ставиться до них поблажливо. Підліткам із незначними руховими та мовленнєвими розладами подобається бути з іншими людьми, вони хочуть бути приємними для них. Підлітки з важкими руховими та мовленнєвими розладами надають перевагу самотності, вважаючи, що більшість оточуючих людей думають тільки про себе і тільки позитивно, не звертаючи увагу на власні негативні якості.

Підлітки відчувають сильну потребу бути прийнятими соціальним оточенням та належати до них, прагнення приймати близьких, і щоб вони, у свою чергу, приймали участь в їх діяльності, виявляли до них інтерес. Для підлітків, які мають достатньо важкі рухові та мовленнєві розлади характерний низький рівень включеності в соціальний контекст (11,9 %).

Для підлітків характерне певне домінування над оточенням (переважно як спосіб отримання бажаного), неприйняття контролю над собою, хоча така поведінка яскравіше проявляється в сімейному колі та переважає у підлітків із незначними руховими розладами. Активне уникнення прийняття рішень та взяття на себе відповідальності властиве тим підліткам, які значно обмежені в пересуванні, в сімейному вихованні домінує авторитарний стиль (21,3 %).

Підлітки мають схильність встановлювати близькі емоційні стосунки, але, це, переважно, підлітки з незначними руховими розладами (24,3 %). Підлітки з більш важкими руховими та мовленнєвими розладами обережніші при встановленні емоційних стосунків.

3. Структура ставлення до іншого суб’єктів спілкування (підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату) складається з чотирьох чинників, а саме: перший чинник “Ворожо-агресивно-цинічний” – ця структура відповідає теоретичній моделі структури ставлення суб’єкта ускладненого спілкування, відповідно, підлітки з фізичними вадами, які мають факторну вагу за цим показником, були позначені як суб’єкти ускладненого спілкування (23,3 %). Другий чинник включено-контролюючий – ця структура позначена як амбівалентна тому, що в неї з високим факторним навантаженням увійшли ставлення, які складають теоретичну модель структури ставлення суб’єкта як неускладненого спілкування, так і ускладненого (21,8 %). Третій чинник “Доброзичливо-довірливо-приймаючий” – ця структура відповідає теоретичній моделі структури ставлення суб’єкта неускладненого спілкування, відповідно, підлітки з фізичними вадами, які мають факторну вагу за цим показником, були позначені як суб’єкти неускладненого спілкування (25,2 %). Четвертий чинник “Емоційно-підкорено-приймаючий” – ця структура відповідає теоретичній моделі структури ставлення суб’єкта неускладненого спілкування, відповідно, підлітки з фізичними вадами, які мають факторну вагу за цим показником, були позначені як суб’єкти неускладненого спілкування (29,7 %).

**Розділ 3**

**ОСОБЛИВОСТІ психолого-педагогічного супроводу неповнолітніх з дитячим церебральним паралічем**

**3.1. Принципи та особливості групової роботи шкільного психолога з неповнолітніми з дитячим церебральним паралічем**

Проблема розробки та організації групової роботи шкільного психолога з підлітками, що мають порушення опорно-рухового апарату на сьогоднішній день є досить актуальною. Це спричинено, по-перше, різноманітністю захворювань особистості, які обумовлюють специфіку психофізичного розвитку особистості, по-друге, врахуванням психологом тих бурхливих психофізичних змін, які притаманні цьому віку, та, по-третє, специфікою роботи психолога, що висуває ряд вимог до нього, тим самим звужує коло спеціалістів та накопичення практичного досвіду в цілому.

Розробка ефективних методів і засобів психокорекції вад психофізичного розвитку опорно-рухового апарату і м’язової працездатності дітей з церебральним паралічем дозволить прискорити процес адаптації дітей до оточуючого середовища. Особливістю сучасного етапу розвитку проблеми дитячих церебральних паралічів є реабілітаційна спрямованість, яка обумовлює необхідність вивчення психомоторного розвитку дітей та необхідність комплексного дослідження рухових, мовних і психічних порушень.

Внаслідок складності та різноманітності фізичних дефектів та характеру їх прояву, а також своєрідних рис особистості, перед шкільним психологом постає досить складне завдання. Воно полягає у розробці та організації методів активного соціально-психологічного навчання в межах психокорекційної програми розвитку комунікативних якостей. Ця програма має будуватися на основних положеннях чи принципах та розроблена відповідно до ряду особливостей, що висувають до психолога в роботі з підлітками, що мають фізичні вади. В процесі психологічної корекції дітей та підлітків з проблемами в розвитку необхідно враховувати складну структуру особливостей розвитку дитини, характер поєднання в картині її стану таких факторів, як соціальна ситуація розвитку, зміни особистості, пов’язані зі захворюванням.

Питанню психокорекції та знаходженню шляхів реабілітації дітей з особливими освітніми потребами вчені приділяють достатньо уваги. Однак стосовно предмета нашого дослідження відчувається недостатність практичного впровадження існуючих корекційних програм.

Основу принципів психокорекційної роботи вбачають у фундаментальних положеннях вітчизняної психології про особистість як цілісну психологічну структуру, що формується в процесі життя людини на основі засвоєння нею суспільних форм свідомості й поведінки.

Основні принципи психологічної корекції: принцип єдності корекції й розвитку – рішення про необхідність корекційної роботи приймається тільки на основі психолого-педагогічного аналізу внутрішніх і зовнішніх умов розвитку дитини; принцип єдності вікового й індивідуального в розвитку – індивідуальний підхід до дитини в контексті її вікового розвитку; принцип єдності діагностики й корекції розвитку – завдання корекційної роботи можуть бути зрозумілі й визначені тільки на основі повної діагностики й оцінки найближчого імовірнісного прогнозу розвитку, що визначається, виходячи із зони найближчого розвитку дитини; діяльний принцип здійснення корекції – саме активна діяльність самої дитини є рушійною силою розвитку, на кожному етапі існує так звана провідна діяльність, що найбільшою мірою сприяє її розвитку дитини в певному періоді онтогенезу; принцип підходу в корекційній роботі до кожної дитини як до обдарованої, тобто діти не повинні сприйматися як діти другого сорту, а як діти, які потребують корекції свого розвитку до оптимальної норми.

Основним положенням психокорекції як напряму роботи шкільного психолога присвячені різні матеріали – теоретичні, методичні та дослідницькі. Саме від предмета корекції, тобто від того, що необхідно виправляти та розвивати в дитини, залежить постановка мети, пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних методичних засобів та змісту навчання, визначення показників його результативності. Постановка й досягнення мети відповідно до визначеного предмета корекційного впливу вимагають передбачати й корекційні ефекти як специфічні, вагомі її компоненти, тобто обирати показники результативності роботи з дитиною, проведеної засобами організації, змісту, методики. Найбільш загальними показниками розвитку є становлення в дитини діяльності, всіх її структурних компонентів, набуття таких характеристик діяльності, як її усвідомленість та довільність, загально навчальних та загально трудових умінь, розвиток або сформованість, визначених як предмет впливу складових психофізичного розвитку.

Система корекційної роботи має бути підпорядкована основній вимозі корекції – послабленню дефектів розвитку дитини з обмеженими психофізичними можливостями. Психокорекційна спрямованість передбачає кваліфіковане знання та врахування структури дефекту аномальної дитини, виявлення та використання її потенційних можливостей.

