

Міністерство освіти і науки України  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**СКИБА ГАННА ОЛЕКСАНДРІВНА**

УДК 373.3.064:159.922.7(043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ФОРМУВАННЯ МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ  
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

011 – Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

\_\_\_\_\_Г.О. Скиба

Науковий керівник: **Шевченко Юлія Михайлівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент

Мелітополь – 2020 р.



## АНОТАЦІЯ

**Скиба Г.О. Формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. – Кваліфікаційна наукова робота на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки. – Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Мелітополь, 2020.

**Зміст анотації.** Дисертаційне дослідження присвячено актуальній проблемі формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в такому:

*уперше:*

- виокремлено особливості формування навичок міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти засобами актуалізації когнітивного, мотиваційного, емоційно-комунікативного та поведінкового компонентів міжособистісного спілкування;

*розширено уявлення про:*

- міжособистісне спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти засобами висвітлення декількох методологічних підходів: екзистенційного, системного й діяльнісного, аксіологічного та особистісного;
- сутність поняття «формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти» як багаторівневої системи взаємопов'язаних та цілеспрямованих організаційних вправ;

*дістали подальшого розвитку:*

- засоби педагогічного супроводу інклюзивної форми навчання шляхом створення методики формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

У процесі дослідження проаналізовано й узагальнено законодавчі та нормативні документи, що регулюють освітній процес у закладах загальної середньої освіти в умовах інклюзивної освіти; психолого-педагогічну та навчально-



методичну літературу, що розкриває особливості спілкування в дитячому колективі, в якому є дитина з особливими освітніми потребами; досвід учених-практиків провідних країн світу тощо. Отримані дані стали основою для визначення категоріального апарату наукового дослідження.

Міжособистісне спілкування визначаємо як процес, у якому формуються людські відносини, які є основою та безпосередньою умовою для успішної взаємодії людей у різних видах діяльності – у грі, навчанні, праці, особистих стосунках.

Формування міжособистісного спілкування тлумачимо як цілеспрямований та довготривалий процес, тісно взаємопов'язаний із поняттями «особистість», «комунікація», «міжособистісні взаємини», «міжособистісний конфлікт» та ін.

У сучасних умовах навчання на процеси формування міжособистісного спілкування учнів впливає нове освітнє середовище, що спонукало до розкриття понять «інклюзивне навчання», «толерантність», «дитина з особливими освітніми потребами» та «міжособистісна компетенція». Поняття «міжособистісна компетенція» визначаємо як сукупність навичок людини, необхідних їй для успішної взаємодії в суспільстві. Рівень розвитку міжособистісного спілкування є взаємопов'язаним та взаємозалежним із рівнем розвитку міжособистісної компетенції особистості, у зв'язку з чим неможливо відокремити розвиток однієї компетенції від іншої.

Визначено основні труднощі та суперечності, які заважають ефективному формуванню навичок міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. До таких належать: психологічна готовність та кваліфікаційна підготовка самого вчителя до спілкування та роботи з дитиною з особливими освітніми потребами; психологічна готовність дітей та їх батьків до навчання й спілкування з родиною дитини з особливими освітніми потребами; психологічна готовність дитини з особливими освітніми потребами до спілкування та навчання в шкільному колективі; додаткове психологічне та розумове навантаження на дитину з особливими освітніми потребами; страх можливості втрати якості освіти всіма учасниками навчального процесу; відсутність необхідних навчальних, дидактичних та технічних засобів навчання; підготовленість



приміщення до прийому дітей із особливостями фізичного розвитку; протиріччя, що виникають під час оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами та звичайних учнів.

Із метою усунення зазначених труднощів та суперечностей розроблено експериментальну методику формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. В основу цієї методики покладено загальні дидактичні принципи: принцип науковості, системності й послідовності, зв'язку з життям, природовідповідності, індивідуалізації, активності учня, наочності. Робота проводилася за такими напрямками: створення позитивного психологічного клімату в класі, в якому навчається дитина з особливими освітніми потребами; активізація мовленнєвої форми спілкування дітей у класі засобами використання більшої кількості вправ на розвиток мовлення під час уроків та створення комунікативних ситуацій під час перерв; підвищення рівня обізнаності вчителів початкової школи зі змістом, формами й методами організації міжособистісного спілкування. Додатковим аспектом є залучення до роботи з розвитку міжособистісного спілкування вчителів іноземної мови, адже головна мета вивчення будь якої мови полягає у навчанні саме спілкуванню. Особливим напрямом роботи виокремлено роботу з батьками, спрямовану на розширення знань про особливості та принципи організації інклюзивного навчання.

Із метою перевірки ефективності розробленої методики було проведено педагогічний експеримент. В експерименті взяли участь 235 учнів других класів із шкіл з інклюзивною формою навчання: загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів №8 м. Хмельницького, комунального закладу «Дніпрорудненська спеціалізована школа I-III ступенів «Талант» Василівської районної ради Запорізької області, загальноосвітньої школи I-III ступенів №4 ім. Валі Котика (м. Шепетівка). Експеримент тривав два роки та відбувався у три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний етапи. Для перевірки



ефективності запропонованої методики формування міжособистісного спілкування учнів було поділено на дві групи: експериментальну та контрольну.

Перед початком експерименту було розроблено критерії, показники та визначено рівні сформованості міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

Всього було виокремлено чотири основні критерії: мотиваційний, когнітивний, емоційно-комунікативний та поведінковий.

До показників сформованості мотиваційного критерію відносимо: бажання дитини спілкуватися з іншими учнями в класі, зацікавленість темами спілкування та наполегливість у навчанні усного мовлення. Показниками сформованості когнітивного критерію є усвідомлення, що спілкування необхідне всім учням, навіть тим, які здаються на перший погляд замкненими, знанням про особливості міжособистісної взаємодії з дітьми, що мають особливі освітні потреби та знанням правил усного спілкування, зокрема жестів, міміки, рухів тіла. Сформованість емоційно-комунікативного критерію визначається здатністю до співпереживання, вмінням вести діалог та виражати емоції у прийнятний спосіб, делікатністю та дружнім ставленням до кожного учасника міжособистісного спілкування, проявом привітності в спілкуванні у групі з двох-трьох осіб. Поведінковий критерій вважається сформованим, якщо дитина виявляє готовність до спонтанного залучення в бесіду, вміє володіти собою під час бесіди та вміє оцінювати свою поведінку й поведінку іншої людини під час бесіди.

Визначено такі рівні сформованості міжособистісної компетенції: рівень відповідності сформованості навичок мовленнєвої взаємодії програмовим вимогам; готовність до міжособистісного спілкування в учнів; розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками.

На констатувальному етапі дослідження шляхом анкетування та спостережень було проведено первинну діагностику сформованості навичок міжособистісного спілкування учнів. Результати діагностування вказали на низький (когнітивний та поведінковий критерії) та середній (емоційно-комунікативний критерій) рівні сформованості міжособистісного спілкування учнів як у контрольній, так і в



експериментальній групі. Кількість дітей, які відповідально та з розумінням ставляться до процесу спілкування з дітьми, що мають особливі освітні потреби – обмежена. В той самий час результати діагностування дозволяють стверджувати, що бажання спілкуватися на міжособистісному рівні виявляють майже всі діти (що свідчить про достатньо високий рівень сформованості мотиваційного критерію). Саме ці дані підтверджують необхідність застосування комплексного підходу до формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

На констатувальному етапі експерименту визначено, що необхідним складником процесу формування навичок міжособистісного спілкування є не лише робота з усім колективом учнів, а й безпосередня взаємодія з дитиною з особливими освітніми потребами. Ця робота відображається в індивідуальній програмі розвитку, що складається для таких учнів міждисциплінарною командою. До складу команди входять вчителі, вузькі спеціалісти, психолог та обов'язково – батьки. Розробка та супровід індивідуальної програми розвитку міжособистісного спілкування дітей є необхідною умовою успішної реалізації поставлених задач з розвитку навичок міжособистісного спілкування. Для роботи над розвитком указаних навичок було виділено такі напрями: корекційний супровід міжособистісного спілкування та індивідуальний підхід до розвитку емоційної сфери.

На етапі формувального експерименту відбулося цілісне включення учнів початкової школи в процес розвитку міжособистісної компетенції та навичок міжособистісного спілкування. Завдання формувального експерименту були спрямовані на розробку спеціального змісту, форм і методів розвитку міжособистісної компетенції взагалі та міжособистісного спілкування учнів початкової школи в умовах інклюзивної освіти зокрема. Поставлені задачі реалізовувались за допомогою практичного впровадження розробленої методики формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Особливістю цього етапу стало залучення до роботи спеціалістів міждисциплінарної команди, вузьких спеціалістів та батьків.



Інструментом, який було використано для врегулювання їхньої взаємодії, стала індивідуальна програма розвитку.

У дисертації наведено обґрунтування та розроблено структуру методики формування навичок міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти, яка дозволяє дотримуватись необхідних для практичного процесу умов: послідовності, комплексності та системності. Методика включає в себе роботу з розвитку когнітивного, мотиваційного, емоційно-комунікативного та поведінкового компонентів міжособистісного спілкування через упровадження духовно-практичних заходів.

На формувальному етапі експерименту засвідчено позитивні зміни у сформованості навичок міжособистісного спілкування: показники середнього рівня збільшились на 14,6% в учнів експериментальної групи, в контрольній – на 0,8%; збільшилась кількість учнів із високим рівнем показників в учнів експериментальної групи на 12%, в контрольній – на 1,7%; зменшилась кількість молодших школярів із низьким рівнем сформованості міжособистісного спілкування в учнів експериментальної групи на 26,5%, в учнів контрольної групи – на 2,5%.

Відтак за результатами формувального експерименту доведено ефективність методики формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

Матеріали дослідження можуть бути використані педагогічними працівниками загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивною формою навчання; психологами та вузькими спеціалістами, що працюють із дитиною з особливими освітніми потребами та колективом, у якому вона перебуває; окремі вправи, ігри та рекомендації можуть бути використані батьками в процесі виховання їхньої дитини.

Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Потребують подальшого дослідження теоретичні і практичні засади впровадження індивідуальної програми розвитку із включенням до її структури роботи з розвитку навичок міжособистісного спілкування; необхідність



окремого й індивідуального психолого-педагогічного супроводу дітей, що мають розлади діяльності нервової системи та ментальні порушення; роль асистентів дитини з особливими освітніми потребами та тьюторського супроводу в процесі навчання учнів в інклюзивних закладах навчання.

**Ключові слова:** спілкування, міжособистісна компетенція, міжособистісне спілкування, міжособистісний конфлікт, міжособистісні взаємини, особистість, дитина з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, індивідуальна програма розвитку, методика.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові праці, у яких опубліковані основні результати дисертації:*

1. Скиба Г. О. Тьюторський супровід в умовах інклюзивної освіти як актуальна педагогічна проблема. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2019. Том 1. № 22. С. 201 – 205.

2. Скиба Г. О. Тьюторський супровід індивідуальної програми навчання іноземних мов молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. *Концептуалізація системи сімейно-орієнтованого супроводу родини, яка виховує дитину з особливими потребами* : колективна монографія / за заг. ред. докт. психолог. наук О.В. Царькової. Мелітополь : Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького. 2019. С. 294 – 303.

3. Скиба Г. О. Особливості формування міжособистісного спілкування учнів молодших класів в умовах Нової української школи. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2020. Вип. 1. Ч.1. С. 135 – 142. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/212110> (дата звернення: 19.09.2020).

4. Скиба Г. О. Методологічні основи формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2019. Том 2. № 23. С. 146 – 151.

5. Skyba H. O. Tutoring support as a pedagogical condition of arrangement of interpersonal communication of pupils of primary school age in the inclusive educational



establishment. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. Vol. VIII (87), Issue 219. P. 47 – 50.

*Опубліковані праці апробаційного характеру:*

6. Скиба Г. О. Особливості викладання іноземної мови в інклюзивному закладі освіти. *Сучасна педагогіка та психологія: від теорії до практики* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 26 – 27 серп. 2016 р. Запоріжжя : КПУ, 2016. С. 47 – 49.

7. Скиба Г. О. Передумови та засоби успішної інтеграції учнів з особливими освітніми потребами у навчальний процес. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук* : зб. наук. робіт учасн. Міжнар. наук.-практ. конф., 11 – 12 серп. 2017 р. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 91 – 94.

8. Скиба Г. О. Тьюторський супровід як компонент процесу навчання англійської мови в інклюзивних класах. *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти* : зб. матеріалів доп. учасн. Міжнар. наук.-практ. конф., 12 – 13 жовт. 2018 р. Запоріжжя : КЗВО «ХННРА», 2018. С. 206 – 208.

9. Скиба Г. О. Сутність процесу формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах* : зб. наук. робіт Міжнар. наук.-практ. конф. 31 січ. – 1 лют. 2020 р. Київ : ТНУ ім. В.І. Вернадського, 2020. С. 87 – 89.

*Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:*

10. Виховна робота в закладах освіти: навчальний посібник / Т. Ю. Атрошенко, К. В. Жмак, С. В. Подпльота та ін.; за гол. ред. О. Г. Волкова. Мелітополь : ФОП Однорог Т. В., 2019. 271 с.



## ABSTRACT

***Skyba H.O.* Formation of interpersonal communication of pupils of primary school age under conditions of inclusive education. – Qualifying academic paper as a manuscript.**

Thesis for an academic degree of Ph.D. in the specialty 011 – Educational and pedagogical sciences. – Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, 2020.

**Abstract content.** Thesis research is dedicated to the topical problem of the formation of interpersonal communication of pupils of primary school age under conditions of inclusive education.

The scientific novelty of the research results obtained is as follows:

*for the first time ever:*

- the special aspects of the development of skills of interpersonal communication of pupils of primary school age under conditions of inclusive education by means of the formation of the cognitive, motivational, emotional and communication and behavioral components of interpersonal communication were shown;

*the following idea was extended:*

- the idea of interpersonal communication of pupils of primary school age under conditions of inclusive education by means of interpretation of several methodological approaches: existentialistic, systemic and activity, axiological and personal;
- the essence of the idea of the formation of interpersonal communication of pupils of primary school age under conditions of inclusive education as the complex system of the inter-related and goal-oriented organizational exercises;

*the following was further developed:*

- means of the pedagogical support of the inclusive form of study through creation of the methods of the formation of interpersonal communication of pupils of primary school age under conditions of inclusive education.

The author analyzed in the course of research the legislative and regulatory documents regulating the educational process at the general secondary education establishments under conditions of inclusive education; the psychological and pedagogical



and the learning and teaching literature covering the issues of communication in children's group where there's a child with special educational needs; the experience of the scientific practitioners from the world's major economies etc. The data obtained became the basis for determination of the categorial framework of the scientific research.

The interpersonal communication shall be determined as the process in the course of which the human relations are formed, and these relations form the basis and direct condition for successful cooperation of people in various kinds of activities – in the game, study, labor, and personal relationships.

The interpersonal communication formation shall be interpreted as the goal-oriented and long-term process which is closely related to the terms of “personality”, “communication”, “interpersonal relationships”, “interpersonal conflict” etc.

New educational environment which caused the definition of the following terms: “inclusive study”, “tolerance”, “child with special educational needs” and “interpersonal competence”, influences on the processes of the formation of interpersonal communication of pupils under current education conditions. The term of “interpersonal competence” shall be interpreted as a set of skills of person which are necessary for his/her successful interaction in the society. The level of interpersonal communication development is interrelated and interdependent with the level of the person's interpersonal competence development, and due to this fact it is impossible to separate the development of one competence from the other.

The key difficulties and inconsistencies preventing from the efficient development of skills of interpersonal communication of pupils of primary school age under conditions of inclusive education were determined. They include: the psychological readiness and qualification training of the particular teacher for communication and work with child who has special educational needs; the psychological readiness of children and their parents for study and communication with family of the child who has special educational needs; psychological readiness of child with special educational needs for communication and study in the pupil's group; additional psychological and mental stress for child with special educational needs; fear of possibility of loss of education quality by all participants of the teaching and learning process; absence of necessary instructional, didactic, and



technical education facilities; preparedness of the premise for the reception of children with physical developmental disorders, and controversies arising during assessment of the educational achievements of pupils with special educational needs and the other pupils.

The experimental methods of the formation of interpersonal communication of pupils of primary school age under conditions of inclusive education were developed for the purpose of elimination of the abovementioned difficulties and inconsistencies. The general didactic principles form the basis of these methods: the principle of scientificity, systematic nature, and consistency, relation to life, natural conformity, individualization, pupil's activity, and visualization. The work was performed in the following directions: creation of positive psychological climate in form where the child with special educational needs studies; activation of the spoken form of communication of children in the form through inclusion of more speech development exercises during classes, and creation of the communication situations during breaks; increasing awareness of primary school teachers on the content, forms and methods of interpersonal communication arrangement. Involvement of the foreign language teachers into the work in the interpersonal communication development is an additional aspect due to the fact that the main purpose of study of any language is learning the particular communication. The work with parents oriented to increase of knowledge of the special aspects and principles of the inclusive study organization is identified as the fundamental area of work.

The following pedagogical experiment was performed for the purpose of verification of the developed methods efficiency. In total 235 pupils of second form from schools with inclusive form of study took part in the experiment: I-III stage general education sanatorium board school under the Municipal Establishment of Higher Education "Khortytska National Learning and Rehabilitation Academy" under Zaporizhzhia Regional Council; I-III stage specialized general education school No. 8 in Khmelnytskyi city; Municipal Establishment "Dniprorudne I-III stage specialized school "Talant" (Talent) under Vasylivka District Council of Zaporizhzhia region, and I-III stage general education school No. 4 named after Valia Kotyk (Shepetivka city). The experiment continued for two years and was carried out in three stages: identifying, forming and control. The pupils were divided into two groups for the purpose of



verification of the efficiency of the offered methods of interpersonal communication formation.

The criteria and the indicators were developed and the levels of the formedness of interpersonal communication of pupils of primary school age under conditions of inclusive education were identified before start of the experiment.

Generally four basic criteria were identified: motivational, cognitive, emotional and communication, and behavioral.

The indicators of the motivational criterion formedness include child's desire to communicate with other pupils in the form; interest in communication topics and constancy to spoken language learning. The indicators of the cognitive criterion formedness include the understanding that communication is necessary for all pupils, even for those who seem to be persons of saturnine temper at first thought; the knowledge of the special aspects of interpersonal communication with children who have special educational needs, and the knowledge of the verbal communication rules, in particular, gestures, facial expression and body movements. The emotional and communication criterion formedness shall be determined by the empathy; the ability to conduct a dialogue and to express emotions in the appropriate way; the graciousness and friendliness to each participant of interpersonal communication; the expression of amiability during communication in group consisting of two or three persons. The behavioral criterion is considered to be formed when child expresses his/her readiness to the spontaneous involvement into conversation; when he/she is able to control his/her feelings during conversation and is able to assess his/her behavior and the other person's behavior during conversation.

The following levels of the interpersonal competence formedness were identified: the level of conformity of the formedness of the spoken interaction to the program requirements; readiness of pupils to interpersonal communication; extension of the social contacts between children with health limitations and their agemates.

The initial diagnostics of the formedness of skills of interpersonal communication of pupils was performed at the identifying stage of research by means of survey and observations. The diagnosis pointed to low (cognitive and behavioral criteria) and average



(emotional and communication criterion) levels of the formedness of interpersonal communication of pupils both in control and experimental groups. There is restricted number of children who understand and take care of the process of communication with children who have special educational needs. At the same time, the diagnosis enabled to maintain that almost all children manifest a desire to communicate at the interpersonal level (being illustrative of rather high level of the motivational criterion formedness). These particular data confirm the necessity of application of the comprehensive approach to formation of interpersonal communication of pupils of primary school age under conditions of inclusive education.

It was determined at the identifying stage of the experiment that the necessary component of the process of formation of the skills of interpersonal communication includes not only work with pupil's group but also direct work with child who has special educational needs. This work is reflected in the individual development program developed by the interdisciplinary team for such pupils. This team consists of teachers, dedicated experts, psychologist, and certainly parents. Preparation and support of the individual program of development of interpersonal communication of children is precondition for successful performance of the set tasks related to the development of interpersonal communication skills. The following areas of activity were identified for work upon the development of the abovementioned skills: the correctional support of interpersonal communication and the individual approach to the affection development.

The comprehensive involvement of the pupils of primary school age into the process of development of interpersonal competence and skills of interpersonal communication was carried out at the stage of the educational experiment. The tasks of the educational experiment were oriented to the development of special content, forms and methods of development of interpersonal competence in general and interpersonal communication of pupils of primary school age under conditions of inclusive education in particular. The set tasks were performed with the use of the practical implementation of the developed methods of the formation of interpersonal communication of pupils of primary school age under conditions of inclusive education. Involvement of the experts of the interdisciplinary team, dedicated specialists, and parents into work became the special aspect of this stage.