Визначення форми роботи з підлітками обумовлене основними психокорекційними завданнями, які постають перед шкільним психологом. Групові форми роботи шкільного психолога з підлітками дають ряд додаткових переваг порівняно з індивідуальною:

– груповий досвід протидіє відчуженню, допомагає вирішенню міжособистісних проблем; підліток уникає непродуктивного замикання в самому собі й не залишається сам на сам зі своїми труднощами, дізнається, що його проблеми не унікальні, що й інші переживають подібні почуття;

– група відображає суспільство в мініатюрі, робить очевидними такі приховані фактори, як тиск партнерів; по суті справи в групі моделюється – яскраво – система взаємин і взаємозв'язків, характерна для реального життя, це дає дітям можливість побачити й проаналізувати в психологічно безпечних умовах психологічні закономірності спілкування й поведінки інших підлітків і самих себе, не очевидні в життєвих ситуаціях;

– можливість одержання зворотного зв'язку від дітей з подібними проблемами; у реальному житті далеко не всі люди мають шанс одержати щирий, безоцінний зворотний зв'язок, що дозволяє побачити своє відображення в очах інших людей, які добре розуміють сутність твоїх переживань, оскільки самі вони переживають майже те ж саме; можливість вдивитися у цілу галерею живих дзеркал є, очевидно, найважливішою перевагою групової психологічної роботи, яку не можна досягти ніяким іншим способом;

– у групі підлітки можуть ідентифікувати себе з іншими, зіграти роль іншої людини для кращого розуміння її й себе, для знайомства з новими ефективними способами поведінки, що застосовують інші; в результаті цього виникає емоційний зв'язок, співпереживання, емпатія, що сприяють особистісному росту й розвитку самосвідомості;

– взаємодія в групі створює напругу, що допомагає прояснити психологічні проблеми кожного; цей ефект не виникає при індивідуальній психокорекційній і психотерапевтичній роботі; створюючи додаткові труднощі для ведучого, психологічна напруга в групі може відігравати конструктивну роль, стимулювати енергетику групових процесів; завдання психолога – не дати напрузі вийти з-під контролю й зруйнувати продуктивні відносини в групі;

– група полегшує процеси саморозкриття, самодослідження й самопізнання; ці процеси не можуть бути повними без участі інших людей; відкриття себе іншим і відкриття себе самому дозволяють зрозуміти себе й підвищити впевненість у собі.

В умовах групової психокорекційної роботи, виділяють такі принципи на яких будується процес спілкування:

1. Спілкування за принципом тут і тепер – розмова про те, що відбувається в групі в кожний конкретний момент; виключення загальних, абстрактних міркувань.

2. Принцип персоніфікації висловлювань – відмова від знеособлених суджень типу звичайно вважається, деякі тут думають тощо, заміна їх адресними: я вважаю, я думаю.

3. Принцип наголошування мови почуттів – уникнення оцінних суджень, заміна їх описом власних емоційних станів.

4. Принцип активності – включеність в інтенсивну міжособистісну взаємодію кожного зі членів групи, дослідницька позиція учасників.

5. Принцип довірливого спілкування – щирість, відкрите вираження емоцій і почуттів.

6. Принцип конфіденційності – рекомендація не виносити зміст спілкування, що розвивається в процесі тренінгу, за межі групи.

Аналізуючи основні принципи психокорекційної групової роботи вважаємо за необхідне вказати на принципи, а саме:

1. Ненасилля спілкування. При поясненні правил гри, при виборі того, хто водить психолог насамперед виходить із бажання дітей, уникаючи примусу. Необхідно спонукати дітей заміняти слова повинен і зобов'язаний словами хочу і можу.

2. Самодіагностика, тобто саморозкриття підлітків, усвідомлення й формулювання ними особистісно значимих проблем, через вправи й процедури, що допомагають їм пізнавати себе, особливості своєї особистості.

3. Позитивний характер зворотного зв'язку. Оскільки більшість дітей у групі потребують підтримки, необхідно використовувати позитивний зворотній зв'язок, що є надійним засобом допомоги дитині в подоланні сором'язливості й підвищенні самооцінки, знятті напруги й релаксації. У ході й наприкінці кожної гри виражається подяка всім учасникам. Психолог має рішуче припиняти спроби дітей давати один одному негативний зворотній зв'язок.

Для того щоб у процесі групової психокорекційної роботи відбувалися процеси позитивної дезінтеграції й вторинної інтеграції, необхідно враховувати особливості зворотного зв'язку учасників.

4. Неконкурентний характер відносин. Цей принцип буде дотриманий тільки в тому випадку, якщо вдалося створити в групі атмосферу довіри, психологічної безпеки, забезпечити максимальний психологічний комфорт кожному члену групи. Тому всі ігри будуються й підбираються так, щоб звести до мінімуму, а в ідеалі – до нуля елементи конкуренції, змагання, перемоги й поразки.

5. Мінімізація лабільності та її опосередкованість. Для учасника тренінгу лабільність – це засіб пізнання власних недосконалостей. Однак дітям із труднощами в спілкуванні таке пізнання не тільки не принесе користі, але може сприяти множенню їх труднощів, зниженню самооцінки, підвищенню тривожності, зміцненню внутрішніх бар'єрів. Тому робота будується так, щоб діти одержували лабільність в мінімальних дозах і не пряму, а опосередковану:

– через усвідомлення існування інших, відмінних від власних способів поведінки;

– через спостереження успішності цих способів;

– через ідентифікацію із психологом і успішними членами групи.

6. Дистанціювання й ідентифікація. В деяких випадках ситуація неуспіху може стати причиною відмови дитини від гри або взагалі від участі в тренінгу. У таких випадках необхідно допомогти дитині дистанціюватися від її невдачі. Саме для полегшення дистанціювання дітям пропонують на початку тренінгу придумати собі псевдоніми. Разом з тим психолог допомагає дітям ідентифікуватися з їхнім успіхом, переносячи позитивний зворотній зв'язок з окремих учинків на особистість дитини.

7. Включеність. Беручи участь у грі, психолог, по-перше, своїм прикладом допомагає включитися в неї дітям і, по-друге, допомагає їм усвідомити, що ігри в тренінгу проводяться не стільки для розваги, скільки для навчання. Тренінгові заняття дають матеріал для діагностики. На цій підставі вносяться зміни в програму наступних днів, розставляються акценти, з'являються нові аспекти, що відповідають потребам дітей.

8. Гармонізація інтелектуальної й емоційної сфер. Для тренінгу характерні високий емоційний підйом, діти щиро переживають події, що відбуваються в групі, це допомагає їм налаштуватися на відверте спілкування. Тренінг активізує й інтелектуальну діяльність, головна форма якої – групова дискусія, що використовується протягом усіх занять.

В якості додаткових принципів, але не менш вагомим, слід відзначити деякі принципи, які безпосередньо стосуються нашого дослідження. Принцип гетерогенності, принцип образності, принцип вільного простору та принцип спрямованості на практичне застосування результатів. Слід зазначити, що у груповій роботі з підлітками, що мають фізичні вади принцип образності надає можливості особистості краще осмислити та розкрити оточуючим власні думки та почуття. Принцип вільного простору знизить психофізичну напругу, створюючи атмосферу невимушеності та розкутості.

Розглядаючи принципи психокорекційної групової роботи шкільного психолога з підлітками, що мають фізичні вади, можна виокремити три групи:

1. Принципи психокорекційної роботи – принцип комплексності психокорекційної роботи, що передбачає: групову роботу з підлітками у формі психокорекційного тренінгу; роботу з педагогами, які працюють у цьому класі у формі психолого-педагогічних рекомендацій; роботу з батьками дитини у формі методичних рекомендацій; принцип індивідуального підходу до дитини в контексті її вікового розвитку; принцип підходу в психокорекційній роботі до кожного підлітка як до особистості, яка потребує корекції свого розвитку до оптимальної норми та діяльний принцип здійснення корекції, що передбачає врахування інтимно-особистісного спілкування як провідної діяльності підліткового віку, яка найбільшою мірою сприяє розвитку дитини в даному періоді онтогенезу.

2. Загальні принципи групової роботи: принцип тут і тепер, принцип персоніфікації висловлювань, принцип наголошування мови почуттів, принцип активності, принцип довірливого спілкування, принципи гетерогенності, конфіденційності та спрямованості на практичне застосування результатів.

3. Вузькоспеціалізовані принципи групової роботи з підлітками, що мають фізичні вади: ненасилля спілкування – будь-який примус з боку учасників групової роботи створює внутрішній бар’єр у стосунках між підлітком та групою; позитивний характер зворотного зв'язку, що є надійним засобом допомоги підлітку з фізичними вадами в подоланні сором'язливості та знятті напруги; мінімізація лабільності та її опосередкованість, щоб не сприяти зміцненню внутрішніх бар'єрів підлітків, зниженню їх самооцінки та підвищенню тривожності; принципи образності та вільного простору.