The individual development program became the tool which was used for the purpose of regulation of their cooperation.

Thesis presents justification and structure of the methods of the development of skills of interpersonal communication of pupils of primary school age under conditions of inclusive education enabling to comply with the conditions required for practical process: consistency, comprehensiveness and systematic nature. The methods include work in the development of the cognitive, motivational, emotional and communication and behavioral components of interpersonal communication through the implementation of the mental and practical measures.

The following positive changes were recorded in the formedness of the skills of interpersonal communication at the forming stage of the experiment: average level indicators increased by 14.6% from the pupils of the experimental group; they increased by 0.8% in the control group; number of people with high level of indicators increased by 12% from the pupils of the experimental group and by 1.7% from the pupils of control group; number of pupils of primary school age with low level of formedness of interpersonal communication decreased by 26.5% from pupils of the experimental group and by 2.5% from the pupils of the control group.

So, the efficiency of the methods of the formation of interpersonal communication of pupils of primary school age under conditions of inclusive education was proved on the basis of the results of the educational experiment.

The materials of research may be used by the teaching employees of the general secondary educational establishments with the inclusive form of study; psychologists and dedicated experts working with child who has the special educational needs and the group where this children is; certain exercises, games and recommendations may be used by parents in the course of upbringing of their child.

Thesis research does not cover all aspects of the problem of the formation of interpersonal communication of pupils of primary school age under conditions of inclusive education. The following requires further research: the theoretical and practical principles of the implementation of the individual development program with inclusion of work in the development of skills of interpersonal communication to its structure; need of certain



and individual psychological and pedagogical support of children who have the nervous function disorders and mental abnormalities; the role of the assistants of child with the special educational needs and tutor support in the course of education of pupils in the inclusive educational establishments.

**Key words:** communication, interpersonal competence, interpersonal communication, interpersonal conflict, interpersonal relationships, personality, child with special educational needs, inclusive education, individual development program, methods.

## **LIST OF THE PUBLISHED PAPERS ON THE SUBJECT OF THESIS RESEARCH**

*Academic papers in which the fundamental results of the thesis research were published:*

1. Skyba H.O. Tutor support under conditions of inclusive education as topical pedagogical problem. *Scientific newsletter of Melitopol State Pedagogical University. Series: Education Science*. 2019. Volume 1. No. 22. P. 201 – 205.

2. Skyba H. O. Tutor support of the individual program of the foreign languages teaching to elementary school children under conditions of inclusive education. *Conceptualization of system of the family-oriented support of the family bringing up the child with special needs: joint monograph / under the general editorship of the doctor of psychological sciences O.V. Tsarkova*. Melitopol: B. Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University. 2019. P. 294 – 303.

3. Skyba H. O. Special aspects of the formation of interpersonal communication of pupils of primary school age under conditions of New Ukrainian School. *Collection of scientific papers of Uman State Pedagogical University*. 2020. Issue 1. part 1. P. 135 – 142. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/212110> (reference date: September 19, 2020).

4. Skyba H. O. Methodological foundations of the formation of interpersonal communication of pupils of primary school age under conditions of inclusive education. *Scientific newsletter of Melitopol State Pedagogical University. Series: Education Science*. 2019. Volume 2. No. 23. P. 146 – 151.



5. Skyba H. O. Tutoring support as a pedagogical condition of arrangement of interpersonal communication of pupils of primary school age in the inclusive educational establishment. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. Vol. VIII (87), Issue 219. P. 47 – 50.

*Published papers of the approbatory nature:*

6. Skyba H. O. Special aspects of the foreign language teaching at the inclusive educational establishment. *Up-to-date education science and psychology: from theory to practice: materials of All-Ukrainian research-to-practice conference, August 26 – 27, 2016*. Zaporizhzhia: Classical Private University, 2016. P. 47 – 49.

7. Skyba H. O. Preconditions and means of successful integration of pupils with special educational needs into the learning process. *Priority courses of development of up-to-date pedagogical and psychological sciences: collection of scientific papers of the participants of the International research-to-practice conference, August 11 – 12, 2017*, Odesa: NGO «Southern foundation of education science», 2017. P. 91 – 94.

8. Skyba H. O. Tutor support as the component of the process of English language teaching in the inclusive forms. *Experience and problems of the arrangement of social and life practice of pupils and students on the principles of the competence-based approach to education: collection of the materials of reports of the members of the International research-to-practice conference, October 12 – 13, 2018 p.* Zaporizhzhia: Municipal Establishment of Higher Education “Khortytska National Learning and Rehabilitation Academy”, 2018. P. 206 – 208.

9. Skyba H. O. Essence of the process of the formation of interpersonal communication of pupils of primary school age under conditions of inclusive education. *Psychological and pedagogical problems of personality's socialization in the current context: collection of scientific papers of the International research-to-practice conference, January 31 – February 1, 2020*, Kyiv: V.I. Vernadsky Taurida National University, 2020. P. 87 – 89.

*Papers reflecting additionally the scientific results of thesis research:*



10. Educational work at the teaching facilities: study guide / T. Yu. Atroshenko, K. V. Zhmak, S. V. Podplota etc.; under the general editorship of O.H. Volkov. Melitopol: Natural person – entrepreneur Odnoroh T. V., 2019. 271 p.



## ЗМІСТ

ВСТУП	21
РОЗДІЛ 1. ОРГАНІЗАЦІЯ МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	27
1.1. Сутність процесу формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти	27
1.2. Методологічні основи формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти	46
1.3. Вікові особливості дітей молодшого шкільного віку в організації міжособистісного спілкування в інклюзивній освіті	69
<i>Висновки до розділу 1</i>	87
РОЗДІЛ 2. СУЧАСНИЙ СТАН СФОРМОВАНOSTІ МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	91
2.1. Діагностика стану розвитку міжособистісної компетенції в учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти	91
2.2. Критерії, показники та рівні сформованості міжособистісного спілкування в учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти	106
2.3. Методика та результати констатувального експерименту	124
<i>Висновки до розділу 2</i>	143
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЇЇ ПЕРЕВІРКИ	146
3.1. Особливості проведення експериментальної роботи з учнями молодшого шкільного віку в інклюзивній освіті	146



3.2. Експериментальна методика формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти та обробка результатів експерименту	167
<i>Висновки до розділу 3</i>	177
ВИСНОВОК	180
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	185
ДОДАТКИ	201



## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Глобалізація, співіснування сотень мільйонів людей у полікультурному просторі та входження України до європейської спільноти ставить перед українським суспільством проблеми, вирішення яких потребує змін в освітній політиці, в теорії та практиці навчально-виховного процесу. Крім того, загострюється проблема навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я та подальшого їх включення до всіх сфер життя суспільства.

Вище зазначена проблема вирішується в європейських країнах за допомогою включення в освітній процес системи інклюзивного навчання та виховання. Саме система інклюзивного навчання визнана одним з перспективних та ефективних напрямів освіти та виховання успішної та культурної молодої людини, здатної вести діалог із представниками різних культур та суспільств.

Виховання такої молоді в сучасних умовах взагалі і в умовах інклюзивного навчання неможливе без уваги до формування навичок міжособистісного спілкування.

У зв'язку з цим перед сучасним вчителем в закладі з інклюзивною формою навчання постають досить складні проблеми. До таких проблем відносяться:

- психологічна готовність та кваліфікаційна підготовка самого вчителя;
- психологічна готовність дітей та їх батьків до зустрічі та навчання з дитиною з особливими освітніми потребами;
- додаткове психологічне та розумове навантаження на дитину з особливими освітніми потребами;
- страх можливості втрати якості освіти;
- відсутність необхідних навчальних, дидактичних та технічних засобів навчання;
- готовність приміщення до прийому дітей із особливостями фізичного розвитку.

Окремо слід зупинитись на проблемі розумового та психологічного навантаження, яке виникає у всіх учасників інклюзивного навчання в школі.

Як свідчить досвід роботи сучасних фахівців у сфері інклюзивного навчання, вирішенню цієї проблеми сприяє формування вміння створювати соціальні контакти



дитини з обмеженими можливостями здоров'я. Саме це дає змогу зменшити психологічне навантаження як під час спілкування із однолітками, так і в процесі спілкування із вчителями.

Крім того, навчання - це складний процес, який потребує гарної пам'яті, стійкої уваги, кмітливості, розвиненої на достатньому рівні дрібної моторики. Для дитини з обмеженими можливостями здоров'я, тим паче, для молодших школярів, які ще тільки починають вчитися спілкуватися зі світом в нових умовах життя, у яких тільки формуються уявлення про свої можливості та необхідність їх урахування, навчання та вивчення нових предметів є серйозним розумовим навантаженням.

З метою дотримання Законів України «Про охорону дитинства», «Про реабілітацію інвалідів в Україні» у 2011 році Міністерство освіти і науки видає наказ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (від 15 серпня 2011 року, №872) [103]. Хоча, починаючи з 2011 року було випущено ряд постанов та наказів Кабінету Міністрів України, законодавча база в нашій країні продовжує розвиватися та удосконалюватись.

Актуальність проблеми, необхідність її теоретичної розробки визначили тему нашого дослідження: **“Формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти”**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до теми науково-дослідної роботи кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, затвердженої вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, «Теоретичні та практичні аспекти формування загальнолюдських цінностей особистості у взаємодії з соціумом» (№0118U004190), і теми науково-дослідної роботи кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, затвердженої вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, «Підготовка майбутніх фахівців педагогічної освіти в



умовах освітніх трансформацій» (державний реєстраційний номер № 0117U006709).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 27.11.2018 року).

**Об'єкт дослідження:** міжособистісне спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

**Предмет дослідження:** особливості та засоби формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці, аналізі та експериментальній перевірці методики формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

Відповідно до мети нами були окреслені такі **завдання дослідження:**

1. Дослідити теоретико-методологічну базу зазначеної проблеми.
2. Схарактеризувати особливості формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.
3. Визначити, охарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.
4. Розробити та перевірити методику формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

**Теоретико-методологічну базу дослідження** склали: положення системного (І. Блауберг, К. Вульф, Дж. О'Коннор, В. Солнцев та ін.) та діяльнісного підходів (Х. Арндт, О. Грязнов, І. Зотова, А. Леонт'єв, Б. Паригін, С. Рубінштейн К. Фріт та ін.) щодо різних аспектів розвитку людини та ролі спілкування соціалізації та становлення особистості; положення присвячені цінностям та їх формуванню (Ш. Амонашвілі, Л. Баєва, В. Баришкова, Т. Чапля та ін.); положення особистісного



підходу (І. Бех, Г. Гарднер, Д. Галайда, Е. Еріксон та ін.); психолого-педагогічні дослідження комунікативної толерантності (В. Лапа).

**Методи дослідження.** Для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів: *теоретичні* (системний аналіз психолого-педагогічних та методичних джерел з означеної проблеми (для визначення та уточнення понятійно-категоріального апарату дослідження, узагальнення педагогічного досвіду – з метою з'ясування стану та основних підходів до розв'язання досліджуваної проблеми); синтез, порівняння, систематизація теоретичних і емпіричних даних (для визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти); *емпіричні* (анкетування, тестування, бесіди з учителями й учнями, педагогічне спостереження (для вивчення рівня сформованості міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти); аналіз державних стандартів та програм, планів учителів, уроків у контексті досліджуваної проблеми; *педагогічний експеримент* (з метою експериментальної перевірки розробленої методики формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти); *статистичні* (кількісний та якісний аналіз результатів дослідження, статистична обробка даних (для забезпечення об'єктивності діагностики та встановлення достовірності отриманих результатів)).

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (довідка про впровадження № 01-15/511 від 12.06.2020), спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів №8 м. Хмельницького, комунального закладу «Дніпрорудненська спеціалізована школа I-III ступенів «Талант» Василівської районної ради Запорізької області (довідка про впровадження № 01-19/83 від 12.03.2020), загальноосвітньої школи I-III ступенів №4 ім. Валі Котика (м. Шепетівка) (довідка №01-42/94 від 16.03.2020).

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



- *уперше* виокремлено особливості формування навичок міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти шляхом формування когнітивного, мотиваційного, емоційно-комунікативного та поведінкового компонентів міжособистісного спілкування;
- *розширено* уявлення про міжособистісне спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти шляхом висвітлення декількох методологічних підходів: екзистенційного, системного і діяльнісного, аксіологічного та особистісного;
- *розширено* уявлення про сутність поняття «формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти» як багаторівневої системи взаємопов'язаних та цілеспрямованих організаційних вправ;
- *дістали подальшого розвитку* засоби педагогічного супроводу інклюзивної форми навчання шляхом створення методики формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає в тому, що розроблено та впроваджено в освітній процес шкіл з інклюзивною формою навчання методики з формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку.

Матеріали дослідження можуть бути використані педагогічними працівниками загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивною формою навчання; психологами та вузькими спеціалістами, що працюють із дитиною з особливими освітніми потребами та колективом, в якому вона знаходиться; окремі вправи, ігри та рекомендації можуть бути використані батьками у процесі виховання їхньої дитини.

Усі наукові результати, викладені в роботі, одержано автором самостійно. Дисертація не містить текстових запозичень без належного посилання та відповідає принципам академічної доброчесності.

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні і практичні результати дослідження апробовано на науково-практичних конференціях: *всеукраїнських*: всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасна педагогіка



та психологія: від теорії до практики (Запоріжжя, 2016); *міжнародних*: міжнародна науково-практична конференція «Пріоритетні напрямки розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (Одеса, 2017); міжнародна науково-практична конференція до 25-річчя Наукової школи педагогіки та психології життєтворчості «Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти» (Запоріжжя, 2018); міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах (Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, 2020).

**Публікації.** Результати дослідження висвітлено в 10 наукових працях (зокрема у 9 одноосібних), з яких: 5 – відображають основні наукові результати дисертації, 4 – апробаційного характеру, 1 – додатково відображають наукові результати дисертації.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (163 найменування, них – 11 іноземною мовою, на 16 сторінках), 5 додатків (на 29 сторінках), містить 12 рисунків і 26 таблиць. Повний обсяг дисертації 230 сторінок, з них основного тексту - 165 сторінок.



## РОЗДІЛ 1

# ОРГАНІЗАЦІЯ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

### 1.1. Сутність процесу формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти

На сьогодні однією з актуальних проблем суспільства є встановлення гармонійних взаємовідносин між людьми та їх толерантне співіснування. Водночас спостерігаються суттєві протиріччя між людьми різних вікових категорій, конфлікт цінностей, відчуженість один від одного. Проблема загострюється в різних сферах суспільства у випадку, коли до кола спілкування долучається людина з особливими потребами. Така ж ситуація спостерігається в закладах середньої освіти, коли для навчання в клас приходить дитина з особливими потребами. Не всі діти розуміють, як потрібно спілкуватися між собою, щоб не завдати додаткової травматизації такій дитині, не всі вміють побороти бар'єри спілкування, що породжує проблеми у смисложиттєвій сфері кожного з учасників спілкування та призводить до розчарувань, до стресових ситуацій і, як наслідок, до поганих результатів у навчанні. Формування міжособистісного спілкування учнів в інклюзивному середовищі є довгостроковою стратегією, адже вона має бути, з одного боку, системною, всезагальною, а з іншого – індивідуальною, персонологічною і віддзеркалюватися на всіх етапах освітньої діяльності, до того ж враховувати не лише дітей, що мають особливі потреби, а й дітей, чий фізичний та психічний розвиток відповідає віковій нормі.

Характерною особливістю сучасного періоду шкільної практики України є те, що не так давно суспільство почало усвідомлювати важливість та рівність прав дітей із особливими потребами у безпосередньому спілкуванні. Але обмеженість освітніх практик та недостатність здійснення наукового супроводу даної проблеми спричинює негативні наслідки. Раніше діти з особливими



потребами навчалися не в загальноосвітніх, а в спеціалізованих закладах освіти, що обумовлювало дефіцит спілкування із навколишнім світом і, як наслідок, ставало перешкодою для дорослого повноцінного особистого та професійного життя. На сьогодні ситуація має ознаки одужання, адже відчуження та відсторонення суспільства від таких дітей – одна з ознак соціальної хвороби. Зцілення від такої глобальної соціальної недуги відбувається поступово, оскільки сучасна дитина має нові умови навчання, а вчитель – нові умови педагогічної праці. Це руйнує вже апробовані механізми навчання в школі й змушує практиків та науковців шукати ті психолого-педагогічні напрацювання, які б допомогли здійснювати організацію міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в інклюзивній освіті як керований процес. Наслідки педагогічної діяльності вчителя для майбутньої соціальної ситуації змушують сучасних фахівців бути більш уважними до місця і ролі міжособистісного спілкування і замислитись над тим, яким чином дане питання можна вирішити, як саме гармонізувати взаємини в інклюзивному класі і як, зважаючи на певні труднощі, утвердити у свідомості молодших школярів необхідність дружнього ставлення один до одного.

Для вирішення проблем, що породила соціальна хвороба в глобальному вимірі, суспільство важливе місце відвело саме вчителям початкових класів, які першими мають виступити в житті дітей двигунами гармонізації процесу міжособистісного спілкування. Саме вчитель початкової школи як особистість, що має найсильніший вплив на майбутнє покоління, у своїй педагогічній діяльності має дібрати такий зміст, форми та методи організації міжособистісного спілкування в інклюзивних класах, які б допомогли в майбутньому всім учасникам освітнього процесу гармонійно співіснувати в суспільстві. Звісно, на сьогодні така гармонія не може бути вкрапленою ще з народження у свідомість усіх дітей та їх батьків, адже перші прояви гармонізації мають бути спричинені спілкуванням в інклюзивній освіті, яка має бути насиченою дружніми стосунками та смисложиттєвими цінностями (гідність, справедливість, свобода, любов тощо).



Важливими засобами прояву цієї гармонізації є організація виховної роботи (не лише з дітьми, а й з батьками) та соціально значущої діяльності у початковій школі. Активна участь у виховних справах та соціальних заходах дає можливість учням молодшого шкільного віку усвідомити важливість гармонійного міжособистісного спілкування, зрозуміти значення відповідальності за стан відносин в інклюзивних класах, що через деякий час закладе міцне підґрунтя для зведення інклюзивного суспільства. Почуття цінності іншої людини, небайдужості до її проблем, розуміння причетності до налагодження стосунків та поліпшення процесу міжособистісного спілкування практично має проявитися в кожній дитині, а в майбутньому – громадянина. Вважаємо, що за таких умов стане можливою організація міжособистісного спілкування в інклюзивній освіті та поступовий розвиток інклюзивного суспільства.

У психолого-педагогічних дослідженнях питання міжособистісного спілкування учнів розглядається найчастіше в контексті соціалізації та освітньо-виховної роботи, але деякі терміни вимагають більш уважного ставлення та уточнення їх сутності в контексті інклюзивної освіти.

Для того, щоб визначити сутність процесу формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в інклюзивній освіті, необхідно чітко зрозуміти значення таких понять як «спілкування», «особистість», «міжособистісне спілкування», «комунікація», «міжособистісні взаємини», «міжособистісна компетенція», «міжособистісний конфлікт», «інклюзивна освіта», «дитина з особливими освітніми потребами» тощо.

Саме слово «спілкування» тлумачиться як взаємні стосунки, взаємний зв'язок. У множинній формі спілкування розкривається через слово «зносини». Синонімами слова «спілкування», як надано у словнику синонімів української мови, є «контакт, контактування, комунікація, порозуміння». Похідним від слова «спілкування» є слово «спілкуватися», що тлумачиться як «підтримувати взаємні стосунки, зв'язки... вступати в стосунки, установлювати зв'язки з кимось» [121, с. 656-657].

Тлумачення терміна «спілкування» знаходимо і в педагогічному словнику-довіднику. Зокрема, воно тлумачиться як «складний і багатогранний процес, який



може відбуватися в один і той же час, і як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до одного, і як процес їх взаємовпливу один на одного, і як процес співпереживання і взаємного розуміння» [100, с. 122].

У термінологічному словнику О. Тарасової термін «спілкування» визначається як «складний процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який виявляється в обміні інформацією, взаємовпливові, взаєморозумінні» [128, с. 47]. Також надано визначення поняття «міжособистісне», а саме «в групі чи колективі кожна людина спілкується будь з ким із цієї групи» [128, с.13]. Отже, при доволі обмеженому тлумаченні даних понять прослідковується взаємозв'язок між визначенням поняття «міжособистісне» і терміном «спілкування». Також у даному словнику є поняття «міжособистісні здібності», що «спрямовані на переконання інших людей, взаємопорозуміння між людьми і здійснення впливу на іншу людину» [128, с. 29].