Однієї з форм групової роботи з підлітками є психологічний тренінг, який дозволяє розвити комунікативні якості особистості в процесі міжособистісної взаємодії. Тренінговий метод – це засіб організації руху учасників у просторі та часі тренінгу з метою досягнення змін в їх житті та в них самих. Соціально-психологічний тренінг – це активне навчання за допомогою придбання життєвого досвіду, який моделюється в груповій взаємодії людей. Застосування сюжетно-рольових ігор розвиває й стимулює комунікативні навички дітей. Групові ігри, зокрема ігри з правилами, виявляються ефективними для підвищення мотиваційної ланки спілкування.

Ефективність проведення сюжетно-рольових ігор, які залежать від інтелектуальних та фізичних можливостей дитини, її соціального досвіду, особливостей її уявлень про людей, їх почуттях та взаємовідносини. В процесі психокорекційної роботи психологу доцільно запропонувати дітям ігрове відтворення минулого, теперішнього та майбутнього досвіду у формі гри-драматизації.

Розглядаючи комунікативну компетентність особистості, тренінги, що поділяються на дві групи. Перша група – це тренінги – оформлення зворотного зв'язку, які охоплюють: тренінг на розвиток активного слухання та тренінг на розвиток знання невербальних засобів спілкування. Друга – рольові тренінги: тренінг – спілкування в різних ситуаціях та тренінг – розв'язування конфліктів. При цьому, розробляючи програму, спирається на такі положення:

1. Психічні властивості особистості в її поведінці, діях, вчинках і проявляються, і формуються.

2. У роботі групи слід використовувати положення гуманістичної психології про те, що люди за своєю природою вільні й добрі.

3. Конструктивна робота над собою учасника тренінгу може здійснюватися в згуртованій, психологічно розвинутій групі, за позитивного забарвлення активного спілкування.

4. Використання ігрового методу під час тренінгу допомагає зняти суб'єктивні бар'єри.

5. Використання ігрових ситуацій викликають інтерес, який має підтримуватися тим, що учасники усвідомлюють важливість того, що відбувається саме з ними.

6. У процесі тренінгу стимулюється дедалі більше усвідомлення себе, осмислення своїх особливостей.

7. Побудова занять має бути спрямована на те, щоб у всіх учасників тренінгу виникла потреба в тісному контакті з іншими людьми.

8. Програма тренінгу має передбачати рівність усіх, що означає відсутність особи, яка б навчала, у традиційному значенні цього слова.

9. Запропонована програма тренінгу передбачає гуманістичну орієнтацію ведучого сприймати учасників групи як вільних, відповідальних за свої вчинки і їх наслідки, постійно зростаючих особистостей.

Пояснення завдань тренінгу підліткам має бут коротким, ненав’язливим, зрозумілим та без використання складної термінології. Він виділяє дві універсальні групи методів, на яких базується будь-який психологічний тренінг, а саме – методи інтерактивної гри та групової дискусії. Розглянемо переваги цих методів при роботі з підлітками.

По-перше, інтерактивна гра – це ігрова діяльність учасників тренінгу, структурована відповідно до мети і завдань роботи, що припускає можливість і необхідність міжособистісної взаємодії. Він виділяє такі переваги цього методу:

1. Активна позиція учасників, що дозволяє задіяти природні потреби підлітків, наприклад, бажання поговорити із сусідами по парті й прагнення до фізичної активності.

2. Безпосередній досвід учасників, при якому отримані в іграх знання й уміння мають особистісний характер, легко актуалізуються в найрізноманітніших видах діяльності.

3. Результати більшості ігор не можна точно передбачити, тому їхнє виконання супроводжується незмінним інтересом та цікавістю.

4. Зростає мотивація, ступінь емоційного включення в події, що відбуваються в групі.

5. Метод відносно некритичний до кількості учасників.

По друге, групова дискусія – спільне обговорення будь-якого спірного питання, що дозволяє прояснити (можливо змінити) думки, позиції й установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування.

Стосовно вищеназваних методів тренінгу також відносить їх до базових. Перевагами групової дискусії він вважає можливість учасників побачити проблему з різних боків, що дозволяє уточнювати взаємні позиції; як засіб групової рефлексії через аналіз індивідуальних переживань, що посилює згуртованість групи та одночасно полегшує саморозкриття учасників; можливість учасникам проявити свою компетентність і тим самим задовольнити потребу в визнанні та повазі тощо. Але окрім групової дискусії та ігор до базових тренінгових методів відносяться також методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції, методи тілесної терапії та медитативні техніки.

Особливості групової роботи в межах психологічного тренінгу полягають по-перше, у вимогах, що висуваються до психолога; по-друге, у засобах його впливу; по-третє, у можливих бар’єрах для сприйняття повідомлення; по-четверте, у знаннях про комунікативний стиль учасників тренінгу; по-п’яте, у кількості учасників тренінгу. Розглянемо кожну особливість детальніше.

Узагальнюючи численні дослідження професійно важливих особистісних рис групових ведучих: концентрація на клієнті, бажання та здатність йому допомогти; відкритість до відмінних від власних поглядів та суджень, гнучкість та терпимість; емпатійність, сприйнятливість, здатність створювати атмосферу емоційного комфорту; аутентичніть поведінки, тобто здатність демонструвати групі справжні емоції та переживання; ентузіазм та оптимізм, віра в здібності учасників групи до змін та розвитку; врівноваженість, терпимість до фрустрації та невизначеності, високій рівень саморегуляції; впевненість у собі, позитивне самоставлення, адекватна самооцінка, усвідомлення власних конфліктних областей, потреб, мотивів; багата уява, інтуїція; високий рівень інтелекту.

Є три групи навички, якими має володіти ведучий:

1. Когнітивні: тримати в полі зору всю групу, зосереджуватися на тому, що в ній відбувається, запам’ятовувати найбільш істотні моменти тренінгу та аналізувати процеси, що відбуваються.

2. Комунікативні: активно слухати, ставити відкриті та закриті запитання, аргументувати свої висловлювання та володіти прийомами ораторської майстерності.

3. Навички саморегуляції: володіти собою під час роботи, переборювати втому та стримувати себе від надмірного емоційного втручання в груповий процес.

Враховуючи особистісні риси, необхідні для групової психокорекційної роботі, виходячи з особливостей вікової групи та специфіки її психофізичного розвитку, для успішної організації та проведення психологічного тренінгу з підлітками, що мають фізичні вади, психолог має володіти:

1. Знанням закономірностей розвитку психіки підлітків, бути знайомим з їх потребами, цінностями, для того, щоб виступати для них релевантним, тобто відповідати їх потребам та співвідносити з їх реальним життєвим досвідом.

2. Спеціальними знаннями й уміннями, необхідними для проведення такої роботи, а саме специфіки роботи з цією віковою категорією з певними психофізичними порушеннями.

3. Психологічними рисами, що сприяють такій роботі психолога зокрема є: високий рівень соціального інтересу, тобто бажання й здатність допомагати іншим людям; відкритість новому досвіду; чутливість до переживань інших людей; рольова гнучкість, здатність уживатися в різні ролі з урахуванням поточної ситуації; високий рівень саморегуляції; уміння активно слухати; врівноваженість, терпимість до фрустрацій та ситуацій невизначеності.

Також важливий показник компетентності психолога в спілкуванні – його ставлення до власних цінностей, наскільки він їх рефлексує. Саме рефлексивно-емпатійний розвиток особистості забезпечує позицію децентрації у відношенні з партнером, уміння аналізувати ситуації спілкування не тільки з власних поглядів та переконань*.* Саме рефлексія психолога по відношенню до самого себе і партнерів по спілкуванню великою мірою обумовлює суб’єктність сторін, що є передумовою побудови спілкування як діалогу. Основою комунікативної компетентності є соціальний інтелект,тобто стійка, заснована на специфіці розумових процесів і афективного реагування здатність розуміти самого себе, інших людей, їх взаємини і прогнозувати міжособистісні події.