Поняття «спілкування» у великому соціологічному словнику не виявлено, але існують такі поняття як «комунікація» («communication») та «комунікабельність» («sociability»). Так, якщо поняття «спілкування» визначається як процес, то поняття «комунікація» визначено у трьох значеннях, а саме «передача або обмін інформацією», «повідомлення або одиниця переданої інформації», «засоби комунікації» [16, с. 314].

Поняття «комунікація» в іншому словнику тлумачиться як «спілкування». Поняття «комунікація», як йдеться у словниковій літературі, сформувалося у філософії в XVII- XIV ст. Його появу зумовила ідея про унікальність світогляду кожної людини та умовивід про те, що «кожна людина створює особливий образ зовнішнього світу» [120, с. 256]. Із цим поняттям, як зазначено в словнику, пов'язується декілька філософських течій: «трансцендентальна прагматика К.О. Апеля, теорія комунікативної дії Ю. Хабермаса, феноменолого-герменевтична школа К. Ясперса і М. Хайдеггера, постструктуралізм Ф. Ліотара і ін.» [120, с. 256].

Із поняттям «комунікація» часто пов'язується такий термін як «комунікабельність». Згідно словникової статті, це поняття вміщує в себе елементи



товариськості і тлумачиться як «соціальна інтеракція», яка існує насамперед «для власної користі», не вимагає «жодних зовнішніх результатів» і «повністю залежить від осіб, між якими відбувається» [16, с. 511]. Дана якість також здатна «передавати «серйозність і трагізм», що побічно відображають дійсність» [16, с. 511]. Ця ідея отримала розв'язання в роботі Е. Мерманн «Комунікація і комунікабельність», яка висвітила питання про вміння розпочинати коротку розмову, про вміння слухати, ставити питання, про володіння тілом, жестикуляцією, голосом тощо [89]. Аналізуючи роботу вченої, можемо зробити висновок про те, що комунікабельність слід розвивати, орієнтуючись на ті ситуації, які виникають у реальному житті, а щира зацікавленість в іншій особистості є ключем до успішної комунікації. Як зазначає Е. Мерманн, «...особистість і комунікація нерозлучні. Якщо людина спокійна, значить вона автентична, і, отже, її будуть сприймати правильно. Багато ситуацій можна програвати, щоб навчитися володіти ними, багатьох речей можна навчатися, але Ви ніколи не зміните дійсності. Усвідомлюйте дійсність кожен раз по-новому і активно вивчайте своїх близьких. Ви побачите, що це ключ до успішної комунікації» [89, с. 289].

У роботах багатьох вчених можемо побачити тісні взаємозв'язки розглянутих понять «спілкування» та «комунікація» із поняттям «конфлікт». Так у термінологічному словнику надано наступне тлумачення поняття «конфлікт»: «наявність протиріччя, протилежність інтересів, потреб, що порушують нормальну взаємодію людей, гальмують досягнення їх мети» [128, с.40]. І хоча визначення поняття «міжособистісний конфлікт» у даному словнику немає, але виокремлено чотири типи конфліктів, серед яких виділено міжособистісний конфлікт. Інші три типи конфліктів – це внутрішньоособистісний, конфлікт між особистістю і групою, міжгруповий конфлікт [128, с.40]. Якщо вчитель не володіє технологією міжособистісного спілкування, а учень не має розвиненої міжособистісної компетенції, у процесі взаємодії виникають суперечки і конфлікти. Так ще В.Кан-Калік зазначав: «Неправильний педагогічний вплив або невірна форма спілкування, обрана для взаємодії, тобто «технологічна» невідповідність у спілкуванні, можуть привести до конфлікту між учителем і учнем» [59, с. 122]. Актуальним є розуміння



автора важливості педагогічної адаптації до системи міжособистісного спілкування, що тільки починає формуватися в інклюзивній освіті. Так для подолання вкоріненої і нав'язуваної авторитарної позиції вчителя слід, як вказує В. Кан-Калік, використовувати «пристосування» як необхідний комунікативний засіб, «пристосування, яке може зробити спілкування педагогічно більш прицільним. Система комунікативних пристосувань багато в чому сприяє активізації контакту вчителя і учнів. Зрозуміло, що «технологічні» прийоми спілкування повинні спиратися на щире, зацікавлене ставлення педагога до дітей, але без знання й оволодіння технологією професійно-педагогічного спілкування продуктивно спілкуватися з аудиторією важко» [59, с. 123-124]. Не менш важливим є налагодження зворотного зв'язку в спілкуванні. Це дозволяє вчителю регулювати власну поведінку, а під час контактування враховувати, чи досягнута мета міжособистісного спілкування, чи, навпаки, можливою є незадоволеність із боку учнів, спротив або нудьга від тих настанов або реплік, що пропонуються з боку іншого суб'єкта реальної взаємодії. Безпосередньо термін «зворотній зв'язок» тлумачиться таким чином: «процес отримання людиною інформації про результати її власних мовних і немовних дій, зокрема, про те, як на неї реагує співрозмовник. Зворотній зв'язок дозволяє людині регулювати свою поведінку, постійно враховувати, чи досягаються в ході спілкування поставлені цілі, замінювати використовувані засоби мовної взаємодії на більш ефективні» [100, с. 121].

Питання ефективного спілкування та встановлення міжособистісних взаємовідносин ґрунтовно представлені в роботі Є. Ільїна «Психологія спілкування і міжособистісних відносин» [53]. Автор вказує на те, що в англійській мові поняття «спілкування» не існує, а існує поняття «комунікація», хоча смислове навантаження даних понять все ж таки різниться, оскільки «комунікація» – це поняття «загального», а «спілкування» – «приватного»: «Не всі види комунікації є спілкуванням, але будь-яке спілкування є приватним видом комунікації. Спілкування - це приватний тип комунікації, специфічний для високорозвинених живих істот, у тому числі для людини» [53, с. 18]. Стосовно міжособистісного спілкування вчений зазначав, що дане поняття характеризується як процес і вже в



даному процесі формуються людські стосунки, які є основою та безпосередньою умовою взаємодії людей у різних видах діяльності: у праці, у навчанні, у грі тощо [53, с. 21].

Більш детальне визначення поняття «міжособистісного спілкування» знаходимо у В. Куніциної, Н. Казарінової, В. Погольші. Автори вказують на ключові слова «взаємодія між людьми». Міжособистісне спілкування має відповідати наступним критеріям: «У ньому бере участь невелика кількість людей (найчастіше – група з 2-3 осіб); це безпосередня взаємодія: її учасники знаходяться в просторовій близькості, мають можливість бачити, чути, торкатися один одного, легко здійснюють зворотний зв'язок; це так зване особистісно-орієнтоване спілкування; передбачається, що кожен з його учасників визнає незамінність, унікальність свого партнера, бере до уваги особливості його емоційного стану, самооцінки, особистісних характеристик» [72, с.4]. Аналізуючи наукову літературу, знаходимо вислів «ситуація міжособистісного спілкування». Даний вислів тлумачиться як «неформальна розмова двох або більше людей» [22, с. 20]. У таких ситуаціях, як зауважують Р. Вердербер, К. Вердербер, важливими постають такі питання: «ефективність розмови, слухання та емоційна реакція, передача особистої інформації, саморозкриття і зворотний зв'язок, розвиток, підтримка і вдосконалення взаємин» [22, с. 21].

Отже, реальний духовний контакт та продовження спільних неформальних стосунків можна назвати ознакою результативності взаємодії, що налагоджується між учасниками міжособистісного спілкування. Тобто, ми бачимо, що у приватному типі комунікації – спілкуванні – є процесуальна складова, що дотична до спільної праці, навчання та ігрової діяльності. Увагу при цьому зосереджено не на самому процесі передачі інформації, а на міжособистісній поведінці.

Наголосимо на тому, що для педагогічної практики вчителя початкової школи чіткість розуміння термінології є особливо важливою. Саме ці знання дають розуміння того, які якості мають виховуватися в інклюзивному класі в реальній взаємодії між всіма учнями молодшого шкільного віку, дозволяють вчителю віднайти та підібрати більш оптимальні методи і прийоми безпосереднього впливу



на дітей, надають можливість попередити ті ситуації, які можуть стати травматичними для свідомості всіх учасників дитячого колективу. Вважаємо, що ґрунтовні знання в цій галузі для вчителя є важливими і для безпосереднього спілкування в системах «учитель - учні», «учитель - учень», «учень-учень», і для виховання особистості кожного з учнів, які навчаються в інклюзивному класі.

Одним із ключових понять для вчителя в інклюзивному середовищі є поняття «інклюзивне навчання». В сучасному законодавстві України інклюзивне навчання тлумачиться як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [92].

Відповідно до Закону України «Про Освіту» до категорій осіб з особливими освітніми потребами відносяться такі категорії дітей: особи з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарата; хворобами нервової системи; затримкою психічного розвитку, інтелектуальними порушеннями; складними порушеннями мовлення (в тому числі з дислексією); особи, які мають захворювання, що можуть бути перешкодою для проходження зовнішнього незалежного оцінювання, визначені МОН спільно з МОЗ; особи, які опинились у складних життєвих обставинах, влаштовані до дитячих будинків сімейного типу, соціально-реабілітаційних центрів, перебувають у школах соціальної реабілітації; діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту; особи, які мають захворювання, що потребують постійного медичного нагляду, або періодичного здійснення індивідуальних медичних процедур із забезпечення життєдіяльності людини та/або контролю за її станом; особи, які проживають на тимчасово окупованій території, або у населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження або у населених пунктах, що розташовані на лінії зіткнення; особи, які здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного чи декількох класів, освітніх рівнів; особи, яким встановлено електрокардіо-стимулятор або



інший електронний імплантат чи пристрій; особи, які потребують відновлення стану здоров'я у закладах загальної середньої освіти санаторного типу та іншими складними порушеннями розвитку (у тому числі з розладами спектру аутизму); особи, які мають статус внутрішньо переміщених; особи, які здобувають(ли) повну загальну середню освіту мовою, що не належить до слов'янської групи мов, або базову чи профільну середню освіту – мовою корінних народів (особи з особливими мовними освітніми потребами) [18, с. 14].

Згідно з «Порядком організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх закладах» (постанова Кабміну від 15 серпня 2011 р. №872) Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням кількість учнів з особливими освітніми потребами становить: одна - три дитини із числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо; не більш як двоє дітей із числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, у тому числі з дислексією, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку) або тих, що пересуваються на візках [103].

Поява в класі дитини з особливими освітніми потребами призводить до певних ускладнень як в навчальному процесі, так і у спілкуванні учнів один з одним, адже більшість учнів початкових класів, вперше стикаючись з фізичними чи психічними відмінностями та нестандартною реакцією дорослих на поведінку інших дітей (навіть з відмінностями у графіку відвідування уроків), не знають як поводити себе в таких ситуаціях та на інстинктивному рівні бажають уникати прямих контактів. Таким чином, дитина з особливими освітніми потребами виключається із міжособистісного спілкування учнів у колективі [162, с. 48], що нівелює мету та цілі інклюзивної освіти та призводить до певної дискримінації такої дитини.

Саме тому розуміння вчителем понять «інклюзивна освіта» та «дитина з особливими освітніми потребами» вимагає від нього таких якостей як гнучкість,



толерантність, терпимість та володіння додатковими спеціальними знаннями, що визначає освітню траєкторію самого вчителя.

Вчитель початкових класів є головною особою для налагодження процесу міжособистісного спілкування в інклюзивному класі. Підтвердження цьому знаходимо у праці Б. Волкова, Н. Волкової: «У спілкуванні спочатку через пряме наслідування, а потім через словесні інструкції дитина набуває основний життєвий досвід. Люди, з якими вона контактує, є для неї носіями цього досвіду» [24, с. 5]. Вважаємо, що носієм такого досвіду є саме вчитель початкової школи, оскільки в інклюзивне середовище дитина може потрапити вперше не в ранньому дитинстві, а в період молодшого шкільного віку, коли йде в перший клас. Саме тому від вчителя початкових класів вимагаються увага та такт при міжособистісному спілкуванні як з дітьми, що мають особливі потреби, так і з дітьми з нормальним розвитком. Всі учасники освітнього процесу засвоюватимуть таке міжособистісне спілкування, яке буде переважати в інклюзивному середовищі. Виробити міжособистісну поведінку в учнів початкової школи, розвинути навички успішного безконфліктного спілкування можна насамперед прикладом самого вчителя, який безпосередньо постає взірцем для соціального навчання.

Майже в усіх словосполученнях, які ми піддаємо аналізу, виокремлюється поняття «особистість». У словниковій літературі воно має наступне тлумачення: «особистість (persona) – індивід, що розглядається як мислячий суб'єкт, одночасно унікальний (відмінний від інших) і єдиний (незважаючи на всі його зміни). Це суб'єкт дій, отже, здатний нести за них відповідальність...» [67, с. 277]. Подібної думки дотримуються і А. Фернхем, П. Хейвен, що вивчають психологію особистості: «Особистість - це те, що визначає унікальність кожної людини. Це матеріал для біографів, драматургів та істориків, а також для вчених і просто любителів умоглядних міркувань. В якомусь сенсі всі ми створюємо теорії особистості... Особистість людини в якійсь мірі залежить як від генетичних, так і від культурних чинників; вона функціонує на свідомому і несвідомому рівні та змінюється в часі, зберігаючи при цьому стабільність» [136, с. 15].



Якщо звертатися до думки М. Бердяєва стосовно визначення даного терміна, то в його інтерпретації, як на нашу думку, це поняття має більш глибокий зміст: «Особистість є категорія духовна, а не натуралістична, вона належить плану духа, а не плану природи, вона утворюється проривом духу в природу. Особистості немає без роботи духу над душевним і тілесним складом людини. Людина може мати яскраву індивідуальність і не мати особистості. Є дуже обдаровані люди, дуже своєрідні, які разом з тим безособові, нездатні до того опору, до тих зусиль, яких вимагає реалізація особистості. Ми говоримо: у цієї людини немає особистості, але не можемо сказати: у цієї людини немає індивідуальності» [12, с. 146]. Підкреслюючи, що саме визначення «личина» має у своїй основі ознаку театральності («персона» – «маска»), завдяки чому людина показує себе в іншій ролі, М. Бердяєв вказував на те, що саме в міжособистісному спілкуванні людина має зняти маску, бути собою, не перетворюватися на інше «Я», і, залишаючись із собою, об'єднуватися з «Ти». На думку філософа, особистість часто хоче виконувати чужі ролі, тому перевтілюється в іншу людину, втрачає власне обличчя і «напинає личину». Тож ідеться, за висловом М. Бердяєва, про соціальний стан людей, і це означає, що «особистість грає роль, надягає маску, перевтілюється в нав'язаний їй ззовні тип. У плані існування, коли немає об'єктивації і соціалізації, особистість хоче бути сама собою, обличчя людини хоче бути віддзеркаленим хоча б в одному іншому людському обличчі, в «ти». Потреба в істинному відображенні властива особистості, особі. Обличчя шукає дзеркала, яке не було б кривим...» [12, с. 152].

Питання типів та різновидів спілкування постає базовим у філософській спадщині М. Кагана. Вчений доводить, що замість того, щоб довільно виділяти ті або інші форми спілкування (як, наприклад, у П. Якобсона – «ділове», «впливове», «емоційне», а у В. Богословського – «безпосереднє і опосередковане», «короткочасне і тривале», «закінчене і незакінчене»), «потрібно виявити всі форми спілкування, що існують між людьми, виокремити все те необхідне і достатнє для того, щоб найбільш повно здійснювати його соціокультурні функції» [58, с. 199]. Вчений пояснює, що такі рівні спілкування як «маніпулятивне», «моральне»,



«правове», «рефлексивне» не є типом або різновидом, адже вони відображають лише «динамічний діапазон форм переходу від управління людиною людиною до їх спілкування» [58, с. 200]. Філософ виділяє декілька типів спілкування, а саме «спілкування реального суб'єкта з суб'єктивованим об'єктом як ілюзорним партнером», «спілкування реального суб'єкта з уявним партнером (квазісуб'єктом)», «спілкування уявних партнерів - художніх персонажів», «спілкування реального суб'єкта із реальним партнером». Останній вид спілкування має свої різновиди: «спілкування культур», «представницьке спілкування», «групове спілкування», «міжособистісне спілкування». Дане поняття у М. Кагана тлумачиться таким чином: «Духовне спілкування реальних особистостей здійснюється в різноманітних конкретних ситуаціях, але найбільш «чистий» його прояв - дружній контакт, виражає емоційно-інтелектуальний зв'язок особистостей як суверенних суб'єктів, кожен з яких бачить в іншому повноправного, унікального і разом з тим близького, що доповнює його і тому необхідного йому суб'єкта. Таким чином, встановлення контакту з цим партнером виявляється внутрішньою потребою, високою цінністю, формою утвердження соціальності людського буття» [58, с. 205]. Додамо, що міжособистісне спілкування, на думку філософа, може бути і контактним, і дистанційним.

Міжособистісне спілкування як особливий вид спілкування виділяється у роботах психологів А.Бодальова, Б.Волкова, Н.Волкова та ін. Зокрема, А. Бодальов, вивчаючи спілкування як цілісний процес, як монооб'єкт, а потім як елемент соціальної системи, вказує на те, що даний вид спілкування є завжди взаємодією людей, при якій «вони пізнають один одного, вступають в ті чи інші взаємини і при якій між ними встановлюється певне взаємозвернення (мається на увазі поведінка, що обирається учасниками спілкування)» [15, с. 9]. У разі, коли досягається сутність даного феномена, слід аналізувати його, як пише вчений, у системі «людина – людина», у її багатоаспектній динаміці функціонування. У роботі, присвяченій спілкуванню, зокрема його психологічному аспекту, Б.Волков, Н.Волкова розкривають даний термін таким чином: «Спілкування - один з найважливіших



інструментів соціалізації людини, спосіб її існування, задоволення і регулювання основних потреб, головний канал взаємодії людей» [Волков, с. 10].

Отже, з цього ми можемо дійти до висновку, якщо в інклюзивному просторі міжособистісне спілкування буде виступати як цілісний процес у реальній взаємодії, то слід розглядати і самий процес спілкування як монооб'єкт, а вже потім – як елемент інклюзивного простору в системах «учитель-учень», «учень-учень». Якщо ми будемо розглядати міжособистісне спілкування як інструмент, то в такому випадку в інклюзивному класі акцент має бути на соціалізації, задоволенні соціальних потреб, взаємодії, де центром має виступати дитина.

У педагогічних дослідженнях також знаходимо підтвердження тому, що людина є центральним суб'єктом у міжособистісному спілкуванні. Н. Петрук зазначає: «Індивіди, які вступають в міжособистісні зв'язки, виступають не як функціонери, не як носії певних соціальних ролей, а передусім як особистості. В міжособистісному спілкуванні найбільш повно реалізуються особистісні потенції людини» [101, с. 147].

Зважаючи на напрям нашого дослідження, маємо розглянути і таке поняття як «професійно-педагогічне спілкування», адже без розуміння даного терміна неможливим є зведення поняттєвого ланцюжка. Звертаючись до роботи В.А. Кан-Каліка, зосередимося на тлумаченні цього поняття: «Психолого-педагогічне спілкування є системою (прийоми та навички) органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, надання виховного впливу, організація взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів. Причому педагог виступає як активатор цього процесу, організовуючи його і керуючи ним» [59, с. 12]. Додамо, що для повноцінного міжособистісного спілкування необхідно як з боку активатора, так і з боку партнера зі спілкування довіряти один одному, поважати думки один одного та, як вказує І. Прокопенко, звільнити учасників «від взаємних підозр, нещирості і страху» [105, с. 145]. Останні дослідження свідчать про те, що тривога негативно впливає на навчальні досягнення учнів молодшого шкільного віку, і хоча такі моменти прогнозувати складно, але є дані про те, що навіть незначний негативний чинник впливає на успішність учнів у



першому класі, на відміну від учнів третього класу, а близькі стосунки між учнем і вчителем «мають значні паралельні кореляції успішності в першому класі» [158, с. 682].

Така думка є суголосною етиці спілкування, зокрема тих позицій, що стосуються її норм. Серед них, як на нашу думку, особливо ціннісними виступають справедливість, правдивість, повага, відповідальність, любов.

Тобто, для розуміння поняттєвого апарату дослідження ми виокремлюємо поняттєвий ланцюжок «спілкування – спілкування реального суб'єкта з реальним партнером (вчителя з учнем або учня з учнем в інклюзивному класі) – міжособистісне спілкування», що надає нам уявну картину про міжособистісне спілкування як, насамперед, взаємодією між реальним учителем із реальним учнем та реального учня з реальним учнем як суб'єктів, і це означає, що під час організації даного виду спілкування в інклюзивній освіті можемо правильно зрозуміти ціннісне значення багатства спілкування для налагодження дружньої взаємодії та ініціювання нових міжособистісних духовних контактів.

Наступне поняття «міжособистісна компетенція» на сьогодні викликає інтерес у дослідників, адже стосунки між людьми здавна вважаються важливим аспектом діяльності людини.

Розглядаючи поняття «міжособистісна компетенція», виокремимо й існування таких понять як «соціальна компетенція», «соціальна компетентність». Дослідження свідчать про те, що на підвищення рівня соціальної компетенції дитини, особливо на початку навчання у школі, навчальні досягнення мають вплив [155, 159]. Наголосимо на тому, що міжособистісна компетенція є вужчою, ніж соціальна, адже остання розглядається як певна сукупність навичок, що необхідні для успішної соціальної взаємодії [161].

У той час, коли суспільство стає більш різноманітним, саме міжособистісна компетенція стає ключовою здібністю функціонування особистості в суспільстві. Різні дослідники намагаються надати визначення даного поняття «міжособистісна компетенції» та окреслити коло пов'язаних із ними понять. Так Д. Ручен, Л.Салганік вказують на те, що це є три здатності, а саме здатності, що виражаються в доброму



ставленні до іншої людини, до співпраці, до керування конфліктами та до їх вирішення. Відповідно до думок учених, в основі міжособистісної компетенції лежить емпатія, ефективне управління власним емоційним станом. Отже, людина, яка володіє такою компетенцією, має навчитися представляти ідеї, вислуховувати інших, будувати тактовні стосунки, проводити переговори та бути спроможною до прийняття рішень з урахуванням різних думок. Для ефективного вирішення конфліктів та управління ними людина має навчитися аналізувати наявні проблеми, визначати ті сфери, які представлені як «згода» - «незгода», переосмислювати проблеми, визначати пріоритетність потреб, аби зрозуміти, за яких обставин та від чого саме можна відмовитися для того, щоб досягти цілей [160]. Дещо інша думка стосовно міжособистісної компетентності існує в роботі Д. Бухрместера, В. Фурмана, М.Віттенберга, Ш. Реіс. Вчені звертають увагу на міжособистісні навички, що виявляються у здатностях ініціювати відносини, утверджувати себе, розкривати інформацію про себе, надавати іншому емоційну підтримку, управляти конфліктом [153]. Розмірковуючи над цим поняттям, вкажімо на те, що воно є дещо схожим із поняттям, що має назву «моральна включеність», антиподом якої є «моральна ексклюзія». Стосовно поняття «моральна ексклюзія» Д. Майерс слушно зазначив: «Моральна ексклюзія - виключення певних людей з того кола, на яке поширюються певні моральні зобов'язання... Вона виправдовує всі злочини - від дискримінації до геноциду. По відношенню до тих, кого ми не вважаємо гідними нашої турботи і співчуття або взагалі не вважаємо людьми, експлуатація і жорстокість не тільки допустимі, але й виправдані» [80, с. 601].

Ми бачимо, що ефективний розвиток міжособистісної компетенції необхідний не лише для інклюзивної освіти, а й для всіх взаємовідносин в цілому. Така компетенція під час зустрічей має важливу перевагу в таких галузях: прояв емоційного відгуку на прохання в системах «учитель-учень», «учень-учень», спостереження за плануванням розв'язання існуючих міжособистісних конфліктів, розв'язання проблем навчання і прийняття рішень, що будуть вести до ухваленної заздалегідь мети та результату – спільної взаємодії і досягнення задоволення соціальних потреб, потреб у духовному контакті.



У дослідженнях, присвячених інклюзивній освіті, йдеться про те, що негативні комунікативні навички не мають проявлятися в міжособистісному спілкуванні. Так, у роботах таких авторів як В. Лапа, Е. Новіцкі, Р. Сендизон та ін. йдеться про те, що в інклюзивній освіті має бути збережений основний принцип: «Забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу» [74, с. 93; 95, с. 25-31]. Погоджуємося з думкою вчених про те, що в міжособистісному спілкуванні не має бути місця ні дискримінації, ні цькуванню, ні остраху, ні жорстокості, адже, як вказує В. Лапа, «в основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами» [74, с. 93]. Вчена зауважує на тому, що освіта дітей даної категорії має ґрунтуватися на принципах «виваженої педагогіки», що має забезпечувати «природність спільного навчання здорових дітей та дітей з особливими потребами» [74, с. 93]. Підтримуючи цю ідею, вкажімо на те, що саме ті обмеження в міжособистісному спілкуванні, які виникають у дітей із особливими потребами, мають слугувати для відтворення нових ідей у процесі соціалізації учнів молодшого шкільного віку.

Підкреслимо, що саме поняття «інклюзивна освіта» (фр. *inclusif* - включає в себе, лат. *include* - роблю висновок, включаю), за визначенням О. Подільської, І. Яковлевої, є процесом «розвитку загальної освіти, який має на увазі доступність освіти для всіх, в плані пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей з особливими потребами [104, с. 7]. В інклюзивній освіті всі діти є частиною освітньо-виховної системи, а отже, постає нагальна потреба реформування шкіл таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх дітей без виключення, а потреба у міжособистісному спілкуванні є однією з важливих потреб для кожної людини, у тому числі для тієї, яка має певний дефіцит у спілкуванні.

Важливість розвитку та оцінки позитивних навичок спілкування в процесі розбудови інклюзивної освіти є ключовим завданням, що підтверджує Н. Петрук:



«У процесі міжособистісного спілкування реалізуються цінності, що мають не вузько-групове, а загальнолюдське значення. Ця сфера спілкування зосереджує в собі всі найважливіші екзистенціальні начала: життя, любов, надію, співробітництво, милосердя, сенс життя. Саме міжособистісне, неформальне спілкування є однією з тих умов, які перешкоджають появі в людини так званого екзистенціального вакууму (відчуття людиною втрати сенсу життя, основних ціннісних орієнтирів)» [101, с.151 ]

Отже, міжособистісне спілкування має бути організовано як система духовно-практичних заходів, яка спрямована на підвищення рівня міжособистісної комунікації, відтворення емоційних ресурсів, захист кожної дитини від дискримінації, збереження товариствості як цінності, що має культивуватися на основі надання знань, розвитку емоційно-ціннісного ставлення до іншої особистості, сформованих норм спілкування і правил комунікативної поведінки, комунікативних умінь і навичок особистості в інклюзивній освіті. Таким чином, така організація має бути цілеспрямованою діяльністю з боку вчителя початкових класів та націленою на формування особистісних якостей учнів молодшого шкільного віку, які необхідні для унормування їхньої соціальної поведінки, гармонізації взаємовідносин, що здійснюються за допомогою системи спеціально підібраних методів, прийомів і засобів педагогічного спілкування. У такому аспекті міжособистісне спілкування, що активується вчителем в інклюзивному класі, має постати активною практичною діяльністю, що спрямована на успішну безконфліктну комунікацію, в основі якої лежать закони людського спілкування, норми та принципи педагогічної етики, що детерміновані як всією педагогічною громадою, її гуманістичною позицією в цілому, так і конкретним учителем зокрема.

Структурними компонентами організації міжособистісного спілкування в інклюзивному просторі, на наш погляд, можуть виступити процесуальні складові (мета, зміст, мотивація, цінність, форми, методи та засоби, контроль та результат) та реальні суб'єкти інклюзивної освіти.

Разом з тим ми можемо організацію міжособистісного спілкування зводити на засадах розкриття існуючих проблем у спілкуванні, подолання бар'єрів та



ускладнень, проведення циклів занять, на яких буде представлено спілкування в різних видах навчальної та ігрової діяльності, буде використано діалог як найефективніший метод освіти. Для нашого дослідження важливою є думка, яку висловив Я. Луп'ян: «Під бар'єрами спілкування будемо мати на увазі ті численні фактори, що спричиняють конфлікти або сприяють їм ... перш за все психологічні (особистісні) бар'єри. З ними найчастіше і доводиться стикатися. Адже у партнерів по спілкуванню ... часто різні, а нерідко і протилежні бажання, прагнення, установки, характери, манера спілкування і, нарешті, різне самопочуття» [78, с. 5]. Розмірковуючи про зіткнення та про конфлікти, що виникають у міжособистісному спілкуванні, можна погодитися з автором у тому, що не кожне зіткнення є конфліктом, а отже, у системах «учитель-учень», «учень-учень» важливо розрізняти ці поняття. Зважимо на таку слушну думку: «Але не кожне зіткнення є конфліктом. До конфліктів призводять лише ті з них, в яких стикаються і наполегливо відстоюються найважливіші, потаємні потреби і інтереси. Саме конфлікти супроводжуються найбільш різкими негативними емоціями. І якщо вони своєчасно не вирішуються, то призводять до нервових зривів, хворобливого стану. Кожне таке зіткнення, особливо з близькими людьми, прокладає дорогу новим конфліктам, перебільшує й оголює раніше приховані негативні риси характеру і, в решті-решт, заважає бути щасливим» [78, с. 8]. Із негативними рисами характеру, їх проявом у поведінці пов'язаний сучасний стан суспільства. Як вказують авторитетні представники психологічної науки А. Фернхем, П. Хейвен, діти та підлітки все частіше стають злочинцями: «У даний час відбувається майже повсюди зростання рівня злочинності, особливо в розвинених індустріальних країнах і в країнах з сильним соціальним розшаруванням суспільства. Варто тільки розгорнути газету або подивитися вечірні телевізійні новини - і ви обов'язково зустрінете повідомлення про який-небудь злочин, доповнене спробами аналізу особистості злочинця, а іноді і його жертви. Ще тривожніше те, що серед людей, підозрюваних у здійсненні насильницьких злочинів і навіть убивств, виявляється все більше дітей і підлітків» [136, с. 175].



Таким чином, організація міжособистісного спілкування в інклюзивному класі як глобальна проблема сучасності постає однією із складових частин педагогічної діяльності, оскільки вона включає і налагодження духовного контакту між учнями молодшого шкільного віку, і здійснення суто практичних педагогічних дій, що мають спрямовуватися на передання інформації та корекцію поведінки під час реальної взаємодії у системах «учитель-учень», «учень-учень». Необхідність організації міжособистісного спілкування в інклюзивному класі обумовлена реальною соціальною ситуацією, потребою насичення стосунків цінністю дружніх відносин, актуальністю проблеми підвищення рівня міжособистісної компетенції у дітей молодшого шкільного віку.

Ми бачимо, що поняття «міжособистісне спілкування» та «міжособистісна компетенція» є взаємозалежними, а отже, для того, щоб організувати процес міжособистісного спілкування, необхідно підвищити рівень міжособистісної компетенції всіх учасників реальної взаємодії в інклюзивному просторі: і сам учитель, як активатор даного процесу, має володіти високим рівнем міжособистісної компетенції, і учні, які зіштовхуються з певними труднощами у спілкуванні в інклюзивному класі, мають набути дану компетенцію. Отже, визначення взаємозалежності цих понять та виділення суттєвої різниці між ними є важливим аспектом із теоретичних позицій. І для того, щоб звести ґрунтовну основу для розробки теоретичних положень, що будуть основою методики підвищення міжособистісної компетенції учнів молодшого шкільного віку в інклюзивному просторі, слід звернутися до комплексного вивчення методологічних підходів до вирішення нагального завдання в сучасних закладах освіти.



## **1.2. Методологічні основи формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти**

Методологія наукової діяльності є орієнтиром для вирішення багатьох складних питань, пов'язаних із здобуттям нового знання. Як вказують Н. Боритко, А. Моложавенко, І. Соловцова, методологія освіти розуміється за двома основними аспектами. Перший аспект пов'язується з системним викладом філософських, психологічних та педагогічних ідей, що постають принципами в науковій діяльності. Другим аспектом у методології освіти, на їхню думку, є «нормативне знання про способи організації наукового дослідження в освіті, його програми, логіки, знання основних характеристик, методів оцінки якості дослідницької роботи» [19, с. 57]. Також учені вказують на те, що в методології освіти виділяють чотири рівні, а саме: «філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний» [19, с. 58]. З огляду ці рівні, для нашого дослідження було важливим представити відповідні підходи як основний орієнтир у вирішенні питання формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

Аналіз словникової літератури, наукових праць із проблеми формування міжособистісного спілкування учнів в умовах інклюзивної освіти дозволив виявити декілька підходів щодо вирішення даної проблеми. Насамперед, на філософському рівні це екзистенційний, біхевіористичний. На загальнонауковому рівні – системний і діяльнісний. На конкретно-науковому рівні для вирішення проблеми формування міжособистісного спілкування в умовах інклюзивної освіти – аксіологічний та особистісний підходи, а на технологічному рівні методології освіти – підбір процедур та методик оцінювання, що забезпечать оптимальність отримання необхідного матеріалу для дослідження. Стосовно останнього рівня методології освіти Н. Боритко, А. Моложавенко, І. Соловцова зазначають: «Технологічний рівень методології - це рівень методів і техніки дослідження. На цьому рівні методологічне знання носить яскраво виражений нормативний характер, виступаючи як система рекомендацій з організації та проведення педагогічного



дослідження» [19, с. 65].

Схарактеризуємо сутність визначених нами підходів.

Розглядаючи проблему формування міжособистісного спілкування учнів в умовах інклюзивної освіти в призмі екзистенціального підходу, слід вказати на роботи Н. Аббаньяно [1], І. Докучаєва [40], К. Ясперса [152] та ін. Питання комунікації та спілкування розкривається в роботі К.Ясперса. Видатний учений зазначав, що кожна людина бажає підтримувати себе, задовольняти та бути щасливою. Для цієї мети кожна особа має вступити в комунікацію з певними групами людей, і саме нужденність пов'язує їх разом у протистоянні з загрозливою природою та з іншими спільнотами: «Небезпека змушує швидко і легко розуміти один одного щодо того, що необхідно для життя» [152, с. 76]. Філософ підкреслює такі поняття як «комунікація свідомості» та «комунікація духу», і останнє з них роз'яснює наступним чином: «Індивід усвідомлює, що він стоїть на своєму місці, що отримує свій самобутній зміст з точки зору цього цілого. Його комунікація є комунікацією ланки цілого з організмом. Він не такий, як всі інші індивіди, але єдиний з ними... Вони повідомляють один одному про силу спільної для їх присутності ідеї» [152, с. 78].

Концепція Н. Аббаньяно, італійського філософа, отримала назву «позитивного екзистенціалізму». Філософ вважав, що основним завданням філософії є надання людині орієнтирів для подальшої діяльності. Саме тому філософ відкидає містицизм і акцентує увагу на «можливості можливого», тобто слід приймати можливості та рухатися далі, до можливого. Рух у динаміці, на його думку, проявляється в соціальній сфері, що сповнена протиріч та конфліктів, але реалізація людини поза суспільством не є можливою. Людина має прагнути до досягнення порозуміння з іншими людьми, а особистість може сформуватися як цілісна і гармонійна лише в суспільстві, яке характеризується солідарністю. Міжособистісне розуміння – одне з багатьох питань, над яким розмірковував Н. Аббаньяно: «Чи може філософія сприяти миру і розумінню між людьми?» [1, с. 26]. Кожна людина, на його думку, має навчитися філософствувати, але сам філософ «не повинен вважати себе голосом самого Абсолюту і нескінченного; і не повинен вважати інших людей тотожними



собі й цьому голосу, або, інакше кажучи, ірреальними або нікчемними» [1, с. 27]. Співіснування індивідів, що філософствують, має характеризуватися тим, що кожна людина не відкидає позиції інших, дозволяє їх думкам мати право на існування. У його працях знаходимо такі вислови як «зона зустрічі та спілкування» [1, с. 102], «зона зіткнень» [1, с. 497], що, як на нашу думку, може постати предметом для обговорень у організації міжособистісного спілкування в умовах інклюзивної освіти.

У роботі І. Докучаєва йдеться про різні види і форми спілкування, зокрема представницьке та міжособистісне. Автор вказує на те, що лише «справжнє спілкування має екзистенціальний сенс, це переживання повноти буття в іншому і в собі завдяки іншому» [40, с. 207]. На його думку, спілкування з людиною на інтерперсональному рівні створює нову реальність, тоді як спілкування з суспільством – нову функціональну або рольову реальність [40, с. 50]. Саме тому «спілкування між суспільством і людиною» можна назвати рольовим, а «спілкування між особистостями» – унікальним процесом, що «в силу своєї унікальності можна розглядати як форму буття, що виходить за межі культури в сферу суспільства і людини» [40, с. 51]. Взаємне збагачення, що відбувається в процесі спілкування між особистостями, стає цінністю, а власний приклад спілкування як рівних партнерів є, на думку І. Докучаєва, найкращим методом виховання. Такий метод, як зазначає автор, перетворює виховання на спілкування рівних партнерів, і при цьому не можна фамільярно занижувати повагу вихованця до вихователя.

Ми також згодні з думкою автора, що спілкування може бути методом «корекції ціннісних моделей» [40, с. 186], тоді як «виправне спілкування» не має гарантованого ефекту, адже вся система виправлення людини була спрямована на її ізоляцію від суспільства. Наведемо його думку: «Завжди система виправлення покарань була влаштована за принципом: немає людини - немає проблеми. В'язниця або смертна кара - це лише способи ізоляції людини, тимчасової або постійної... Ізоляція ж у в'язниці є способом вкорінення в людині її вад, тобто саме тих антицінностей, які система виправлення покарань покликана викорінити» [40, с. 189].



Тобто, враховуючи ці ідеї екзистенційного підходу, можемо вказати на те, що розвиток міжособистісної компетенції, міжособистісної поведінки, міжособистісного розуміння між учнями в умовах інклюзивної освіти є складною справою, але завдання вчителя полягає в тому, щоб всі учні мали можливість навчитися розмірковувати, вести діалог для того, щоб зрозуміти позицію іншого. Важливо також довести до їх розуміння, що може бути зоною зустрічі та спілкування, а що – зоною зіткнення. Учні також мають усвідомити, що всі вони, як особистості, мають бути солідарними для того, щоб розвиватися по-справжньому. Тільки в процесі спілкування діти навчаються розкриватися, визнавати цінність свого життя, збагачувати себе і партнера по спілкуванню новим баченням світу, визнавати власні цінності та цінності іншої людини. Якщо в інклюзивному класі буде існувати тенденція до ізоляції учнів, які не можуть подолати проблеми, то школа в такому випадку буде антисоціальною, антиціннісною.

Наступний рівень методології – рівень загальнонауковий, і на ньому можна простежити два основних підходи, а саме: системний і діяльнісний.

Системний підхід закладено в роботі філософа І. Блауберга. Його ідеї та концепції і сьогодні є актуальними для вирішення багатьох проблем, пов'язаних із освітою, зокрема інклюзивною освітою. Так, актуальним є методологічне вивчення цілісності, оскільки саме цілісність, а не фрагментарність міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти має постати основою для сучасного дослідження. І.Блауберг писав: «При вивченні психічного життя потрібно починати з цілісного утворення – «гештальта», який визначає властивості складових своїх частин» [14, с. 88]. На думку І.Блауберга, цілісність виступає інструментом дослідження, а саме поняття цілісності можна характеризувати з двох боків: «З одного боку, у ньому синтезуються свої уявлення про особливості цілісних об'єктів, які на даний момент мають конкретно-наукове знання. З іншого боку, воно входить у систему філософських понять і категорій, які складаються у своїй сукупності, складають теоретичну основу світогляду і виконують у своїх якостях принципи пізнавальної та практичної діяльності. У цьому останньому випадку поняття цінність відіграє не лише синтезуючу, а й критичну



атаку по відношенню до конкретно-наукових уявлень, демонструючи їх неповноту і обмеженість наявним рівням знань» [14, с. 93].

Системою називають безліч частин, що можуть діяти як єдине ціле, при цьому система працює лише в спільному русі. Дж. О'Коннор стверджує: «Розділивши систему на компоненти, ви ніколи не знайдете її істотних властивостей. Вони проявляються лише в результаті дії цілісної системи. Єдина можливість дізнатися, що вони собою являють, полягає в тому, щоб змусити систему працювати» [97, с. 32]. Як вважає Дж. О'Коннор, спілкування є також системою. Він вказує на таку позицію як «петля зворотного зв'язку», де є посилення та урівноваження. При цьому посилення – це подарунок, посмішка, слова підтримки. Урівноваження ж є парадоксальним, але необхідним. Автор наводить приклад із налагодження стосунків між людьми: «Людина горить бажанням товаришувати з оточуючими і робить спроби зблизитися майже з кожним зустрічним, але при цьому тримається настільки напружено і поводить себе так тривожно, що це швидше відштовхує людей» [97, с. 69]. Ми вважаємо, що в тому випадку, якщо учні в початковій школі будуть знати про такі «петлі зворотного зв'язку», то їм буде набагато легше створювати групи для спілкування, яке буде характеризуватися як дружнє та невимушене.