Найпоширенішими засобами впливу в психологічних тренінгах є вербальні. Виокремлюють такі: структурування ходу заняття, збирання інформації, інтерпретація, переконання, надання інформації та постановка завдань. Використання наочних засобів в процесі групової роботи (реальних предметів та зображень) сприяють розвитку комунікативних навичок учасників, особливо у підлітків зі значними мовленнєвими порушеннями, у яких можливою формою комунікації стає вибір відповідного зображення, що, в свою чергу, часто сприяє проголошенню потрібного слова.

В процесі міжособистісної взаємодії психолога з клієнтом, голос у консультанта має бути чітким, але не дуже гучним, у ньому має відчуватися теплота, модуляції голосу відповідати змісту, темп мовлення – поміркований. Більш важливо правильно налагоджувати вербальний контакт, що потребує досить складної технології. Однією з вимог є уникнення вербальних бар'єрів, які можуть поставати у вигляді: моралізування; порад і передчасних рішень; переконання, сперечання, читання лекцій, інструктування; засудження, критики, звинувачення; аналізування, діагностування, поверхових інтерпретацій, безупинного говоріння; вираження симпатії, пробачення; сарказму, спрощення проблеми клієнта; проявів погроз та застережень; недоречних питань; переривання клієнта; пригнічення клієнта; надмірного заохочення клієнта до соціальної взаємодії; ухилення від відповідей; частого повторення тих самих фраз; переведення розмови на сторонні події; зловживання саморозкриттям.

Рекомендації для ефективного спілкування з людьми з особливими потребами, які створені ними на основі власного досвіду:

– не потрібно проявляти занадто нав'язливе співчуття, якщо бачите в людині рівного собі. Це ображає;

– коли розмовляєте з інвалідом, звертайтеся безпосередньо до нього, а не до супроводжуючого або сурдоперекладача, які присутні при розмові;

– якщо Ви пропонуєте допомогу, чекайте, доки її приймуть, запитуйте, що і як робити;

– коли Ви говорите з людиною, яка має труднощі в спілкуванні, будьте терплячі, чекайте, доки вона сама закінчить фразу, не виправляйте, не закінчуйте за неї, ніколи не говоріть, що розумієте людину, якщо це не так, повторіть те, що ви зрозуміли. Це допоможе людині відповісти Вам, а Вам – зрозуміти її;

– щоб привернути увагу до людини, яка погано чує, помахайте рукою або поплескайте по плечу, дивіться їй прямо у вічі, говоріть чітко, хоча майте на увазі, що не всі люди, котрі Вас чують можуть читати по губах.

Виходячи з вищенаведеного були виділені такі особливості професійного спілкування психолога з підлітками-інвалідами:

1. В процесі бесіди слід звертати увагу на відповідність змісту слів емоційному станові підлітка.
2. В основі ефективного професійного спілкування має лежати високий рівень емпатії психолога.
3. Не варто говорити, що розумієте дитину, якщо це не так. Частіше за все повною мірою зрозуміти може тільки той, хто сам опинявся в схожій ситуації.
4. Процес спілкування може ускладнюватися мовленнєвими та інтелектуальними дефектами дитини, тому треба проявити терплячість. Дитина має сама закінчити фразу, не виправляйте її. Якщо є сумніви у розумінні сказаного, повторіть те, що ви зрозуміли.
5. Невербальні прояви підлітка можуть бути досить специфічні та не завжди адекватними ситуації. В багатьох випадках це пов’язано зі стійкими руховими розладами, порушеннями тонусу м’язів в кінцівках – гіперкінези, тремор, сінкінези тощо.
6. Мова психолога має бути правильна, чітка, виразна з відповідною інтонацією. Не треба говорити надто голосно, підліток може сприйняти це за авторитарне звернення до нього чи за “читання моралі”. Також не варто розмовляти швидко, дитина може не встигнути прослідкувати хід вашої думки, не кожен з них наважиться перепитати.

Важлива роль в груповій роботі з розвитку комунікативних якостей у підлітків із фізичними вадами надається невербальним засобам спілкування, тому що вербальна та невербальна мовленнєві системи являють собою взаємодоповнюючі та взаємокомпенсуючі функціональні системи. Як додаткові умови для комунікативної діяльності підлітків з грубою мовною патологією можуть виступати такі невербальні засоби, як музичні ритмічні рухи. На думку Л.Е. Орбан-Лембрик, у процесі взаємодії вербальні та невербальні засоби можуть підсилювати або ж послаблювати дію одне одного. Також вона зазначає, що позитивний невербальний зворотний зв'язок, який іде від партнера у спілкуванні, позитивно впливає на стосунки між співрозмовниками та навпаки.

Психолог має враховувати, що в процесі групового спілкування, особливо на початковому етапі, можуть виникнути бар’єри для сприйняття повідомлення, а саме: фізичні обмеження учасників, відволікання уваги від співрозмовника, вплив механізмів несвідомого, недовіра чи неповага до співрозмовника, пасивність одних учасників та домінування інших.

У груповій корекційній практиці деякі спеціалісти враховують комунікативний стиль учасників групи, а саме три комунікативні стилі, що відповідають стійкій мотиваційній тенденції, переважній орієнтації суб'єкта у взаємозв'язку Я та Іншого: Я-центрація, Інший-центрація, Я-Інший-інтеграція. Для Я-центрації характерні формальне ставлення до партнера, що проявляється в тому, що суб'єкт не підтримує в розмові тему партнера, говорить без зв'язку з попереднім висловленням партнера, управляє його діями тощо. Інший-центрація відображає самодискредитацію, прагнення робити те, що потрібно партнеру. Я-Інший-інтеграція – найбільш продуктивний стиль спілкування, що характеризується взаємною довірою, узгодженою розвитком загальних тем та думок. Залежно від спрямованості особистості, Л.Е. Орбан-Лембрик виділяє такі стилі спілкування: виконавчий та ініціативний. Коли співрозмовник прагне досягти успіху у спілкуванні та діяльності, контролюючи інших, його стиль називають агресивним. Якщо в розмові людина зберігає емоційну дистанцію, незалежність у спілкуванні, її стиль характеризують як відчужений. Вирізняють також альтруїстичний, маніпулятивний, місіонерський стилі спілкування. Розвиваючи цю думку, автор зазначає, що стиль спілкування має як об'єктивну, так і суб'єктивну основу. З одного боку, він залежить від моральних норм, соціокультурних, соціально-економічних і політичних чинників, усталеної системи стосунків, а з іншого, – від особистісних особливостей людини. В цілому стиль спілкування зазвичай залишається постійним за певних ситуацій, проте якщо змінюються обставини, то можливі адаптація, вдавання до іншого стилю або комбінація стилів. Більшість людей має якийсь превалюючий стиль, а також один або кілька запасних, які виявляються тоді, коли неможливо застосувати основний.

Важливою особливістю групової роботи в межах ефективності міжособистісної взаємодії є оптимальний підбір учасників у групу, який передбачає врахування особистісної сумісності, подібність інтересів, а також величину групи. Оптимальним для спілкування є група в 7 ± 2 учасників, тому що для повноцінного міжособистісного спілкування необхідно втримувати в пам'яті репліки партнерів по спілкуванню. Такий розмір групи дозволяє встановити між її членами аксіально-ретіальні комунікативні процеси, що забезпечує надійний зворотний зв'язок і неформалізоване спілкування. На Ідеальний розмір психотерапевтичної групи біля семи осіб. До певного ступеня оптимальний розмір групи відповідає функції тривалості зустрічей: чим довша зустріч, тим більша кількість пацієнтів може отримати користь від роботи в групі. Склад та структура груп залежать насамперед від мети. Незручність великої кількості членів групи особливо помітна при фіксації часу, що витрачається на групову рефлексію після проведення вправ.