Теорію мови з боку системно-структурного підходу представлено в роботі В. Солнцева [122]. Автор розглядає мову як матеріальний засіб спілкування людей, як вторинну матеріальну (знакову) систему: «Мова являє собою функціональну матеріальну систему семіотичного, або знакового, характеру, функціонуванням якої і є її використання як засобу спілкування» [122, с. 4]. Поняття «система» автором представляється як деяке об'єднання «будь-яких об'єктів», а також «відносини між цими об'єктами». Ті об'єкти, які об'єднуються в систему, автор називає елементами. В. Солнцев вказував: «Таке розуміння системи, досить широко поширене в науковій літературі, застосовується до будь-якого об'єднання об'єктів (елементів), які перебувають у взаємних відносинах» [122, с. 11]. Таке об'єднання, на його думку, становить цілісність, що відрізняє його від складових частин: «система є цілісний об'єкт, що складається з елементів, які знаходяться у взаємних відносинах». Також



автор вказує на те, що система має особливу властивість – дискретність, тому що в ній виділяються елементи. Солнцев стверджує: «Дискретність - важлива властивість будь-якої системи» [122, с. 11]. При цьому важливу роль у системі відіграють саме впорядковані взаємозв'язки, оскільки скупчення елементів не є системою. Також автор виділяє поняття «матеріальні» та «ідеальні» системи. І при цьому ідеальні системи, як на його думку, існують лише завдяки мисленнєвій діяльності людей: «Ідеальні системи породжуються матеріальною субстанцією - мислячим мозком - і закріплюються в матеріальній субстанції (в будь-якій матерії). Матеріальна субстанція, що породжує ідеальні системи, являє собою складну первинну матеріальну систему - мозок людини» [122, с. 15]. Мова як засіб спілкування, за твердженням В. Солнцева, є вторинною матеріальною системою, оскільки така система виникла завдяки діяльності людини «як засіб закріплення і вираження семантичної інформації (систем ідей або понять) і, таким чином, як засіб передачі цих ідей від людини до людини» [122, с. 15-16]. Безпосередній розвиток мови відбувається тоді, коли існує творча діяльність людини і люди прагнуть розвинути мову для більшої зручності і досконалості в спілкуванні. Солнцев наголошував: «...Якщо гранично спростити процес зміни мови людьми, то можна сказати, що в ході спілкування такі-то і такі-то звуки вимовляються трохи інакше, ніж раніше, такі-то і такі-то значущі елементи мови вживаються дещо інакшими, значенням таких-то і таких-то слів надається дещо новий відтінок, для вираження нового поняття створюється нове слово тощо» [122, с. 36-37]. Також важливою є думка вченого про те, що мова є засобом спілкування, тоді як мовлення – застосування даного засобу. Це наводить нас на умовивід про те, що міжособистісне спілкування багато в чому залежить від того, як саме буде застосовуватися цей засіб молодшими школярами, адже недостатньо просто гарно знати мову, важливо як саме і яким чином ця мова використовується.

Також у руслі нашого дослідження є актуальними думки Крістофа Вульфа, який досліджував питання виховання і соціалізації в сім'ї, у школі, у медіа та в культурі дитинства. Вчений наполягав на важливості ритуалів, пояснював значення тілесності для розвитку людини. Якщо зіставити цей процес з питаннями



міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти, то питання про значення міметики є великим полем для проведення роботи вчителем початкової школи, оскільки з огляду на те, яке значення мають у певній культурі жести людини, учень може опанувати такі жести, за допомогою яких буде встановлено довірливі стосунки з людьми. Вчений вважав, що людина має навчитися розуміти значення різних жестів, як саме вони можуть розцінюватися і яким чином потрібно відповідати на них. Саме це робить поведінку іншої людини прогнозованою: «Вони є частиною мови тіла, яка багато повідомляє членам колективу один про одного. Навіть якщо ці послання швидше частина неусвідомленого сприйняття чужого і себе, ніж свідоме знання про іншого, про його відчуттях і інтенції, все ж їх роль значна. Вони включені в соціальне знання, яке індивід набуває в ході соціалізації і яке відіграє значну роль в адекватному управлінні його дією» [25, с. 43]. Також важливою є думка К. Вульфа про зміни значень жестів у залежності від того, якими є простір та час. Відмінними можуть бути жести для статі, класу, різних інституцій тощо: «Багато жестів є специфічними для певної статі або класу; інші ж, як виявляється, універсальні, незалежні від класу і статі. Деякі жести пов'язані з соціальним простором, з інституцією. Такі інституції як церква, суд, лікарня і школа вимагають вживання певних жестів і виступають із санкціями при їх зневазі. Своєю вимогою використовувати специфічні для інституції жести вони стверджують свою владу. При виконанні цих жестів інституційні цінності і норми вписуються в тіло членів колективу або адресатів інституції та завдяки повторюваному «виконанню» отримують підтвердження своєї дієвості і законності» [25, с. 43]. При цьому до специфічних і досі універсальних жестів відносяться жести тактовності в лікарні, поваги в суді, покори в церкві, уваги в школі. Учений зазначав, що в тому випадку, якщо ці універсальні жести не виконуються, то це сприймається як критика [25, с. 43]. Для нашої теми актуальними є питання, що досліджував К. Вульф: «соціальний мімезис», «міметичний талант». За допомогою першого процесу відбувається досягнення гармонії, встановлення зв'язків. Сутність другого поняття має велике значення для виховання. Так, за твердженням ученого, «мімезис набуває свого значення для



соціального, для виховання й соціалізації. На цьому «способі функціонування» мімезису заснована соціалізуюча сила ритуалів і ритуалізації» [25, с. 47]. Міметичні процеси задаються тілесністю, і важливим є те, що ці процеси вже в ранньому віці дитини набувають чинності. Вульф вважав: «Вони тісно пов'язані з ранніми комплексами ... і з уявним та досягають шарів передсвідомого. Через них пов'язане з найбільш ранніми процесами конституювання тіла: народження, відлучення від грудей і бажання, - їх вплив незабутній» [25, с. 62]. Також інтерес викликає думка вченого про те, що пізнання світу починається міметично, що передує процесу мовлення, і саме в цей період життя міметичний талант допомагає освоювати моторні навички, вивчати мову. За К. Вульфом, мімезис як форма життя проявляється в ранньому дитинстві, і саме він відіграє велике значення у вихованні: «Нерідко на дітях ... сильно відображається неусвідомлений і небажаний вплив, наприклад, вчителя або вихователя. Особливо міметично переробляється манера сприйняття, мислення і судження індивідуального вчителя. Роль, яку відіграють уподібнення і відштовхування в кожному окремому випадку, різна, і їх вплив важко оцінити. Оцінку впливу виховної поведінки важко дати ще й тому, що одна і та сама поведінка вчителя або вихователя по-різному розуміється людиною в різні фази життя» [25, с. 63]. На думку К. Вульфа, необхідно досліджувати наступні явища: «1) як в міметичних процесах створюється перформативне знання; 2) як людське тіло породжує міметичне знання; 3) які рухи в міметичних процесах втілюють культуру; 4) як міметично виникають жести, які означають рухи тіла» [25, с. 70]. Дотичним до нашого дослідження є висновок вченого стосовно взаєморозуміння. Воно, на думку К. Вульфа, може досягатися в тому випадку, якщо у процесі соціалізації беруть участь емоції: «У жестах виражаються почуття і соціальні відносини, які часто вже не усвідомлюються ні тими, хто їх здійснює, ні тими, хто їх сприймає і на них реагує. Жести супроводжують мову, але мають і «особисте життя», без безпосереднього відношення до висловлення» [25, с. 80]. Отже, для нашого дослідження вагомою є думка про те, що жести можуть являти собою послання, і дуже часто відбувається так, що жести більш значущі для взаєморозуміння, ніж самі слова: «По-перше, мімезис проектує індивіда як частину



якогось більшого соціального взаємозв'язку, завдяки чому він отримує зв'язок із оточуючим його світом. По-друге, на перший план висувається те, що в соціальній діяльності істотно бере участь тіло з його органами почуттів. По-третє, в центрі розгляду виявляється творче і чуттєве становлення соціального світу» [25, с. 82]. Таким чином, зважаючи на ідеї вченого, можна зробити висновок про те, що для міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти важливого значення набуває знання жестів, жестової мови, адже саме вони допомагають встановити близькі стосунки з іншими людьми. Учні мають навчитися розрізняти значення різних жестів, як саме вони можуть розцінюватися іншими людьми, як потрібно відповідати іншим людям з огляду на мову їх жестів. Отже, знання про жести, жестову мову є дуже важливими для впровадження в роботу педагога та мають великий вплив на формування міжособистісного спілкування в дитячому колективі.

Стосовно ідей, які були розроблені представниками діяльнісного підходу, варто звернутися до досліджень тих авторів, які розкривають проблеми життя як діяльності (Х. Арендт) [6], питання формування мовленнєвої діяльності в дитинстві (І.Зотова) [52], взаємозв'язку діяльності нервової системи із внутрішніми особистісними якостями (К.Фріт) [141], співвідношення лінгвістичної та нелінгвістичної діяльності людини (О. Грязнов) [36] та ін. Вагомим внеском для науки, і зокрема розробки діяльнісного підходу, є ідеї, що розкриваються в теорії мовленнєвої діяльності (А.Леонтьєв) [127].

Характеризуючи діяльність людини, Б. Паригін має на увазі цілеспрямовану і певним чином мотивовану активність суб'єкта в різні інтервали часу. Саме цим, як зазначає автор, поняття «діяльності» відрізняється від поняття «дія», коли воно означає реактивну, а не внутрішньоособистісну активність суб'єктів у відповідь на стимул ситуації або середовища: «Дія - це одноактна активність у даному, поточному інтервалі часу (тепер), на відміну від діяльності, яка включає також минуле і майбутнє» [94, с. 106]. Актуальною є думка автора про те, що для того, щоб здійснити соціальне очікування, потрібен образ бажаної мети, а також «запевнення в її легкій досяжності та жива уява всіх зацікавлених в успіху



майбутньої діяльності. Цього цілком достатньо, щоб пристрасть і фантазія запалили масу людей, довели образ очікуваних плодів до гіперболічних розмірів, створили ілюзорні відчуття можливості безпроблемного руху до мети» [94, с. 109].

Дія і спілкування, на думку Х.Арендт, розгортаються між людьми, що розмовляють про конкретні справи, і коли розмова йде про речі, що стосуються міжособистісного простору, люди рухаються для того, щоб переслідувати «об'єктивно-мирські інтереси» [6, с. 227]. І саме ці інтереси, як стверджувала автор, створюють зв'язки, які водночас зчіплюють людей один з одним і відокремлюють людей один від одного. Інтерес у руслі нашого дослідження викликає ідея стосовно матерії загальнолюдських зв'язків, де саме спілкування між людьми є «провалом». Х. Арендт висловлюється з цього приводу наступним чином: «Цей провал є лише однією з багатьох нерозв'язаних апорій, що тягнуться за спільним буттям людей, одночасно ускладнюючи і своєрідно збагачуючи їх...» [6, с. 227].

Поняття «діяльність» у методології освіти відіграє ключову роль. Діяльнісний підхід був розроблений такими видатними вченими як Л. Леонт'єв та С. Рубінштейн. Принцип єдності діяльності і свідомості, що був сформульований С. Рубінштейном, представлено через сукупність дій, що спрямовані до мети [98]. При цьому автор зважав на те, що радість від спілкування між людьми, турбота про іншу людину є ознакою любові: «Почуття любові до іншої людини – це почуття радості від спілкування з нею, захоплення від того образу людського, який виявляється при такому спілкуванні ...» [98, с. 36].

Основною характеристикою діяльності, за А. Леонт'євим, є її предметність, що пов'язана з поняттям мотиву, і без мотивацій діяльність людини не є можливою [127]. Вважаємо, що ці положення є необхідними для зведення методологічних основ нашого дослідження, тому що формування міжособистісного спілкування між учнями початкових класів в інклюзивній освіті ми розглядаємо через сукупність практико-орієнтованих дій, де основний мотив – досягнення змін для ефективного співробітництва. Також потрібно зважити на питання процесів спілкування між людьми та взаємозв'язку мови і мовлення, які підіймаються в роботі А. Леонт'єва. Автор вказує на таку позицію як «повідомлення» і зазначає, що предметом теорії



комунікації є ставлення відправника і одержувача повідомлення в цілому, що і є предметом вивчення психолінгвістики [127., с. 27]. Також А.Леонтьєв зауважує, що комунікація між індивідами може розглядатися через два підходи: культурно-історичний та індивідуально-психічний. При цьому індивідуально-психічний підхід у своїй основі представляє ситуації спілкування, у яких є два або більше учасників. Саме в цих ситуаціях спілкування перетинаються різні процеси, у яких панують свої закони. Учений зазначає: «Щоб зрозуміти це емпіричне і, на перший погляд, просте, а насправді дуже складне синтетичне явище, його потрібно розкласти мовби на різні проекції. Це будуть різні предмети, що підкоряються своїм однорідним законам. У рамках індивідуально-психічного підходу це завдання є нерозв'язним, а всі спроби вирішити його неминуче приводять нас до культурно-історичного уявлення про мовну діяльність. До речі, тільки в рамках цього підходу вдається поєднати в одне ціле і комунікацію між індивідами, і діяльність індивідів» [127, с. 73-74]. Також актуальними для нашого дослідження є умовиводи видатного вченого про те, що психіка людини соціалізується, набуває інтелекту, і вже соціалізована та інтелектуалізована психіка людини і є її свідомістю. У цьому плані свідомість постає як продукт спілкування свідомостей, де продукуються ідеї, концепти суспільної свідомості [76, с. 23-24]. Сама свідомість людини, за твердженням А.Леонтьєва,- продукт її діяльності, і саме в цій діяльності, що опосередкована спілкуванням з іншою людиною, «здійснюється процес присвоєння нею духовних багатств, накопичених людським родом і втілених у предметно чуттєвій формі» [76, с. 27]. Бачення предметно чуттєвої форми має важливе значення для світосприйняття та самопочуття людини. Так, дослідження, що проводилися з людьми, які втратили зір, підтверджують те, що вони сприймають світ по-іншому, що створює певні непорозуміння: «незважаючи на нічим не ускладнене мовне спілкування з оточуючими і при повному збереженні розумових процесів, зовнішній предметний світ поступово ставав для них «зникаючим». Хоча словесні поняття (значення слів) зберігали в них свої логічні зв'язки, вони, однак, поступово втрачали свою предметну віднесеність. Виникала трагічна картина руйнування у хворих почуття реальності. «Я про все як читав, а не бачив ... Речі від мене все далі», - так



описує свій стан один з осліплених ампутантів. Він скаржиться, що коли з ним вітаються, «то наче й людини немає» [76, с. 105]. Інші дослідження показали, що поведінка людини може суттєво змінитися, і коли вона не може побачити предмет, збіднюється її чуттєвість, втрачають сенс значення. Так, вчений писав: «Значення і є найважливішими «утвореннями» людської свідомості. Як відомо, випадання в людини навіть головних сенсорних систем - зору і слуху - не знищує свідомості. Навіть у сліпоглухонімих дітей у результаті оволодіння ними специфічно людськими операціями предметних дій і мовою ... формується нормальна свідомість, що відрізняється від свідомості тих, хто бачить, і тих, хто чує, тільки своєю вкрай бідною чуттєвою матерією. Інша справа, коли в силу тих чи інших обставин «гомінізація» діяльності і спілкування не відбувається. У цьому випадку, незважаючи на повне збереження сенсомоторної сфери, свідомість не виникає» [76, с. 108].

Діяльність спілкування проходить у самому спілкуванні, як зауважує А. Леонтьєв [76, с. 82]. Ця думка є провідною і в дослідженнях інших авторів. Так, І. Зотова, яка вивчає проблеми формування мовленнєвого спілкування, зазначає, що в психології поняття «спілкування» постає як феномен і розглядається «як один із видів інтерактивної людської діяльності, що супроводжує інші провідні діяльності людини впродовж її життєвого циклу (ігрову, навчальну, трудову), якому властиві всі характеристики діяльності, зокрема структура, цілісність, цілеспрямованість» [52, с. 60]. Автор вказує на те, що механізм оволодіння мовленням «є тотожним механізму оволодіння будь-якою діяльністю», а отже, оскільки оволодіння діяльністю передбачає практику, то й «оволодіння мовленням можливе тільки в процесі спілкування» [52, с. 60]. Зважаючи на цю думку, можемо також вказати на те, що оволодіння міжособистісним спілкуванням учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти можливе лише в реальній практиці, у процесі спілкування на засадах довіри, дружби та товариськості. Для нашого дослідження слушним постає також і виокремлення трьох категорій засобів спілкування, що є більш дотичними до використання у дитячому віці, а саме: «експресивно-мімічні (погляд, міміка, виразні рухи рук і тіла, виразні вокалізації), предметно-дієві



(локомоторні й предметні рухи; пози, що використовуються з метою спілкування; зближення, віддалення, вручення предметів, протягування дорослому інших речей; притягування й відштовхування від себе дорослого; пози, які виражають протест, бажання уникнути контактів із дорослими або прагнення наблизитися до них), мовленнєві (висловлювання, запитання, відповіді, репліки)» [52, с. 61].

Вкажімо також і на соціальні стереотипи, які зазвичай заважають людині нормально взаємодіяти і спілкуватися з іншими людьми. Саме соціальні стереотипи, хоч і примітивні, дозволяють виробити нам певні судження про іншу людину. Так, К. Фріт, досліджуючи, як нервова діяльність впливає на наш внутрішній світ, на взаємодію з іншими людьми, вказує на те, що коли ми бачимо, що людина відрізняється від наших знайомих, то наш мозок буде передбачати складнощі у взаємодії з цією людиною: «У нас виявиться менше спільного. Наш мозок буде не так впевнений у тому, що знає ця людина з того, що знаємо ми. Тому нам буде вже набагато складніше передбачити, що вона буде робити та говорити. Намагаючись спілкуватися з кимось несхожим на нас, ми неминуче будемо поводити себе трохи інакше, ніж при спілкуванні з друзями і знайомими» [141, с. 208].

Підсумовуючи ідеї учених стосовно системного та діяльнісного підходу, можемо вказати на те, що кожне слово, виказане учнями молодшого шкільного віку в умовах навчання в інклюзивному класі, об'єднує їх у цілісність – у малу групу з одного боку, а із іншого – роз'єднує, і це створює простір міжособистісного спілкування, що кожного разу має новий, інший прояв. Нові відтінки слів можуть звучати по-іншому, і саме тому учням важливо розрізняти ті емоційні стани, з якими були виказані ці слова. Міжособистісна поведінка учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти має розглядатися цілісно, з позиції «діяльність» як цілеспрямований та мотивований процес, адже «дія» є фрагментом діяльності та постає одиничним актом, який виникає як одна з багатьох, проте не сталих реакцій на соціальне середовище. Кожен учень говорить про якісь свої потреби, хоче поставити якісь свої питання і, відповідно, виявляє власні наміри через поведінку. Коли така поведінка мотивована, цілеспрямована, є сенс встановити її типові риси, але коли відбувається одиничний акт, який є незвичним та незрозумілим, то питання



відповідності/невідповідності поведінки може і не підійматися зовсім. У взаємодії з учнем, який має особливі потреби, і вчитель, і інші учні мимоволі виявляють, хто вони є, ким хочуть бути. І якщо учень має певні вади, інші мають розуміти, що така дитина бачить світ інакше, не так, як більшість учнів, і саме тому їй складно зрозуміти та відчувати дітей, які торкаються предметно-чуттєвої сфери середовища в повній мірі. Тобто, дитина з особливими потребами бачить світ фрагментарно, але це не надає можливості робити висновок про те, що її фрагменти не є більш яскравими, ніж удавана цілісність з боку більшості інших дітей.

Інклюзивна освіта, у якій проявляється взаємодія учнів, є цілісною системою, яка сьогодні утворюється майже в усіх закладах середньої освіти. І оскільки учні не просто навчаються разом, а прийшли разом до світу міжособистісних відносин, то між ними вже встановлено зв'язки, що передують будь-якому слову, будь-якій дії з їх боку. Розкриття нового учасника міжособистісного спілкування через мову до дії, у вчинку є ключовим моментом, який змінює історії життя кожного учня, наповнює їх новим змістом та новими цінностями. Учень має усвідомити, що, спілкуючись із іншою людиною, він сам стає трохи іншим, але коли він бачить дії інших людей, його мозок намагається автоматично наслідувати подібні дії, і саме це надає йому можливість передбачати та прогнозувати дії інших людей. Також учню буде цікаво дізнатись, що налагодити взаємодію допомагає навіть те, коли людина просто думає про іншу людину.