Що стосується складу групи, то вчені відзначають сприятливий вплив гетерогенності групи за ступенем активності особистості, тому на кожному етапі групової роботи важливе встановлення діяльності з доступним рівнем розв'язання завдання. У ході такої діяльності в учасників групи, по-перше, формується й удосконалюється загальна комунікативна готовність особистості, по-друге, виробляються специфічні комунікативні навички й, по-третє, перебудовуються особистісні установки й позиції, підвищується стійкість до фрустраційних ситуацій, відбувається перехід від пасивно-оборонного ставлення до активних дій. Більшість психологів однієї думки стосовно того, що учасниками тренінгів можуть стати практично всі люди, які не страждають на тяжкі психічні розлади.

В результаті дослідження принципів та особливостей групової роботи шкільного психолога з підлітками, що мають фізичні вади було сформульовано такі висновки:

1. Дотримання основних принципів психокорекційної групової роботи дозволяє вирішити подвійне організаційне завдання: забезпечити приймання кожним підлітком із фізичними вадами активної позиції, що характеризується об'єктивацією поведінки, а також дослідницькою спрямованістю, і дати шкільному психологу можливість обрати оптимальну тактику проведення такої групової роботи.

2. Психологічний тренінг є один із провідних методів активного соціально-психологічного навчання в межах програми розвитку комунікативних якостей з підлітками, що мають фізичні вади.

3. В психокорекційній роботі шкільного психолога з підлітками, що мають фізичні вади важливого значення надається ігровим методам та груповій дискусії.

4. В основі вимог, які висуваються до психолога в груповій роботі з підлітками із фізичними вадами лежать знання про їх психофізичний та соціальний розвиток, потреби, інтереси, особливості поведінки. Використовуючи вербальні засоби впливу шкільний психолог має враховувати ті чи інші мовленнєві порушеннями підлітків та їх зв’язок з невербальною комунікацією, яка теж може носити специфічний характер в силу рухових розладів тіла дитини. Ці ж порушення та розлади можуть спричинити бар’єри для сприйняття повідомлення між учасниками тренінгу. Врахування комунікативного стилю учасників тренінгу дозволить психологу більш ефективно провести психокорекційну роботу. Кількість учасників тренінгу обмежена внаслідок складності та різноманітності їх психофізичного розвитку, наявності складних проблем у сфері міжособистісного спілкування.

**3.2. Структура та зміст програми психолого-педагогічного супроводу неповнолітніх з дитячим церебральним паралічем**

На сьогодні науковцями розроблено безліч різноманітних корекційно-розвивальних програм, що формують комунікативні здібності. Але здебільшого ці програми вирішують завдання з комунікативних проблем дітей саме масових шкіл, а створення програм для учнів спеціальних шкіл, в межах соціально-психологічної реабілітації, потребують відповідного теоретико-прикладного багажу знань. На значення теоретичного виділення основних підходів до оцінки реабілітації вказує, а саме реабілітації психічно хворих, які мають обмеження життєдіяльності та соціальну недостатність. Чітке виділення реабілітаційних заходів дозволить виявити психолого-педагогічні умови цілеспрямованого розвитку комунікативних здібностей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.

Проаналізуємо деякі наукові підходи до особливостей та структури групової корекційної програми. Розвиток комунікативної культури особистості старшокласників, підвищення їх компетентності у спілкуванні один з одним, з учителями та батьками лежать в основі програми групових розвивальних занять. Основними завданнями групової роботи є створення умов для пошуку комунікативних ресурсів в міжособистісних відносинах, збагачення поведінкового репертуару, розширення уявлення про себе. Програма складається з трьох блоків: взаємодія старшокласників з дорослими, взаємодія старшокласників між собою та самопізнання внутрішнього світу старшокласників. На заняттях автор використовував такі форми та методи роботи як рольова гра, дискусія, анкетування, імітаційна гра, інформування та метод аналізу конкретної ситуації.

Стосовно показань до застосування групової форми така робота показана при порушеннях у сфері міжособистісних відносин: зайва сором’язливість, скутість та невпевненість у спілкуванні та інше.

Аналізуючи, можна прийти до висновку, що етапами тренінгу партнерського спілкування є: відбір та комплектація груп, вступна бесіда про мету, завдання та хід тренінгу, створення працездатності, етап навчання, етап цілісної дії та етап підсумків. Розглядаючи основи моделювання рольових ігор: “Тренінг партнерського спілкування, зокрема його рольові ігри, надають учасникам можливість вийти за межі своїх життєвих сценаріїв та подивитися на себе у ситуаціях різних сценаріїв, що імітують поведінку інших людей. Мета тренінгу, як форми проблемного навчання, полягає у набутті особистістю більш компетентного способу поведінки при виконанні певних соціальних ролей.

Хоча більшість програм соціально-психологічного тренінгу направлена на поведінкову сферу спілкування, проте авторами розроблених та реалізованих програм активного соціально-психологічного навчання фіксуються факти комплексних особистісних змін учасників груп. До таких особистих характеристик відносять підвищення відкритості, товариськості, розвиваються комунікативні вміння та навички, незалежності, рефлексії своєї та чужої поведінки, зниження рівня тривожності, підвищення адекватності самооцінки тощо. Також важливим моментом активного соціально-психологічного навчання є вивчення динаміки різних компонентів соціально-перцептивної сфери.

На нашу думку, цей метод особливо важливо використовувати при роботі з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату, адже для багатьох з них характерний підвищений тонус м’язів та нездатність довільно керувати рухами власного тіла. Використання дискусійних ігор у груповій роботі дозволяє виявляти різні точки зору на певну проблему. Водночас, групова дискусія є ефективним засобом розвитку таких важливих умінь, як здатність вислухати іншого, виробити власний погляд на проблему, аргументовано відстоювати свою точку зору, поважати думку інших. Ми вважаємо, що ці уміння потрібно розвивати підліткам із фізичними вадами в процесі комунікативної взаємодії.

Розглядаючи особливості та структуру групової корекційної програми в роботі з дітьми з особливими потребами необхідно зазначити, що вона складається на основі загальних принципів побудови корекційних програм, але з урахуванням віку та специфіки захворювання дітей. Є чотири основні фази процесу групової психокорекції дітей із церебральним паралічем. Коротко їх розглянемо, адже вони безпосередньо стосуються нашого дослідження. Перша фаза – настановча, одним із завдань якої є формування позитивного настрою на заняття, при цьому використовують такі психотехнічні прийоми, як спонтанні та комунікативні ігри. Друга фаза – підготовча, завданнями є структурування групи, залучення дітей до активності та самостійності за допомогою сюжетно-рольових ігор та ігор-драматизацій. Завданнями третьої – реконструктивної фази є корекція неадекватних емоційних реакцій, навчання самостійному знаходженню потрібних форм емоційного реагування за допомогою програвання дітьми конкретних життєвих проблемних ситуацій. Остання – четверта фаза – закріплювальна, відповідно передбачає закріплення адекватних форм емоційного реагування на конфлікт, формування адекватного ставлення до себе та оточуючих спеціальними сюжетно-рольовими іграми, які пропонують самі діти, але з допомогою психолога.

В психокорекційній роботі по формуванню адекватних міжособистісних стосунків дітей з обмеженими можливостями у системі учень – учень, учень – вчитель, учень – батьки пропонується соціально-психологічний тренінг, одним із етапів якого є розвиток компетентності у спілкуванні. Цей етап передбачає, по-перше, формування комунікативних навичок, що полягає в активізації комунікативного потенціалу, розвиткові та вдосконаленні здібностей керувати власною поведінкою, удосконаленні індивідуальної системи відносин учасників як суб’єктів спілкування. По-друге, розвиток міжособистісних невербальних комунікацій, із завданнями активізації невербального репертуару, його гармонізації, диференціації й відповідності соціокультурним нормам, розвитку й удосконаленні вміння керувати невербальною поведінкою в комплексі міжособистісної взаємодії.