Наступний рівень методології для вирішення проблеми формування міжособистісного спілкування в умовах інклюзивної освіти – конкретно-науковий. На ньому ми вбачаємо доцільним використовувати аксіологічний та особистісний підходи.

Так, аксіологія, за визначенням А.Конт-Спонвіля, є вченням про цінності, і її завдання полягає у вивченні цінностей: «Аксіологія може бути об'єктивною (якщо розглядає цінності як факти) або нормативною (якщо визнає їх як цінності). Друга впливає з першої, але перша має значення тільки в поєднанні з другою» [67, с. 29].

Розглядаючи дослідження, присвячені цінностям, вкажімо на ідеї, що містяться в роботах Ш.Амонашвілі [4], Л. Баєвої [9], В. Баришкова [10], Т.Чаплі



[144] та ін.

Ідея неповторності кожної дитини, яка приходить у світ виконати притаманну лише їй місію, міститься в роботі Ш. Амонашвілі. Видатний педагог писав: «Я не уявляю собі педагогічний процес, якщо він не має під собою філософської основи. Ні, не будь-яка філософія потрібна мені, а така, яка допоможе осмислити дитину, таємничість її долі, її призначення в житті суспільства. Без такої філософії мені важко вибрати або самому створити в собі власну педагогічну позицію, яка стала б джерелом для моїх педагогічних роздумів і орієнтиром для моєї педагогічної практики. А роздуми ці та ця практика стосуються дитини» [4, с. 10]. Педагог критикував авторитарність у роботі вчителя та наголошував на цінності гуманності. Доброзичливість у взаємовідносинах між вчителем та учнем, на думку вченого, мають бути головними у школі, а для цього слід переосмислити всі основні компоненти педагогічного процесу: «...Гуманна педагогіка може бути реалізована лише в тому випадку, якщо через відповідні їй принципи будуть переосмислені всі основні компоненти педагогічного процесу: і урок, і методи, і програми, і підручники, і особистість учителя, і класна кімната, і колективна творчість учителів. А найголовніше в усьому цьому - взаємовідносини вчителя з дитиною, дітьми, характер його спілкування з нею і з ними. Ідея співпраці - це дух школи, і потрібно, щоб все в цій школі, в крайньому ж випадку все в цьому класі, гармоніювало з її духом. Тоді педагогічне життя, життя дітей і вчителів заграє по-іншому» [4, с. 50].

Питання спілкування досліджує і Л. Баєва. Так, у спілкуванні, на її думку, є ціннісні основи, тоді як самі цінності є феноменами, що мають і особистісне, і соціальне значення. На думку автора, загальні цінності вбирають у себе все різноманіття тих ціннісних орієнтирів, що є одиничними і мають значення лише для однієї особи в певну історичну епоху: «Цінності - один з головних компонентів духовних підвалин суспільства, що визначає «духовний настрій», інтелектуальну, моральну, емоційну, есенційну атмосферу епохи, того чи іншого типу суспільства. У найбільш широкому сенсі цінність може бути визначена як орієнтир діяльності особистості і суспільства, що визначає напрямок саморозвитку» [9, с. 17]. З огляду на це ціннісне виховання соціальне спілкування молодших школярів в умовах



інклюзивної освіти, як на нашу думку, слід зводити на загальних засадах, що є прийнятними для українського суспільства, враховуючи потреби кожної людини в спілкуванні. Л.Баєва вказує: «У зовнішньому світі, у який людина вступає в міру реалізації своїх потреб, в тому числі потреби в спілкуванні, вона зберігає свою цілісність і своєрідність не тільки завдяки унікальному біологічному організму і інтелектуально-психологічним здібностям, а й в рівній мірі завдяки ціннісним засадам, які виражають пріоритети і спрямованість розумової, вольової, емоційної діяльності» [9, с. 17]. Самі норми спілкування, за автором, склалися в процесі певної діяльності людей, а отже, економічний чинник у спілкуванні має велике значення [9, с. 88]. Також Л.Баєва розмірковує про поняття «чуттєвість», яке, на її думку, може продукувати не лише вади людини, а й доброчинності. Витоками чуттєвості є соціальність, а не біологічність, адже «чуттєва розпуста» з'являється внаслідок процесу соціалізації: «Цінність формується під впливом чуттєвості, і значна частина переживань висвітлює, що є значущим для існування особистості і її наповнення змістом, яке пов'язане саме з неусвідомленим чуттєвим досвідом, який далеко не завжди підпорядкований природній доцільності» [9, с. 95]. Але автор відстоює позицію цінності чуттєвості, оскільки «закрита» людина не може відстоювати позиції демократичного суспільства, а лише відстоювати цінності тоталітарного суспільства, продукуючи механістичний світогляд: «Більшість цінностей, що формуються під впливом чуттєвості (краса, задоволення, насолода тощо, покликані наповнити існування особистості радістю сприйняття, позитивною «енергією» творчості, багатством способів насолоди життям. ... Особистість, здатна до творення цінностей естетичного або гедоністичного змісту, реалізує можливість увічнення своєї суб'єктивності в феномени мистецтва і в переживання публіки. Сфера почуттів, таким чином, виявляється однією зі складових екзистенційно-ціннісного ставлення до світу» [9, с. 96].

У роботі Т.Чаплі вказано, що проблема цінностей є міждисциплінарною. Так, вона розглядається і в соціальній психології, і в культурології, і в соціології: «Соціальна психологія стосується проблеми цінності у зв'язку з дослідженням сфери соціалізації індивіда, його адаптації до групових норм і вимог. Культурологія



розглядає цінності не тільки як результат людської діяльності, але як її зміст, внутрішній елемент, що визначає спрямованість, інтенціональність, прагнення людини відтворити самого себе, всю реальність. У сучасній соціології проблема цінностей пов'язана з проблемою загально регулятивних механізмів, де цінності суспільства розглядаються як елементи суспільної свідомості і культури, які виконують по відношенню до особистості нормативні функції» [144, с. 16-17]. Вчена зазначає, що в ціннісному ставленні є три виміри, серед яких система «людина-світ» у її онтологічному бутті; активність ставлення людини до світу; освоєння світу людиною як її якісний результат [144, с. 60]. Також у роботі Т. Чаплі йдеться про те, що саме тлумачення спілкування здійснюється на різних рівнях: як міжособистісні відносини, так і у широкому розумінні – спілкування між різними соціальними та культурними системами. Визначальним у спілкуванні, як зауважувала Т. Чапля, є наявність контактів між індивідами. І саме тому значущою є інформація, що провадиться в спілкуванні [144, с. 133].

Експлікація цих ідей стосовно ціннісного ставлення людини до іншої людини може вказувати на те, що в міжособистісному спілкуванні учнів в умовах інклюзивної освіти також можна спостерігати три виміри, а саме: спілкування в системі «людина-людина»; активне ставлення з боку кожного співрозмовника до процесу спілкування; якісний результат – діалогічна взаємодія, почуття задоволення від спілкування тощо.

Цінність життя людини – основна теза в роботі В. Баришкова. Автор обстоював думку стосовно відкритості людини в спілкуванні і вказував на те, що людина не є результат, не є продукт, а є, насамперед, шлях: «Знайти себе можна тільки у світі, серед інших. Пройти шлях. Відкрити і довірити себе безмежно відкритому динамізму творчих змін світу. ... Людське буття є буття свободи, відповідальності за свій шлях, за себе іншого, ніж інші. Людина - маленька істота, якій надається рух цілою ієрархією світів. Людині залишається від неї самої і мало, і багато: можливість подорожі в цих світах» [10, с. 90]. Автор відстоює думку про те, що сучасні концепції комунікації спрямовані на вирішення питань у системі «індивідуальне – соціальне», і цінності в такому випадку можуть виникати не з



внутрішнього світу людей, які вступають між собою у взаємодію, а у процесі інтеракції, тобто в процесі самої взаємодії [10, с. 119]. Ця думка, як на наш погляд, є дуже цінною для дослідження питань формування міжособистісного спілкування, адже саме взаємодія між учнями в процесі спілкування постає основою для успішної комунікації в умовах інклюзивної освіти. Отже, ціннісний підхід є одним із ефективних у формуванні міжособистісного спілкування між учнями молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти, оскільки його застосування надає можливість сформувати міжособистісну компетентність на надійному фундаменті – цінності життя кожної людини.

Дослідженню особистісного підходу присвячено праці як українських, так і зарубіжних учених (І.Бех, Г.Гарднер, Д.Галайда, Е.Еріксон та ін.).

Так, професор психології Г. Гарднер, автор теорії множинного інтелекту, вказував на те, що існує, як мінімум, сім видів інтелекту (лінгвістичний, логіко-математичний, музичний, тілесно-кінестетичний, зорово-просторовий, міжособистісний і внутрішньоособистісний). Також він дійшов до висновку, що існує ще три види інтелекту, а саме: натуралістичний, духовний і екзистенціальний. Міжособистісний інтелект ґрунтується на двох видах інтелекту: внутрішньо-особистісному інтелекті, коли людина може точно відтворити власні почуття і детально їх представити для того, щоб надати пораду іншій людині, і особистісному інтелекті, коли людина може розуміти різницю між людьми, між їх почуттями та настроями: «В найпростішому різновиді міжособистісний інтелект є основою здатності маленької дитини бачити відмінності між оточуючими людьми і дізнаватися, у якому настрої вони знаходяться» [28, с. 452].

Розглядаючи міжособистісний інтелект, вкажімо на те, що він, як на думку Д. Галайди, є здатністю розуміти мотиви, бажання і наміри людей, у основі якої лежить базова здатність помічати темперамент іншої людини, її настрій, бачити відмінності характеру між іншими людьми тощо. Автор також вказує на те, що через таку якість як «чутливість до себе» можна глибоко розуміти іншу людину і встановити контакт із нею. Пізнати саму себе та встановити контакт із іншим людина може, користуючись такою якістю як «чутливість до інших людей». Також



автор вказує на те, що існують більш розвинені форми міжособистісного інтелекту, що безпосередньо проявляється у спілкуванні (вербальному і невербальному), у здатності бачити ситуацію з точки зору іншої людини, у спроможності побудувати позитивні стосунки з іншими і мати компетентність вирішувати конфлікти. Зважимо на актуальну думку Е. Еріксона про те, що людина з недостатньо розвинутою безпечною особистою ідентичністю відчуває проблеми з налагодженням більш близьких відносин, і саме тому важливо в молодому віці навчитися «індивідуальним способам ідентифікації себе з іншими» [156, с. 160].

Необхідним постає «визнання» особистості з боку громади і навіть тоді, коли приходять критичні моменти, відчувається дискомфорт, незадоволення. Ми погоджуємося з думкою Д. Галайди про те, що необхідно розвивати вміння налагоджувати близькі стосунки з кожною особистістю, адже «будь-який комунікативний акт вимагає певної дози інтимності, і людина, яка відступає в емоційну ізоляцію, не буде готова спілкуватися і взаємодіяти з іншими» [157, с. 27]. Зауважимо, що ще в педагогіці Д. Дьюї йшлося про бідність інтелекту, що засновувався лише на технічному боці виробництва та реалізації товарів, тобто суто на матеріальній сфері. Видатний педагог писав: «Безсумнівно, і для вирішення цих вузьких питань потрібний гострий інтелект, але нездатність враховувати важливі соціальні чинники вказує на розумову обмеженість і відповідні порушення емоційної сфери» [47, с. 38].

Емоційний супровід у вихованні проголошений у роботі І. Беха. Так, вчений писав про те, що вихованець має відчувати радість, засмучення, амбівалентність. Ці стани, як на думку вченого, є важливою умовою морально-духовного розвитку особистості, і при цьому слушною є така думка: «Якщо, наприклад, у вихованця є прагнення сформувати дружні стосунки з ровесниками, він має уявити, наскільки йому вдасться триматися на цьому міжособистісному рівні» [13, с. 64-65].

Розмірковуючи над використанням особистісного підходу до розв'язання проблеми формування міжособистісного спілкування учнів в умовах інклюзивної освіти, ми можемо зробити висновок про те, що для того, щоб бути готовим до даного процесу, учні мають бути мотивовані на досягнення у сфері



міжособистісного інтелекту. Важливо досягти мети комунікації навіть тоді, коли буде досить важко, адже не всі учні розуміють тонкощі у спілкуванні з дитиною, що має певні вади здоров'я, і не кожна дитина, що має вади здоров'я, дозволить встановити з нею близькі стосунки. Також додамо, що в тому випадку, коли учень не сприймає сам себе позитивно (а це може бути будь-який учень, який здається фізично здоровим, але у нього спостерігається занижена самооцінка), то ситуація з налагодженням міжособистісного спілкування може погіршуватися, ставати більш критичною. Отже, необхідність розвитку здатності бачити ситуацію з точки зору іншої людини (як з боку дитини із особливими потребами, так і з боку дитини, яка вважається здоровою), спроможності будувати позитивні відносини з іншими, компетентності у позитивному вирішенні конфліктів – одне із завдань, які має вирішувати вчитель початкової школи в умовах інклюзивної освіти.

Четвертий рівень методології – рівень методів і техніки дослідження. Зважимо на останні роботи таких авторів як А. Литвин [77], Ч.Левицький [75], Ю.Скиба [117] та ін. Так, А.Литвин зазначає: «Четвертий (дисциплінарний) рівень включає конкретні внутрішньодисциплінарні методи, методики і техніки дослідження, що трактуються як методи, застосовувані в певній науковій дисципліні (галузі)» [77, с. 30]. Саме на цьому рівні, як вказує автор, визначається та обирається комплекс доцільних методів, відповідних засобів і форм для організації функціонування педагогічної системи, що розробляється, і для цього слід використовувати «знання про методи, засоби та форми на всіх рівнях методології» [77, с. 31]. Тобто, на цьому рівні в дослідженні ми маємо виокремити специфічні методи, що стосуються проблеми формування міжособистісного спілкування між учнями молодшого шкільного віку.

Розглядаючи різні методи та техніки досліджень, слід вказати на роботу Ю. Скиби, у якій класифіковані методи педагогічних досліджень [118]. Автор надає декілька класифікацій методів, серед яких є класифікація методів дослідження за Ю.Бабанським, В.Слободчиковим, Н.Боритко, В.Давидовим, Т.Самодуровою, В.Єрофєєвою, С.Гончаренко, І.Волощуком. Автор наголошує на тому, що в дослідженнях психолого-педагогічного спрямування досить широко



використовуються методи з різних наук і запропонована класифікація може набувати нових методів. За логікою наукового дослідження, як вказує автор, слід виділити чотири групи (класи) методів, а саме: організаційні, теоретичні, емпіричні, методи обробки даних. Ці групи (класи), у свою чергу, розпадаються підгрупи (підкласи) і набувають типових ознак. Так, організаційні методи, за Ю.Скибою, це «анкетування, інтерв'ювання, експертні опитування, рейтинги», теоретичні – «аналіз, синтез, абстрагування, аналогій, ідеалізація, індукція, дедукція, формалізація, класифікація, узагальнення, систематизація, конкретизація, порівняння, моделювання, прогнозування та ін.», емпіричні – «спостереження, педагогічний експеримент, бесіда, соціометрія, тестування, педагогічний консилиум, вивчення продуктів діяльності осіб, що навчаються, експертних оцінок, біографічний метод та ін.», методи обробки даних – «ранжування, шкалювання, індексування, кореляція оцінювання, факторний, контент-аналіз, кластерний, дисперсійний, регресійний аналіз, вимірювання і контролю та ін.» [118, с. 58]. Вважаємо, що ці методи важливо використовувати для проведення подальшого дослідження, зокрема для розробки діагностичних методик та проведення педагогічного експерименту, що стосується формування міжособистісного спілкування між учнями молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

Також до цих методів можна додати дослідницьку техніку для опису процесу комунікації. Сутність цієї техніки Ч.Левицький подає таким чином: «Контент-аналіз – це дослідницька техніка для об'єктивного, систематичного і кількісного опису явного змісту комунікації. Застосування цього методу доцільне у випадку дослідження інформації та для надання відповіді на питання: «хто говорить», «до кого», «чому говорить», «як говорить», «з якими наслідками». Це дослідницька техніка, яка дозволяє в об'єктивний та систематичний спосіб встановити та описати мовні особливості текстів для того, щоб на цій підставі можна було зробити висновок про немовні властивості людей та соціальних інститутів. Її суть полягає в дослідженні інформації, яка міститься в книжках, документах, спогадах, фільмах, картинах, музичних творах, телепередачах, на інтернет-сайтах тощо». [75, с. 12]. Також вкажімо на висновок Ч.Левицького про те, що педагогічні дослідження



вимагають проведення аналізів різного виду – і кількісних, і якісних. Вчений зазначає: «Не існує такого поняття як кількісні педагогічні дослідження «у чистому вигляді», як і не існує виключно якісних педагогічних досліджень. На практиці виявляється, що існує необхідність здійснення якісних аналізів при проведенні кількісних досліджень..., як і необхідність проведення кількісних аналізів при здійсненні якісних досліджень» [75, с. 17].

Враховуючи ідеї вчених, можемо констатувати, що формування міжособистісного спілкування між учнями молодшого шкільного віку має бути спрямоване на реалізацію принципів відкритості інклюзивної освіти, а також відігравати певну роль у вихованні ціннісних взаємин та залученні учнів до вивчення особливостей мовлення, що ґрунтується на цінностях дружби та співробітництва, розумінні найтонших відтінків слова та вміння донести інформацію таким чином, щоб інша дитина не відчула дискримінації та ворожості по відношенню до неї.

Думки вчених та педагогів, як на нашу думку, збігаються в тій позиції, яка стверджує, що головний показник високого рівня міжособистісної компетенції полягає в практичних уміннях та навичках спілкування, що розгортаються на емпатії як механізмі та на задоволеності як стані. Запорукою успішності формування міжособистісного спілкування є їх практична цілеспрямованість та глибоке розуміння педагогом значущості цих потреб для кожної дитини.

Отже, формування міжособистісного спілкування між учнями молодшого шкільного віку передбачає безпосереднє залучення дітей до участі в соціально спрямованих заходах, а також виконує специфічні функції по відношенню до кожної дитини, без реалізації яких гармонізація емоційної сфери та досягнення стану задоволеності є неможливими. Сутність поняття «формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти» має звернути увагу вчених та вчителів на розгортання культурно-освітнього простору як освітньої системи для налагодження відносин у системах «вчитель-учень», «учень-учень», оскільки міжособистісне спілкування на заданому рівні організації формує спільні норми спілкування по відношенню до іншої людини та дозволяє учню



зробити важливий внесок до шляху кожної особистості, яка здатна співчувати та емоційно переживати. Проведення якісного та кількісного аналізу розвитку міжособистісної компетентності потребує подальшого дослідження, а саме пошуку діагностичних вимірювальних методик, розробки анкетування, матеріалів для бесід, інтерв'ю, тестів тощо.

Таким чином, поняття «формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти» ми розуміємо як складну систему взаємопов'язаних та цілеспрямованих організаційних вправ, що детерміновані рівнем соціального розвитку суспільства для обопільного людського добра, яке знаходить вияв у подяці, у допомозі, в благодійних спонуках та в перетворенні кожної особистості у процесі навчання. Специфіка даного процесу полягає в тому, що він протікає як шлях кожної дитини до ефекту морального відлуння під керівництвом учителя на заданому рівні міжособистісної компетенції та проводиться в умовах інклюзивної освіти. На вивчення вікових особливостей молодших школярів у міжособистісному спілкуванні в інклюзивній освіті спрямоване подальше дослідження.



### **1.3. Вікові особливості дітей молодшого шкільного віку в організації міжособистісного спілкування в інклюзивній освіті.**

На сучасному етапі розвитку суспільства, у якому міжособистісне спілкування відіграє особливу роль, важливим для вчителя, що працює з дітьми в інклюзивному середовищі, є розуміння таких аспектів його роботи: з одного боку, вчителю важливо знати вікові особливості розвитку учнів та специфіку їхнього особистісного розвитку (в залежності від особистих потреб учня), з іншого – вчитель повинен передавати знання молодому поколінню про міжособистісне спілкування. У таких умовах пізнання особливостей цього виду спілкування в інклюзивному середовищі (нові факти, закономірності та принципи) є завданням сучасної педагогічної науки.

Психічний та фізичний розвиток людини відбувається відповідно до послідовних та обов'язкових періодів. Кожен такий період характеризується певними особливостями розвитку тіла та психіки. Існує декілька класифікацій періодизації розвитку людини, в залежності від тих критеріїв, які покладено в її основу. Виготський Л.С. у роботі «Проблема віку» пропонує розділити всі періодизації на три великі групи: за зовнішніми ознаками розвитку (Р.Заззо, А.В.Петровський), за однією ознакою розвитку (П.П.Блонський, З.Фрейд, М.Ф.Поліцин) та періодизації в основу яких покладено основні суттєві ознаки психічного розвитку (Ж.Піаже, Ш.Бюлер, Е.Еріксон) [26, с. 250-251].

В сучасній вітчизняній педагогіці періоди розвитку дитини визначаються за психолого-педагогічними критеріями. Перевагою такої періодизації є те, що враховано і соціальну ситуацію розвитку, провідну діяльність та рівень розвитку свідомості та психічних процесів. До таких періодів відносяться: ранній і дошкільний вік, молодший шкільний вік, середній шкільний вік, юнацький вік.

Для нашого дослідження актуальними є особливості розвитку дитини саме в молодшому шкільному віці (з шести (семи) до десяти (одинадцяти) років життя). Головною характерною особливістю цього періоду розвитку є зміна соціальної ситуації дитини – початок навчання у школі. Це призводить до поступової зміни провідного виду діяльності: від ігрової, до навчальної. В цей період відбувається



активний фізичний розвиток молодшого школяра. М.В.Савчин вказує, що «вага мозку першокласника наближається до ваги мозку дорослої людини. У молодшому шкільному віці відбувається морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль головного мозку, що створює можливості для цілеспрямованої вольової поведінки, планування і виконання програм дій. Нервовій системі властива висока пластичність, що забезпечує її здатність фіксувати впливи середовища, готовність реагувати на них. Підвищується рухливість нервових процесів, що дає змогу швидко змінювати поведінку відповідно до вимог учителя. В молодших школярів вища, ніж у дошкільнят, урівноваженість процесів збудження та гальмування, хоча процеси збудження все-таки переважають. Дитина вчиться самостійно аналізувати враження від навколишнього оточення [111, с.165].

Таким чином період молодшого шкільного віку є особливо важливим та відповідальним, адже одночасно відбувається фізичний розвиток, розвиток психічних процесів та пристосування до нових життєвих умов. Зневага або ігнорування будь яких порушень розвитку дитини на даному етапі відіграють значну роль у її становленні як особистості.

Ще однією характерною особливістю цього періоду є зростання ролі другої сигнальної системи, тобто – мови. Певні порушення розвитку дитини мають безпосередній вплив на процеси спілкування у дитячому колективі. І саме розуміння цих процесів вчителем є основою для складання плану його роботи з розвитку навичок міжособистісного спілкування, його наповнення та супроводу. Зокрема, визначення того, які знання, досвід слід передати учням на певному етапі їхнього становлення, та послідовного викладу матеріалу. Саме така робота вчителя дасть змогу учням розуміти, як саме вони можуть налагоджувати нові взаємини, реагувати на конфліктні ситуації, що виникають у класі, гнучко адаптуватися до різних обставин та сприятиме швидшій соціалізації учнів з особливими освітніми потребами.

Виникає низка питань, які потребують вирішення. Серед них: який зміст процесу міжособистісного спілкування потрібно передати молодшому школяру з урахуванням його провідного виду діяльності та особливостей розвитку; які методи,



прийоми та допоміжні засоби слід використовувати для ефективного засвоєння школярами досвіду міжособистісного спілкування в умовах інклюзивного середовища; як організувати «шкільний побут» дитини для забезпечення поступового та психологічно комфортного розвитку кращих особистісних рис майбутнього дорослого в системі педагогічного спілкування та психологічної допомоги. Суттєвим, на наш погляд, є питання що стосується обізнаності самого вчителя щодо особливостей розвитку та станів дитини, яка відноситься до дітей з особливими освітніми потребами. Адже кожна дитина, що має особливості розвитку потребує окремого індивідуального підходу, що, в свою чергу, вимагає від вчителя постійного додаткового навчання, гнучкості у спілкуванні. Адже в інклюзивних умовах правильно вибудована стратегія міжособистісного спілкування є інструментом для зняття можливої психологічної напруги та розвитку моральних якостей всіх учнів.

Розглядаючи питання впливу вікових особливостей на процес міжособистісного спілкування, ми спиралися на останні наукові дослідження, які стосуються нашої тематики. Саме спілкування розглядається як один зі складників буття людини в суспільстві [20], а моральне спілкування – як культуротворення [102]. Отже, коли діти в молодшому шкільному віці вчать правил міжособистісного спілкування, в основі яких лежать моральні цінності, то вони творять нову, невідому прийдешнім поколінням культуру – культуру спілкування в малій групі, де взаємодія характеризується відкритістю, довірою та впевненістю, увагою до особливих потреб іншої дитини, якій досить складно соціалізуватися, яка відчуває біль – фізичний і психологічний.

На важливість врахування вікових особливостей у спілкуванні молодших школярів у процесі навчання наголошено в роботі Т. Дуткевич. Автор зазначає, що цілеспрямований характер діяльності у дітей молодшого шкільного віку не завжди зберігається, і пояснює це таким чином: «Так, діти виявляють високу наполегливість, терпіння і винахідливість у досягненні привабливих для них цілей, а якщо мета важка, незрозуміла, то діти легко гублять її, переключаються на щось інше. Лише з розвитком розуміння обов'язковості навчальних ситуацій фактор



безпосереднього інтересу втрачає своє значення, хоча і зберігає мотивуючу силу. Дуже важлива для даного віку доступність мети, яка породжує в дитини суб'єктивну ймовірність успіху, віру у власні сили і стимулює наполегливість, зосередженість. При цьому дитина повинна зберігати уявлення про мету, а значить інтервал між початком і завершенням завдання повинен бути невеликим» [45, с. 343]. Отже, вчителю для формування успішного міжособистісного спілкування у класі слід не лише визначати кінцеву мету, а, зважаючи на ці особливості віку, ставити й проміжні цілі, за допомогою яких можна було б розкрити поступовість і послідовність діяльності. У такому разі, як засвідчують вчені, «..діти не просто досягають успіху в практичній діяльності, а й легше засвоюють способи дій» [45, с. 343].

Також наголосимо й на умовиводі О. Максимової про те, що вже «у шестирічному віці дитина починає себе оцінювати з погляду інших людей, вона вчиться аналізувати свої вчинки, робити моральний вибір, приймати рішення, дивлячись на себе ніби збоку, враховуючи можливу реакцію на її дії партнерів по діяльності. Отже, розвивається таке важливе новоутворення у сфері самосвідомості, як рефлексія» [82, с. 68–69].

Зазначимо, що загальним питанням спілкування присвячено ряд останніх філософських, психологічних та педагогічних дисертацій. У цих роботах висвітлюються філософсько-педагогічні аспекти концепції «глибинного спілкування» (І. Буцяк [21]); аксіологічний вимір спілкування (О. Проценко [107]); акмеологічний вимір активізації процесу спілкування (М. Зажирко) [49]; психологія навчального спілкування (Т. Щербан [149]), когнітивна психологія спілкування [51], особливості діагностики особистості за допомогою невербального спілкування (Е. Носенко, Т. Петренко [96]); організаційні аспекти навчального спілкування у школярів (О. Кузьменко [70]).

У дослідженнях наявний соціальний аспект спілкування. Так, І. Малафіїк наголошує: «Навчання у школі завжди відбувається в умовах спілкування з учителем, з учнями, в умовах учнівського колективу. І хоча засвоєння того чи іншого змісту – процес чисто індивідуальний, він, проте, відбувається за участю



інших учасників процесу навчання. Педагогічна наука і шкільна практика розробляють саме такі системи і форми організації навчання, які передбачають наявність середовища, своєрідного фону, на якому конкретний учень здійснює засвоєння матеріалу, бачить свої успіхи чи то невдачі у навчанні. Взаємодії типу “учень – учень”, “учень – учитель”, “учень – група”, “учень – клас” тощо, а також урахування закономірностей цих взаємодій є необхідною умовою успішного навчання» [83, с. 23].

Є дисертаційні роботи та монографії, присвячені соціально-філософському аналізу типів спілкування (Т. Кононенко [66]); соціально-філософському аналізу спілкування як сумісної діяльності людей (Г. Арсентьєва [7]); соціальному діалогу у вимірах когнітивного спілкування (О. Кочубейник та ін. [124]); духовно-практичній природі ділового спілкування (І. Ушко [134]) та ін. Наголошуємо на тому, що міжособистісне спілкування, відрізняючись від ділового, представницького, спілкування, також має духовно-практичну природу, в основі якої лежить не лише успішна взаємодія для отримання певних матеріальних вигод, а й цінності дружби, товарищкості, які мають велике значення для покращення процесів соціалізації, а також налагодження соціальних зв'язків у шкільному середовищі для подальшого життя.

Серед дисертацій, присвячених стилям і проблемам у спілкуванні вчителя з учнями різних вікових категорій, заслуговує на увагу робота О. Долженко, у якій розглядаються проблеми спілкування вчителя з учнем в історичній ретроспективі [ ].

Культуру міжособистісного спілкування старшокласників розкрито в дисертаційній роботі І. Мачуської [88]. Дослідниця вважає, що це питання в педагогічних розвідках розвинуто недостатньо, хоча зазначена проблема перебувала в колі уваги багатьох учених. Основними критеріями культури міжособистісного спілкування у старшокласників І. Мачуська вважає змістовний, емоційно-оцінний, діяльнісно-функціональний. Високий рівень сформованості культури міжособистісного спілкування, за І. Мачуською, зафіксовано у незначній кількості учнів – 1,3% дев'ятикласників, 1,7% десятикласників і 2,4% учнів 11-х класів. Середній рівень визначено у більшій кількості учнів – 56,9% дев'ятикласників,



61,6% десятикласників і 73,4% одинадцятикласників. На низькому рівні, за спостереженнями вченої, перебуває велика кількість учнів – 41,8% дев'ятикласників, 36,7% десятикласників і 24,2% учнів одинадцятих класів [88, с. 13–14]. І. Мачуська визначила недостатність уваги з боку педагогічного персоналу школи до цієї проблеми, недостатність уваги самих школярів стосовно питань спілкування, розвитку комунікативних умінь тощо. Враховуючи особливості молодшого шкільного віку, програму, яку було розроблено автором, ми використати не можемо в силу вікових особливостей цих учнів. І якщо для старшого шкільного віку питання формування культури міжособистісного спілкування в контексті підготовки до майбутнього подружнього життя є важливим, то для дітей молодшого шкільного віку такий формат проведення експериментальної роботи не є актуальним, а отже, це потребує подальшого дослідження.

Додамо й висновки про психологічні особливості соціальної ситуації у молодшому шкільному віці: «Соціальна ситуація психічного розвитку молодшого школяра відзначається системою вимог і очікувань дорослих щодо інтеграції дитини в шкільне середовище. У взаємовідносинах змінюється позиція як дитини, так і дорослих, насамперед батьків» [45, с. 350]. Автор наголошує на тому, що дорослі очікують самостійності в поведінці дитини, більшої витривалості й відповідальності, і саме тому обов'язки дитини збільшуються. Також Т. Дуткевич наголошує на тому, що саме в цьому віці «школяр усвідомлює соціальну значущість свого навчання в школі, вважаючи його необхідним етапом підготовки до дорослого життя. Найавторитетнішою особою стає вчитель» [45, с. 350].

Ефективність міжособистісного спілкування між учителем і підлітком розглянуто в роботах О. Коропецької [68]. Авторка зазначає, що під час навчання дисциплін психолого-педагогічного змісту майбутні вчителі недостатньо спрямовані на розвиток особистісних рис учнів, формування комунікативного потенціалу, адже досі існує традиційний погляд на процес навчання, в основі якого – запам'ятовування й відтворення. На жаль, як вказує вчена, взаємодія в системі «вчитель – учень» є суб'єкт-об'єктною, а це не може забезпечити перетворення інформативного типу педагога на інноваційний тип. Ці проблеми є і в початковій



школі, однак на сьогодні, зважаючи на рух, спричинений впровадженням Концепції Нової української школи, ситуація змінюється, і все більше дітей спрямовані на набуття комунікативної компетенції безпосередньо в ігровій формі, через діалогічне спілкування, а не просто через запам'ятовування та відтворення, що нав'язується вчителем на рівні «суб'єкт-об'єктних відносин».

Заслуговують на увагу дисертації, у яких розглянуто питання корекції ускладненого спілкування (Г. Улунова [133]), що в руслі нашого дослідження є актуальним, оскільки спрямоване на категорії дітей, яких називають важковиховуваними.

Для спілкування із молодшими учнями як окремою віковою категорією вчителю початкових класів потрібні всеосяжні знання. Це і філософські, і педагогічні, і психологічні аспекти, що безпосередньо впливають на його педагогічну діяльність у класі. Вони висвітлені в роботах, присвячених філософії педагогічного спілкування (В. Бабаєв, С. Пазиніч [8], стилю спілкування вчителя початкових класів із учнями школи-інтернату (М. Кулеша [71]), використанню невербальних засобів спілкування, зокрема його психологічному аспекту в діяльності вчителя (О. Ставицька [125]) та ін. Також важливою є закономірність, яку розкрив у роботі І. Малафіїк: «Спілкування “слабшого” учня з “сильним”, і не лише на базі навчальних інтересів, створює позитивний вплив на першого. З іншого боку, якщо “сильний” учень щось пояснює “слабшому”, він і сам починає краще розуміти те, що тільки що пояснював» [83, с. 329]. Зважаючи на цю думку, можемо вказати на те, що у процесі міжособистісного спілкування важливу роль відіграють обидві сторони: і більш досвідчений учасник, і менш досвідчений.

Діалоговому педагогічному спілкуванню присвячено дисертацію М. Тоби [130]. Вчена доводить такі положення, які для формування міжособистісного спілкування із молодшими школярами в інклюзивному класі також мають важливе значення: «Діалогічність педагогічного спілкування взаємопов'язана з особливостями ціннісних орієнтацій вчителів, а саме: системним характером останніх, домінуванням термінальних цінностей над інструментальними, певною специфічністю як термінальних, так і інструментальних цінностей, серед яких



провідні місця займають ті, що виражають соціальну та комунікативну спрямованість особистості. Діалогічному характеру взаємин з учнями сприяє емпатійна відкритість вчителя, суб'єктне ставлення до співрозмовника та заважає ригідність пізнавальних процесів» [130, с. 5]. Не менш актуальним є емпіричне дослідження вченої, що показує результати висловлювань учнів з приводу міжособистісних взаємин з учителями. Так, як вказує М. Тоба, на думку учнів, учителі – найменш значущі особи: «лише 2,02% опитаних респондентів учнів вказали, що вони обговорюють з ними свої проблеми, а 3,53% відзначили їхній вплив на виправлення недоліків свого характеру. 59,7% опитаних учнів поскаржилися на часті образи з боку вчителів» [130, с. 9]. На основі аналізу думок підлітків вчена визначає основні причини таких взаємовідносин: «байдужість вчителя, його зверхнє ставлення, орієнтація на авторитет влади («я правий тому, що я вчитель»), нерозуміння інтересів іншого, нав'язування своєї думки, невміння і небажання вислухати співрозмовника, дорікання і нотації тощо» [130, с. 9]. Звісно, у початкових класах ситуація може бути інакшою, учні молодшого шкільного віку довіряють учителю, шанують його, однак цьому питанню в рамках нашого дослідження також слід приділити увагу.

Основам педагогічного спілкування вчителів початкових класів присвячено дослідження Н. Дусь [44]. Вчена зазначає: «професійне призначення сучасного учителя початкових класів полягає в організації та керівництві ним навчально-виховним процесом, реалізації завдань виховання, формуванні та розвитку учнівського колективу, індивідуальній роботі з учнями та батьками. Для цього він повинен володіти, зокрема, високим рівнем культури педагогічного спілкування» [43, с. 154]. Автор доводить, що досить часто молоді вчителі початкової школи не знають, як поводитися під час конфлікту між дітьми. Наведемо випадок, описаний у її роботі: «У той день ми вперше йшли до школи як вчителі. Окрилені духом школи і вчительства, ми переступили її поріг. Пройшовши коридорами учнівського життя, зайшли до класу і ... «спустилися на грішну землю». На наших очах хлопчик далеко не жартома бив дівчинку. Учні стояли і мовчки спостерігали. А ми, шоковані побаченим, нічого не могли вдіяти. Та ми, власне, й не знали, що робити. Зайшла



учителька і припинила це неподобство. Хлопця повели до директора, і ми були з цим згодні. Він це заслужив. І його там не сварили, а лише попередили, що на великій перерві він перед всіма друзями попросить у дівчинки вибачення. І попросив. А наступного дня так само, дочекавшись, поки в класі будуть всі однокласники, зверхньою ходою підійшов до учительки і нахабно та самозадоволено заявив: «Мама передала, що на перший раз вибачає!». От і думай, шановний учителю! І мені стало страшно: на жодній парі з педагогіки, психології чи методики мене не навчили вирішувати такі складні життєві ситуації. Цього навчить школа!» [43, с. 157].

Зважаючи на такі спостереження й умовиводи, вбачаємо за доцільне виокремити особливі риси молодших школярів, які притаманні цьому віковому періоду в ситуаціях міжособистісного спілкування: брак досвіду у вирішенні конфліктів, невміння етично поводитися після конфлікту, мовчазність більшості учнів у спостереженні за міжособистісним конфліктом, де відбувається фізичне насилля, тобто невміння відреагувати належним чином на аморальну поведінку однолітка, нездатність великої групи протистояти аморальній поведінці однолітка та невміння захистити особу, яка відчуває біль. Така ситуація потребує психолого-педагогічної допомоги, адже її відсутність з боку дорослої людини (вчителя або батьків), як вказує В. Кобильченко, «переважно розуміється як «несумісність» дій дорослого й дитини. З одного боку, вона може проявлятися як психологічний гніт (позиція «зверху»), а з іншого боку – як маніпулятивне пристосування до потреб, бажань, капризів дитини (позиція «знизу»). Немає жодної допомоги дитині від дорослого й тоді, коли він просто уникає неформальних контактів з нею, а разом із тим – і відповідальності за психологічні події у житті дитини» [60, с. 9]. Слушним також є вислів автора про те, що така допомога в житті дитини «проявляє себе у вигляді почуттів і переживань, думок, дій та вчинків. Все це разом, зазвичай, називають відносинами, або краще – взаєминами, які ґрунтуються на певних поведінкових установках. Дуже важлива в цьому контексті емпатія, яка забезпечує співпереживання, входження в емоційний стан іншої людини (у нашому випадку –



дитини). Дорослий повинен насамперед стати дитині старшим товаришем, здобути її довіру» [60, с. 9].

Безпосередньо процеси спілкування молодших школярів розкрито в дисертаційній роботі Л. Соловець, де автор звертає увагу на їхню культуру спілкування [122]. Автор визначає стратегічні та тактичні принципи навчання. Зокрема, до стратегічних, на її думку, належать: «активізація розвивального впливу думки на мовлення і мовлення на думку, пріоритетність комунікативної функції мови і необхідність комунікативного спрямування у навчанні; розкриття естетичної функції мови і формування естетичних відчуттів і смаків у школярів», до тактичних принципів вона відносить такі: «надання переваги індукції як способу мислення, що активно забезпечує засвоєння мовних явищ і категорій; дотримання міжрівневих зв'язків у навчанні мови; опора на одиниці мовлення під час вивчення мовних явищ і на одиниці мови під час опрацювання різних жанрів мовлення» [122, с. 9]. Її принципи поділяє у своїй роботі Т. Денищич і вказує, що найбільш дієвим засобом на уроках мовлення є використання загадок, лінгвістичних ігор, творчих робіт. При цьому вчена наголошує на тому, що в цьому віці «...найбільш виправданим було використання лінгвістичних ігор, адже саме в них створювалися позитивні психологічні умови, розвивалися винахідливість, фантазія, які пожвавлювали навчальний процес» [38, с. 122]. Найбільш ефективними для формування мовленнєвої культури Т. Денищич називає ігри-імітації, адже вони «передбачають створення певних мовленнєвих ситуацій». Вчена зазначає, що саме в цьому віці «діти усвідомлюють свої мотиви через їхнє зіставлення з мотивами своїх товаришів, тому колективні й групові форми роботи є плідними, незалежно від того співпрацювали учасники на умовах суперництва, співробітництва чи змагання» [38, с. 122]. Таким чином, використовуючи ці дані щодо вікових особливостей дітей, у нашому дослідженні ми наголошуємо на важливості використання інтерактивних форм, методів, засобів, що не лише підвищать навчальну активність молодших школярів, а й дадуть можливість в умовах інклюзивної освіти кожному учню засвоїти саме той матеріал, який для нього є цікавим, і саме в тому темпі, який для нього є прийнятним.