Отже, в основі структури вищенаведених програм лежать загальні принципи побудови корекційної програми з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей та їх актуальної соціально-психологічної проблеми. А також важливе значення в структурі програм мають етичні принципи та правила роботи психолога з дітьми.

Мета дослідження полягає у виявленні особливостей розробки корекційно-розвивальної програми розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату. Програма покликана сформувати у підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату комунікативні якості особистості, такі як експресивно-мовленнєві, соціально-перцептивні та інструментальні. У ході дослідження вирішувалися такі завдання:

1. Виділити теоретико-методологічну основу психокорекційної програми розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.

2. Визначити структуру програми розвитку комунікативних здібностей підлітків.

3. Виявити особливості програми розвитку комунікативних здібностей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.

Теоретико-методологічною основою складання психокорекційної програми розвитку комунікативних здібностей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату є соціально-психологічні та психологічні критерії характеристики суб’єктів ускладненого та неускладненого спілкування.

Суб’єкта ускладненого спілкування відрізняє, по-перше, низький рівень деяких соціально-перцептивних здібностей: розуміння іншої людини, емпатії, ідентифікації, психологічної проникливості, що передбачає миттєве усвідомлення проблем у процесі міжособистісного спілкування та швидкий пошук їх вирішення. По-друге, стосовно інтерактивного боку спілкування, то воно розкриває особливості відносин партнерів один до одного, а саме невиразність, тривалі паузи в мовленні, застигла поза та невідповідність його експресивного репертуару мовленнєвій поведінці суб’єкта ускладненого спілкування. По-третє, комунікативний бік спілкування такого суб’єкта характеризується низьким потенціалом комунікативного впливу, невмінням обрати адекватну форму повідомлення, нездатність створити зворотній зв'язок тощо.

Також в основі нашої програми лежать деякі правила успішного тренінгу молдовського тренера-психолога М. Паскаль. Коротко наведемо їх зміст:

1. Цілі тренінгу зрозумілі та чіткі, з урахуванням можливих змін програми.
2. Ведучий тренінгу має бути динамічним.
3. Методичні засоби необхідно урізноманітнювати.
4. Створення особливого предметно-просторового середовища з використанням музики, світла, різних звуків.
5. Структура всіх занять циклу єдина, з дотриманням наступності між циклами.
6. Чергувати індивідуальні та групові форми роботи.
7. Вивчати, любити та поважати групову динаміку.
8. Використовувати принцип “предметних аналогій”, адже учасникам іноді буває важко висловити свої почуття та думки.
9. Формувати культуру зворотних зв’язків у підлітковій групі.
10. Пам’ятати про правила, що були прийняті на першому занятті.
11. Інструктувати учасників потрібно чітко та небагатослівно.

Треба зауважити, що особливого значення четверте правило набуває при роботі з підлітками, що мають фізичні вади, адже таке середовище створить умови для максимального розвитку сенсорної сфери особистості.

Визначаючи цілі кожного етапу програми, ми спиралися на погляди, який виділив у тренінгах такі групи цілей:

1. Вивчення психологічних закономірностей, механізмів та способів міжособистісної взаємодії для створення основи ефективного й гармонічного спілкування з людьми.

2. Сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня життєдіяльності й відчуття щастя й успіху.

3. Розвиток самосвідомості й самодослідження учасників для корекції або попередження емоційних порушень на основі внутрішньоособистісних і поведінкових змін.

4. Дослідження психологічних проблем учасників групи й надання допомоги в їх вирішенні.

5. Поліпшення суб'єктивного самопочуття й зміцнення психічного здоров'я.

Також вчений зазначає, що для тренінгів спілкування найбільш специфічна перша група цілей, а для тренінгів особистісного росту – друга. Цілі груп 3-5 є переважно психотерапевтичними та психопрофілактичними, частіше за все на тренінгах вони виступають у якості додаткових. В своєму дослідженні ми будемо дотримуватися саме першої групи цілей.

При постановці завдань ми керувалися такими рекомендаціями:

1. Завдання мають відображати конкретні результати, досягти які планується в ході роботи, а не носити характер абстрактних міркувань або гасел.

2. Результати, досягнення яких намічено в завданнях, мають бути, по можливості, сформульовані в позитивних термінах, тобто розкривати те, що потрібно досягти, а не те, чого треба уникнути.

3. Вирішення поставлених завдань має бути адекватним сутності тренінгу як методу активного соціально-психологічного навчання.

4. Завдання мають бути реалістичні, тобто досяжні в умовах тренінгу з обліком відведеного для занять часу.

5. Досягнення планованих результатів має бути принципово перевірено.

Відповідно до зазначених теоретико-методологічних положень була створена корекційна програма, спрямована на роботу з підлітками, що мають фізичні вади та їх найближчим оточенням. Коротко зупинимося на характеристиці кожного з етапів корекційно-розвивальної програми. Перший етап роботи з підлітками передбачає актуалізацію власних потенційних комунікативних можливостей, які лежать в основі розвитку особистості підліткового віку. Під актуалізацією ми мали на увазі усвідомлення ролі експресивно-мовленнєвих, соціально-перцептивних та інструментальних якостей комунікативних навичок особистості, усвідомлення власних індивідуальних комунікативних навичок. Основними завданнями цього етапу були:

1. Знайомство з групою. Це завдання передбачає знайомство з принципами та правилами роботи в групі, з метою роботи тренінгової групи та метою кожного учасника, представлення учасниками себе групі, сформувати групу як ціле, викликати у членів групи позитивний настрій на заняття.

2. Усвідомлення різних складових суб’єкт-суб’єктного особистісного ускладненого спілкування, які врешті-решт об’єктивуються в різні форми вербального та невербального спілкування.

3. Усвідомлення ролі експресивно-мовленнєвих, соціально-перцептивних та інструментальних якостей як складових комунікативних навичок особистості в процесі ефективної міжособистісної взаємодії.

4. Актуалізація власних потенційних комунікативних можливостей, які проявляються в основних потребах: потреба в афіліації, контролі та прийнятті.

Потреба в афіліації виражається в бажанні належати до якої-небудь групи та реалізується у здатності виявляти інтерес до інших на задовільному рівні та викликати інтерес в інших до себе на задовільному рівні.

Потреба в контролі виражається у прагненні до встановлення та підтриманні задовільних стосунків у сфері влади та впливу, реалізується у здатності виявляти повагу по відношенню до інших на задовільному рівні.

Потреба в прийнятті виявляється в поведінці, пов'язаній зі встановленням задовільних стосунків у сфері емоційної привабливості та реалізується у здатності викликати симпатію та симпатизувати. На заняттях цього етапу виконувались, розігрувались і аналізувались ряд ситуацій. Наприклад, серія вправ, спрямованих на згуртування членів групи; вправи, які розвивають позитивний емоційний фон групи; серія занять з метою формування інтересу та мотивації відвідування занять; серія вправ для встановлення взаємної довіри та вміння координувати спільні дії; серія занять з формування уявлення про спілкування як психічне явище; заняття, які актуалізують власні потенційні комунікативні можливості.

Другий етап роботи передбачає розвиток комунікативних навичок особистості, які в нашому дослідженні представлені у вигляді експресивно-мовленнєвих, соціально-перцептивних та інструментальних якостей особистості. Завданнями цього етапу були:

1. Розвиток експресивно-мовленнєвих якостей, які розкривають наявність і характер вербальних та невербальних проявів. Наприклад, візуальний контакт, експресія обличчя, проксеміка, такесика тощо.

2. Розвиток соціально-перцептивних особистісних якостей, які розкривають оцінку почуттів та настрою партнера, співвідношення дій і вчинків партнера з його особистісними якостями тощо.

3. Розвиток інструментальних якостей, які розкривають вміння та навички партнерів в організації взаємодії, наприклад, невміння партнера вчасно вийти із спілкування, аргументувати свої зауваження та побажання, прагнення посісти в спілкуванні головну позицію, робити висновки про партнера на основі його зовнішності, ставлення партнерів один до одного, а також уявлення про такі характеристики спілкування як кількість партнерів, їх вік, стать, соціальний статус тощо.

На заняттях цього етапу виконувались, розігрувались і аналізувались ряд ситуацій. Наприклад, серія вправ спрямованих на розвиток навичок вербальної та невербальної комунікації, експресивності; вправи зі встановлення співвідношення дій і вчинків партнера з його особистісними якостями; серія занять про зворотній зв’язок в спілкуванні; вправи на оцінку почуттів та настрою партнера, на вміння аргументувати свої зауваження та побажання в процесі взаємодії; серія вправ, які формують ставлення партнерів один до одного; серія занять, які розкривають просторово-часові характеристики спілкування.

Третій етап роботи передбачає моделювання комунікативних навичок в актуальних соціальних для підлітків умовах. Завданнями цього етапу були:

1. Розвиток комунікативних якостей в умовах навчальної діяльності.

2. Розвиток комунікативних якостей у сімейних умовах.

3. Розвиток комунікативних якостей у позашкільних умовах. Цей етап закріплює набуті навички шляхом програвання підлітками проблемних ситуацій міжособистісного спілкування в природних для них умовах життєдіяльності – школа, сім’я та неформальні групи однолітків. Він завершувався саморефлексією, груповим обговоренням та підбиттям підсумків роботи групи. Основною умовою підбиття підсумків у цій програмі є висловлювання учасників тільки від себе і про свої власні результати, що дозволяє усвідомити власну відповідальність за результати своєї роботи в групі.

На заняттях цього етапу виконувались, розігрувались і аналізувались ряд ситуацій. Наприклад, серія ситуацій, спрямованих на формування навичок соціальної спостережливості; ситуації на закріплення навичок вербальної та невербальної взаємодії; серія ситуацій з метою закріплення вміння аргументувати свої зауваження та побажання в процесі міжособистісної взаємодії.

Четвертий етап передбачає роботу з батьками та педагогами підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату. Основними його завданнями були:

1. Набуття знань з вікових особливостей розвитку підлітків із фізичними вадами.

2. Набуття знань з комунікативних навичок особистості.

3. Набуття знань з міжособистісної взаємодії підлітків із фізичними вадами. Знання подаються у вигляді лекційного матеріалу, евристичних бесід, аналіз проблемних ситуацій міжособистісного спілкування.

На заняттях цього етапу виконувались і аналізувались ряд ситуацій. Наприклад, лекції на теми “Особливості психофізичного розвитку підлітка з фізичними вадами, особливості розвитку комунікативних здібностей, міжособистісне спілкування підлітків та його вплив на розвиток особистості. Серія евристичних бесід на теми проблеми підліткового віку, комунікативний потенціал підлітка з фізичними вадами, формування мовленнєвої культури підлітка. Серія занять, присвячених аналізу проблемних ситуацій міжособистісного спілкування підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату в системах підліток – батьки, підліток – вчитель, підліток – однолітки.

Описуючи четвертий етап роботи слід звернути увагу, що спеціальна організація процесу спілкування батьків з дитиною на основі особистісно-орієнтованого підходу створює сприятливі умови для її психічного і фізичного розвитку. Отже, організація процесу спілкування батьків з дитиною є частиною психологічної освіти як напряму діяльності практичного психолога закладів освіти.

Проблемою організації психологічної просвіти як виду діяльності соціально-психологічної служби в системі дошкільної та загальної шкільної освіти займаються багато вчених. У першому випадку мова йде про попередження відхилень у розвитку й поведінці дітей за допомогою інформування батьків і вихователів. Предметом інформування є причини виникнення відхилень, ознаки, що свідчать про їхню наявність, а також можливі наслідки для подальшого розвитку дитини. У другому випадку маємо на увазі ознайомлення батьків і вихователів з різними галузями психологічних знань, які сприяють самопізнанню, пізнанню оточуючих людей і сфери людських взаємин. Умовою освітнього напрямку просвітницької роботи є термінологічна й змістовна адаптивність знань для осіб, що не мають спеціальної підготовки. Просвітницька робота охоплюється в основному груповими формами впливів. Насамперед, це лекції, диспути з організацією дискусій, семінари й деякі види тренінгів. Ці форми просвітницьких впливів забезпечуються вербально-комунікативними засобами, тобто побудовані з урахуванням можливостей монологічного, діалогічного і групового спілкування. Тематичний зміст просвітницької роботи визначається як за запитами батьків і вихователів, так і з ініціативи психолога.

Форми просвітницької роботи можуть бути різними – лекції, бесіди, семінари, виставки й таке інше, але важливо, щоб зміст всіх цих форм роботи наочно показував безпосереднє відношення психологічних знань до вирішення конкретних проблем навчання й виховання учнів певної школи.

Завдання психологічної просвіти в межах шкільної психологічної служби:

- знайомити вчителів та батьків з основами дитячої, педагогічної та соціальної психології, а учнів – з основами самовиховання;

- популяризувати і роз’яснювати результати найновіших психологічних досліджень;

- формувати потребу в психологічних знаннях, бажання використовувати їх у роботі з дитиною або в інтересах власного розвитку.

Зважаючи на те, що серйозною проблемою сучасної школи є проблема відхилень у психофізичному розвитку й поведінці дітей, до вказаних завдань слід додати такі:

- проведення просвітницької роботи серед педагогів і батьків щодо причин, проявів і корекції аномалій психофізичного розвитку дітей, здійснення заходів, спрямованих на соціально-трудову адаптацію таких дітей;

- просвіта педагогів і батьків щодо причин появи важковиховуваних підлітків і особливостей психологічно-педагогічної роботи з ними.

Профілактична і просвітницька діяльність шкільного психолога спрямована на:

- формування в педагогів та батьків потреби у набутті й використанні знань про психічний розвиток дітей на кожному віковому етапі з метою створення оптимальних умов для повноцінного психологічного й особистісного розвитку дітей; своєчасного попередження можливих порушень у становленні особистості та інтелекту;

- формування в учнів потреби у набутті та використанні психологічних знань для самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення, а також для оптимізації взаємовідносин з іншими людьми.

Відповідно до мети і завдань, що постають перед шкільною психологічною службою особливого значення такому виду робіт як психологічна просвіта – залучення педагогічного колективу, батьків і учнів до психологічних знань.Психологічної просвіти значною мірою потребують учителі, вихователі, батьки й учні, у яких існує величезний дефіцит психологічних знань і навичок. У процесі психологічної просвіти тифлопсихологу необхідно:

- знайомити вчителів, вихователів і батьків з основами дитячої, педагогічної й спеціальної психології, з дослідженнями з тифлопсихології; учнів – з основами самовиховання;

- популяризувати результати новітніх психологічних і тифлопсихологічних досліджень;

- формувати потребу в психологічних знаннях, бажання використовувати їх у роботі з дітьми або в інтересах власного розвитку.

Розглянемо основні форми просвітницької роботи, які можна використовувати в роботі з батьками та вчителями.

Форми просвітницької роботи з батьками:

- психологічні лекторії. Лекторії мають проходити систематично, за певним планом і бути підпорядкованими певній меті й завданням.

- виступи на батьківських зборах. За цієї форми просвіти батьки, більш розкріпачені під час сприйняття і обміну інформацією, більшою мірою здатні ставити запитання, обговорювати запропоновану проблему.

- індивідуальні консультації батьків. Проводяться за результатами досліджень або з проблеми дитини, під час консультації інформація подається у вигляді, прийнятному для конкретних батьків і має підкорятися єдиній меті – допомога дитині.

- робота з групою батьків, діти яких мають подібні проблеми. Перед зборами таких батьків готується інформація щодо психологічної суті цих проблем, форм їх прояву і трансформацій, можливих шляхів допомоги дітям, щодо складання програми такої допомоги.

Основними формами просвітницької роботи з учителями є такі:

- виступи на педагогічних радах і методоб’єднаннях. Лекторії для вчителів. Бажано, щоб виступи на педрадах планувалися заздалегідь і доповнювали перспективний план навчально-виховної роботи школи на рік, а також плани методоб’єднань.

- індивідуальні консультації. Вони проводяться з учителями для спільного розв’язання міжособистісних конфліктних ситуацій з питань розвитку класу як групи, допомоги в розумінні конкретних учнів та ін.

- ознайомлення з психологічною та психологічно-педагогічною літературою. Виступам на педрадах і методоб’єднаннях та консультаціям мають передувати виставки рекомендованої психологічної літератури з питання, що розглядається.

- психологічне методоб’єднання. Назва цієї форми умовна, за власним бажанням систематично збираються разом ті вчителі, чий інтерес до психології є більш глибоким.

- робота в кімнаті психологічного розвантаження. Кімната психологічного розвантаження створює сприятливі умови для повноцінного проведення з учителями психогімнастики, релаксації і под.

- психологічно-педагогічні консиліуми. Консиліум являє собою збори, на яких педагоги, психологи та інші зацікавлені фахівці радяться з приводу проблемної, нестандартної чи важкої ситуації, що пов’язана з конкретною дитиною чи класом.

Отже, просвітницька робота соціально-психологічної служби будується на пропаганді діяльності самої служби, ознайомленні певного контингенту з психологічними знаннями, які відповідають його актуальним проблемам і запитам та виборі таких форм просвіти, які полегшують сприймання психологічної інформації, викликають інтерес до знань, потребу користуватися ними на практиці.

Організація психологічної просвіти батьків та вчителів, які взаємодіють з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату ґрунтується на змістовних знаннях шкільного психолога у сфері спеціальної психології та дефектології, специфіці видів рухових порушень та їх наслідків, особливостей соціально-психологічного розвитку дітей з подібними вадами.

Так, при вивченні деяких якостей особистості підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату з’ясовано, що в них часто знижені мотиви навчальної діяльності. Це виявляється у пізнавальній пасивності, нерегулярності виконання навчальних завдань, порушеннях уваги при сприйманні навчального процесу. У підлітків легко формуються утриманські установки, нездатність і небажання до самостійної практичної діяльності. Виражені труднощі соціальної адаптації сприяють формуванню таких рис особистості, як боязкість, сором'язливість, невміння постояти за свої інтереси.

Важливе значення в психологічній просвіті надається роботі саме з батьками підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату, адже вони з першого дня народження дитини визначають її подальший життєвій шлях, закладають в ній основні якості особистості, від них значною мірою залежить ступінь включеності дитини в соціальне оточення тощо.

Мета психологічної просвіти батьків полягає в усвідомленні батьками відповідальності за безбар’єрний соціально-психічний розвиток своєї дитини і формування потреби забезпечити їй умови такого розвитку.

Окрім загальних завдань психологічної просвіти слід виділити специфічні завдання залежно від вікового етапу та специфіки порушень в психофізичному розвитку підлітків:

- набуття батьками психологічних знань зі спеціальної психології, основ дефектології, психології спілкування, конфліктології;

- формування адекватного сприймання своєї дитини та існуючої соціальної ситуації;

- набуття практичних навичок конструктивної взаємодії з підлітком;

- усвідомлення ідентичності соціальних потреб підлітків із фізичними порушеннями і підлітків без таких вад;

- усвідомлення надання підліткам розумної самостійності;

- вміння створювати для підлітків ситуації успішної діяльності та розвивати їх ініціативу.

В психологічній просвіті також звертають особливу увагу на роботу з учителями підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату. Значну частину часу підлітки проводять у навчально-виховних закладах або загального, або спеціального типу. Навіть ті діти, які навчаються індивідуально вдома, теж включені до навчально-виховної системи і теж взаємодіють із учителями. Від рівня психолого-педагогічної компетентності вчителів багато в чому залежить майбутній шлях дитини.

Отже, для більш ефективної педагогічної діяльності з цією категорією осіб вчителі мають володіти певними спеціальними психологічними знаннями та вміннями.

Мета психологічної просвіти вчителів полягає в набутті вчителями оновлених психологічних знань та вмінь, допомагати у психологізації навчально-виховного процесу учнів з порушеннями опорно-рухового апарату, навчатися навичкам саморегуляції, сприяти своєму професійному та особистісному зростанню.

Специфіка завдань психологічної просвіти вчителів:

- ознайомлення з найновітнішими результатами психологічних досліджень з проблем особливостей соціально-психологічного розвитку учнів з порушеннями опорно-рухового апарату;

- набуття знань та вмінь з проблем особливостей психолого-педагогічної взаємодії з учнями;

- формування адекватного ставлення до учнів із різними фізичними порушеннями;

- усвідомлення ідентичності соціальних потреб учнів із фізичними порушеннями і учнів без таких вад;

- усвідомлення того факту, що правильно організовані умови навчально-виховного процесу дозволять такій дитині повною мірою реалізувати свої можливості до навчання;

- усвідомлення вчителями значення трудового навчання та виховання підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату;

- вміння бачити в особистості підлітка позитивні якості, що активізує його життєву позицію, покращить стан міжособистісних взаємовідносин в системах вчитель – підліток, батьки – підліток, однолітки – підліток.

З метою набуття батьками та вчителями знань та вмінь про застосування засобів міжособистісної взаємодії з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату для поліпшення міжособистісного спілкування в системах вчитель – підліток, батьки – підліток було виділено структуру психологічної просвіти. Вона має основну мету – набуття суб’єктами психолого-педагогічної взаємодії спеціальних психологічних знань, знань із застосування засобів конструктивної міжособистісної взаємодії з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату; основні завдання: набуття знань з вікових особливостей розвитку підлітків, що мають фізичні вади; набуття знань з комунікативних навичок особистості; набуття знань з міжособистісної взаємодії підлітків, що мають фізичні вади.

Виявлення структури та змісту програми розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату дозволило сформулювати такі висновки:

Особливостями психокорекційної програми розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату є:

По-перше, теоретико-методологічне підґрунтя програми, яке складають соціально-психологічні та психологічні критерії характеристики суб’єктів ускладненого та неускладненого спілкування.

По-друге, спрямованість програми на розвиток таких комунікативних якостей особистості як експресивно-мовленнєві, соціально-перцептивні та інструментальні.

По-третє, один із етапів програми покликаний розвивати комунікативні якості особистості в актуальних соціальних для підлітків із фізичними вадами умовах, що дозволить закріпити набуті комунікативні навички в реальних життєвих ситуаціях.

Організація психологічної просвіти в системі спеціальної шкільної освіти має ґрунтуватися, по-перше, на загальних засадах просвітницької діяльності соціально-психологічної служби загальної шкільної освіти; по-друге, на змістовних знаннях особливостей соціально-психологічного розвитку дітей з фізичними вадами; по-третє, на вміннях ефективної взаємодії з такою категорією осіб.

У формуванні психологічної просвіти батьків та вчителів, які взаємодіють з підлітками з порушеннями опорно-рухового апарату перевага надається актуальним проблемам і запитам та виборі таких форм просвіти, які полегшують сприймання спеціальної психологічної інформації, викликають потребу користуватися нею в повсякденному житті та в професійній діяльності. А саме, проблема адекватного сприймання дитини і існуючої соціальної ситуації, проблема усвідомлення ідентичності соціальних потреб підлітків із фізичними порушеннями і підлітків без таких вад, проблема вбачати в особистості підлітка не тільки негативні, а й позитивні якості особистості, що активізують його життєву позицію, покращує становище міжособистісних взаємовідносин в системах “вчитель – підліток”, “батьки – підліток”, “однолітки – підліток” та інші проблеми.

Структура психологічної просвіти суб’єктів психолого-педагогічної взаємодії із застосування засобів міжособистісної взаємодії з підлітками, що мають порушення опорно-рухового апарату передбачає виділення основної мети, завдань та форм реалізації відповідних завдань. Структура психологічної просвіти ґрунтується на попередніх результатах експериментальних досліджень особливостей міжособистісного спілкування підлітків із фізичними вадами в системах батьки – підліток, вчитель – підліток.