Організація спілкування учнів початкових класів є центральним процесом у фокусі уваги інших наукових досліджень, зокрема Л. Філатової [138, 139]. До основних видів спілкування, якими користуються молодші школярі, Л. Філатова відносить міжособистісне і рольове, а особливості двобічного зв'язку в розвитку мовлення в цьому віці автор трактує таким чином: «з одного боку, спілкування розвивається й активізується в ході гри, а з іншого – сама гра розвивається у процесі спілкування» [138, с. 8].

Розвивальні ігри виступають у дослідниці одним із дієвих засобів спілкування. Вчена, встановлюючи взаємозв'язки розвивальної гри з елементами структури спілкування учнів молодшого шкільного віку, визначила структуру гри, а саме: «передігрова ситуація: активізація вольових зусиль, мотивація, педагогічне й ігрове завдання; ігрова ситуація: вимоги та правила гри, ігрова діяльність; ігрове спілкування; результат гри» [138, с. 8].

Питання становлення продуктивного спілкування в учнів початкової школи висвітлено в дослідженні О. Митник [90], тоді як питання корекції відхилень через педагогічне спілкування в поведінці школярів молодшого шкільного віку розкрито в дисертаційній роботі Г. Товканець [131], культурі спілкування у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення присвячено роботу Т. Махукової [87]. Виховання толерантності у молодших школярів в умовах інтерактивного педагогічного спілкування розглянуто в дисертації М. Горват [34]. Автори зазначають, що на сьогодні слід відмовитися від традиційної моделі спілкування, що є невідповідною для сучасних молодших школярів. Слушною в цьому аспекті є думка І. Малафіїк. Так, учений писав: «Традиційна початкова (школа) освіта орієнтована перш за все на формування в школярів навичок читання, письма, арифметичних обчислень... Усім відомі не тільки спроби “теоретизації” початкової освіти, а й цілі теорії і дидактичні системи розвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов, Л. Занков), однак відомі також і досить чіткі вікові межі, які утруднюють формування абстрактно-понятійного мислення у дітей молодшого шкільного віку. Дослідженнями вчених було доведено можливість формувати абстрактно-понятійні схеми у дітей молодшого шкільного віку. Однак витонченість,



ми сказали б, своєрідна екзотичність практичних підходів, методик, технологій здійснення розвивального навчання не сприяють їх повсюдному використанню» [83, с. 374].

Проблеми формування комунікативних якостей у молодших школярів вивчала О. Губа [37]. Однією з форм налагодження міжособистісної взаємодії є участь молодших школярів в аматорському театральному колективі. Автор наголошує на тому, що для опанування поняття «міжособистісні контакти» використовуються терміни «спілкування» і «комунікація». О. Губа не погоджується з тим, що ці слова вживаються як синоніми. Так, автор пише: «поняття «спілкування» розглядається як процес встановлення та розвитку контактів між людьми, що включає в себе обмін інформацією, сприйняття та розуміння іншої людини та підбір єдиної стратегії взаємодії. ... поняття «взаємодія» набуває різного емоційного забарвлення та змінює характер спілкування залежно від мети, яку переслідують люди» [37, с. 4–5]. Автор доводить, що комунікація є лише частиною спілкування, з чим ми погоджуємося. Важливими є функції спілкування, що були виділені дослідницею: «контактна – встановлення контакту як стану взаємної готовності до прийому та передачі повідомлення і підтримання взаємозв'язку; інформаційна – прийом – передача певних відомостей у відповідь на запит, а також обмін думками, рішеннями та ін.; спонукальна – стимуляція активності партнера по спілкуванню, яка спрямовує його на виконання тих чи інших дій; координаційна – взаємна орієнтованість і узгодженість дій при організації спільної діяльності; розуміння – не тільки адекватне сприйняття змісту повідомлення, а й розуміння партнерами один одного, їхніх намірів, налаштувань, переживань, станів тощо; емотивна – збудження в партнері потрібних емоційних переживань, «обмін емоціями», а також зміни за його допомогою власних переживань і станів; установлення взаємин – усвідомлення свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків спільноти, у якій треба діяти індивіду; здійснення впливу – зміна стану, поведінки, особистісно-смыслових утворень партнера, а також його намірів, налаштувань, думок, рішень, уявлень, потреб, дій, активності та ін.; пізнавальна – набуття нових знань стосовно позитивного ставлення як до самого себе, так і до



інших учасників взаємодії; самопізнавальна – оцінка себе крізь призму сприйняття інших людей» [37, с. 5]. Дослідниця виділяє чотири групи «комунікативних якостей» – перцептивні, когнітивні, морально-емотивні, інтеракційні. О. Губа так характеризує ці групи: «перцептивні (позитивні: повага до інших, впевненість у собі, самоконтроль, автентичність; негативні: самозакоханість, егоїзм, ворожість, заздрість, злопам'ятність, недовіра до людей, образливість, надмірна сором'язливість, замкненість); когнітивні (позитивні: високий інтелект, допитливість, уважність, швидка реакція, здатність висловити думку, вміння логічно мислити, багата уява, кмітливість; негативні: розсіяність, нестійкість інтересів, вузькі інтелектуальні інтереси, уповільнена реакція, нездатність висловити свою думку, бідна уява); морально-емотивні (позитивні: відвертість, веселість, доброзичливість, милосердя, почуття гумору, визнання та дотримання правил суспільної поведінки; негативні: нездатність дотримуватися суспільних норм поведінки, тривожність, емоційна недисциплінованість, зажуреність, інфантильність), інтеракційні (позитивні: вміння пристосовуватися, стриманість, сміливість, ініціативність, відповідальність, тактовність, активна участь у громадському житті, здатність постояти за себе; негативні: конфліктність, неврівноваженість, боязкість, страх перед спілкуванням, агресивність, зухвалість, грубість, мовчазність)» [Губа, с. 5]. Авторка вважає, що якщо змінити ці якості у молодших школярів, то буде змінено і характер міжособистісних контактів. Для нашого дослідження важливим є також висновок О. Губи про те, що в молодшому шкільному віці відбувається становлення і розвиток особистості, її комунікативних якостей. Автор наводить такі психологічні особливості цього вікового періоду: «емоційність, сприйнятливність, навіюваність, рухливість, розвиток внутрішнього плану дій, саморегуляція тощо» [37, с. 6].

Отже, ідеї та теоретичні положення цих досліджень були основою для нашої роботи, яка передбачає врахування вікових особливостей молодших школярів.

Заслуговують на увагу роботи, присвячені процесам спілкування молодших школярів в умовах сім'ї (І. Вікторенко [23]), в умовах роботи системи «дошкільний заклад – початкова школа» (О. Дуброва) [42]), в умовах позакласної навчально-



виховної роботи (К. Слесик [119], О. Шестобуз [145]) та ін. Важливою для нашого дослідження є робота О. Шестобуз. Так, вчена обґрунтувала педагогічні умови формування «культури спілкування дітей молодшого шкільного віку з однолітками у процесі позакласної діяльності» [146, с. 5]. До них авторка відносить: «оволодіння молодшими школярами способами рефлексивного аналізу процесу спілкування; забезпечення активності молодших школярів у спілкуванні з ровесниками, засобами організації діалогу, створення і використання виховних ситуацій; залучення дітей молодшого шкільного віку до різноманітних видів діяльності, які стимулюють прагнення взаємодіяти, дотримуючись норм етикету» [145, с. 5]. Цінними є виділені автором критерії культури спілкування та їхні показники. Так, до критеріїв авторка відносить «пізнавально-орієнтувальний, мотиваційний, вчинково-діяльнісний», а до показників – «знання і розуміння важливості культури спілкування в системі людських стосунків; стійкість мотивів до особистісної взаємодії; бажання толерантно спілкуватися з ровесниками; вміння і навички культури спілкування з однолітками; здатність виявляти ввічливість, тактовність і повагу в різних ситуаціях спілкування та регулювати власні дії, поведінку у взаємодії» [145, с. 5]. На підставі цього О. Шестобуз виділила чотири рівні сформованості культури спілкування молодших школярів – високий, оптимальний, середній та низький, визначила структурні компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий), а саме поняття «культура спілкування молодших школярів з однолітками» трактує як «інтегровану якість особистісних знань, набутого досвіду, інтересів та морально-етичних норм, що знаходять вияв у комунікативній взаємодії» [145, с. 7]. При цьому когнітивний компонент спрямований на «засвоєння та розуміння знань, набуття досвіду культури спілкування», емоційно-ціннісний компонент орієнтований на «саморегуляцію емоційних станів, результатом чого є формування стійкої мотивації до суб'єкт-суб'єктної взаємодії та позитивного ставлення до себе й однолітків», а поведінковий компонент визначено через «наявність комунікативних умінь і навичок співпрацювати з партнерами одного віку та регулювати свою поведінку у взаємодії» [145, с. 7]. О. Шестобуз встановила, що «молодший шкільний вік є сензитивним періодом формування культури спілкування: податливість,



навіюваність, довірливість, схильність до наслідування, потреба в емоційному контакті з ровесниками сприяють виробленню уміння розумно аналізувати свої вчинки та судження з точки зору їх відповідності задуму й умовам діяльності, обирати та порівнювати різні варіанти дій; визнавати й оцінювати свої дії і вчинки, виявляти власні позиції у ставленні до інших; шукати і знаходити засоби досягнення поставленої мети, переборюючи труднощі та перешкоди» [145, с. 8]. Авторка визначає еталон культури спілкування у молодшому шкільному віці: «Для учнів з високим рівнем сформованості культури спілкування з однолітками характерні повнота, системність і міцність знань й уявлень про культуру спілкування, розуміння значення культури спілкування у взаємостосунках з ровесниками. Добре розвинена емпатія до партнера по спілкуванню; моральні й стійкі емоції. Поведінка учнів цього рівня визначається гуманістичними мотивами, відповідає моральним нормам, поважливому ставленню до співрозмовника та швидкому встановленню з ним емоційного контакту» [145, с. 9]. Цінними також є форми і методи підвищення рівня культури спілкування молодших школярів, виділені вченою. Так, до форм О. Шестобуз відносить виховні заняття; бесіди; заняття-тренінги; години спілкування; консультації; зустрічі, а до методів – самооцінку; морально-етичні завдання; ігри-драматизації; творчі роботи; конкурси; інтерактивні вправи; пізнавальні ігри; виховні ситуації; ігрові технології [146, с. 11].

Отже, виділені авторкою вікові особливості у спілкуванні молодших школярів та еталони, форми та методи виховної роботи слугували для нас орієнтиром для вирішення питань формування міжособистісного спілкування учнів початкових класів в умовах інклюзивної освіти.

Не менш актуальними в руслі нашого дослідження є роботи навчально-методичного змісту, більшість із яких присвячено виховній роботі вчителів і батьків, а також розвитку навичок спілкування самих дітей молодшого шкільного віку, а саме: «Абетка етикету спілкування: для учнів 2 – 3 кл.» [54], «Етнопсихологічні особливості міжособистісного спілкування та їх урахування в процесі взаємодії дітей і дорослих» [48], «Психологія та педагогіка сімейного спілкування» [112], «Психологічні основи педагогічного спілкування» [5],



«Особливості професійно-педагогічного спілкування з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку» [62], «Спілкування як соціально-педагогічна взаємодія» [137], «Психологія міжособистісного спілкування» [150], «Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування» [39], «Тренінги з розвитку умінь та навичок діалогічного спілкування» [3], «Технологія спілкування: комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування» [81], «Психологія спілкування» [143], «Година спілкування. 1 – 4 класи» [31], «Особистісно орієнтоване спілкування вчителя і учнів на уроках у початкових класах» [99], «Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування» [69], «Мистецтво спілкування з дітьми. Удома та в школі» [135], «Толерантне спілкування – один із засобів ефективного впливу на особистість» [55], «Прикладні питання технологій підготовки та проведення когнітивно орієнтованих тренінгів спілкування» [46], «Виховання толерантності в процесі інтерактивного педагогічного спілкування» [33] та ін.

Як бачимо, у цих та інших роботах мова йде про організацію міжособистісного спілкування, але, на наш погляд, існує певна обмеженість наукової та навчально-методичної літератури, яка б висвітлювала організаційні аспекти у формуванні міжособистісного спілкування з урахуванням вікових характеристик молодших школярів, які навчаються в інклюзивних класах. Саме цю прогалину ми намагаємося доповнити, враховуючи сучасний контекст шкільної практики та стан розвитку педагогічної науки.

Питання врахування вікових особливостей молодших школярів під час налагодження міжособистісного спілкування в інклюзивному класі ми розглядаємо у двох аспектах, на двох рівнях. Перший рівень – особистісний, де сам школяр набуває певних комунікативних умінь, навичок спілкування, розвиває власну комунікативну компетентність, набуває впевненості у процесі мовлення тощо. На допомогу школяру в цьому випадку приходять вчитель, корекційний педагог, психолог, а також батьки. Саме тут існують різноманітні методики, що спрямовані на розвиток школяра як особистість, яка прагне до комунікації, зокрема міжособистісної. На цьому рівні ми вважаємо важливим розвиток міжособистісної



компетенції школяра як активного суб'єкта у прагненні до діалогу в невеликій групі з двох – трьох осіб.

Другий рівень – груповий, який передбачає безпосередньо процес налагодження спілкування групи школярів із двох – трьох осіб та дитини, яка може прагнути до спілкування, а може бути свідомо виключена з цього процесу, тобто, цей процес може відбуватися із ускладненнями. На груповому рівні роботи з організації процесу міжособистісного спілкування молодших школярів в інклюзивній освіті велика роль належить вчителю та асистенту вчителя. Як вказує О. Коваленко в монографії, що присвячена питанням міжособистісного спілкування, цей процес для школярів стає «обміном духовними цінностями, який відбувається у формі діалогу школяра як з «іншими Я», так і у процесі взаємодії з оточуючими» [61, с. 47]. Вчена виокремила декілька виховних функцій міжособистісного спілкування, а саме: «нормативну (відображає опанування школярами норм соціально-типової поведінки), пізнавальну (відображає набуття школярами індивідуального соціального досвіду у процесі спілкування), актуалізуючу (відображає реалізацію у спілкуванні типових і індивідуальних сторін особистості школяра), емоційну (відображає спілкування як емоційний процес)» [61, с. 47]. Вчена підкреслює значення вираження емоції у процесі організації міжособистісного спілкування, адже, на її думку, «в умовах саме такого спілкування виникає і розвивається весь спектр людських емоцій. У його процесі люди передають один одному не лише певний текст, але й емоційний контекст, який по-різному може збігатися з текстом. Позитивний емоційний контекст, глибокий емоційний контакт є атрибутом міжособистісного, дружнього спілкування» [61, с. 47–48]. Саме тому слушними вважаємо слова, висловлені в роботі І. Малаїфіка: «Урок... Кожного разу він повертається до нас різними своїми гранями і висвічує багато аспектів життя, спілкування вчителя та учнів. Так, урок – це шматочок, клітинка життя учителя й учнів, і вчителеві дуже часто хочеться зробити його яскравим і неповторним, красивим і бажаним для всіх учасників цього дійства. Говорячи образно, урок – це єдність розуму і серця вчителя та учнів. Бо тільки тоді, коли в нього вчитель вкладе і свій розум, і душу, він виразно відчує, як запрацював



розум і як сколихнулась душа учня. Тільки тоді урок на небозводі спільної діяльності учителя й учнів буде горіти яскравою зірочкою» [83, с. 370]. Подібну думку висловлює в монографії О. Максимова: «Вступаючи у суб'єкт-суб'єктні взаємини, шестирічка може відчувати радість прийняття, визнання іншими, задоволення собою, почуття власної гідності. У свою чергу, для здійснення процесу взаємодії шестирічний учень повинен уміти розпізнавати емоційний стан, настрій інших людей, виражати свої емоції зрозуміло, щоб викликати ту реакцію, на яку він очікує» [82, с. 62].

Отже, важливо зрозуміти, які форми, методи і засоби є більш дієвими в організації міжособистісного спілкування у групі молодших школярів, що мають потенційний ризик виключення іншої дитини з кола спілкування (або групи дітей у класі) з причин невміння передати глибоку емоцію іншій людині та невеликого досвіду налагодження дружніх взаємин із тими людьми, поведінка яких вдається дивною або незрозумілою для більшості учнів у класі. Висловлене дозволяє перейти до висновків першого розділу.



## ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

У розділі з'ясовано сутність процесу формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти, визначено методологічні основи формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти, розкрито основні вікові особливості молодшого школяра та їх вплив на розвиток процесу міжособистісного спілкування.

Зазначено, що раніше в загальноосвітніх школах більшість учнів, що мають особливі освітні потреби, особливо діти із порушеннями психофізичного розвитку, не навчалися. Їх навчання проходило в спеціальних закладах, що спричиняло дефіцит спілкування. Характерною особливістю сучасного періоду шкільної практики українського суспільства є початок усвідомлення важливості прав дітей із особливими потребами на навчання та безпосереднє спілкування зі своїми однолітками та включення таких учнів у навчальний процес загальноосвітніх закладів навчання. Обмеженість освітніх практик та недостатність здійснення наукового супроводу означеної проблеми ускладнюється додатковими труднощами, а саме: продовження формування законодавчої бази; непідготовленість навчальних посібників для дітей із порушеннями здоров'я та необхідність їхньої адаптації вчителем; необхідність додаткової підготовки вчителів, які працюють в новому для себе інклюзивному середовищі; випадки негативного настрою батьків учнів до процесу інклюзивного навчання.

Увагу зосереджено на визначенні сутності процесів спілкування та суміжних із ним понять засобами аналізу різних поглядів провідних учених на тлумачення основних понять дослідження: «спілкування», «особистість», «міжособистісне спілкування», «комунікація», «міжособистісні взаємини», «міжособистісна компетенція», «міжособистісний конфлікт», «інклюзивна освіта» тощо.

На підставі аналізу низки робіт вітчизняних і зарубіжних учених зроблено висновок про те, що формування міжособистісного спілкування має бути



організоване як система духовно-практичних заходів, що спрямована на підвищення рівня міжособистісної комунікації, відтворення емоційних ресурсів, захист кожної дитини від дискримінації, збереження товариськості, дружби, довіри один до одного та безпеки. Доведено, що така організація може бути цілеспрямованою діяльністю з боку вчителя початкових класів та команди педагогічних фахівців. Робота всього педагогічного колективу має бути спрямована на формування особистісних якостей учнів молодшого шкільного віку, які необхідні для унормування їхньої соціальної поведінки, гармонізації взаємовідносин, що здійснюються за допомогою системи спеціально підібраних методів, прийомів і засобів педагогічного спілкування. У такому векторі міжособистісне спілкування, що активізується вчителем в інклюзивному класі, має постати безальтернативною практичною діяльністю, що спрямована на успішну безконфліктну комунікацію, в основу якої покладено закони людського спілкування, норми та принципи педагогічної етики, що детерміновані як усією педагогічною громадою, її гуманістичною позицією в цілому, так і конкретним учителем зокрема.

Для розкриття процесу організації міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в інклюзивній освіті, розумінні його сутності розглянуто чотири рівні методології освіти: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний.

Кожен із цих рівнів дає розуміння основ побудови процесу інклюзивної освіти взагалі та формування міжособистісного спілкування зокрема. Так, розкриття філософського рівня методології освіти уможливорює реалізацію принципів взаємодії суб'єктів та об'єктів інклюзивної освіти, позитивне ставлення суспільства до проблем інклюзивного навчання. Загальнонауковий рівень методології має міждисциплінарний характер та дозволяє застосувати методи, притаманні різним науковим дисциплінам, щодо вирішення питань інклюзивної освіти. В той час як конкретно-науковий, технологічний рівні методологічної освіти забезпечують добір процедур та методик оцінювання, необхідних для отримання оптимального матеріалу для дослідження.



Встановлено взаємозалежність понять «міжособистісне спілкування» та «міжособистісна компетенція», сформульовано висновкові положення про те, що для організації процесу міжособистісного спілкування необхідно підвищити рівень міжособистісної компетенції учасників реальної взаємодії в інклюзивному просторі – і сам учитель, як активатор цього процесу, має володіти високим рівнем міжособистісної компетенції, і учні, які зіштовхуються з певними труднощами у спілкуванні в інклюзивному класі, мають набути дану компетенцію.

На підставі опрацювання наукової літератури з'ясовано сутність поняття «формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти», що репрезентує складну систему взаємопов'язаних та цілеспрямованих організаційних вправ, детермінованих рівнем соціального розвитку суспільства для обопільного людського добра. Специфіка освоєння процесу спілкування з подальшою трансляцією його в учнівське середовище полягає в тому, що в ньому мають бути поєднані загальні педагогічні принципи навчання та специфічні, притаманні корекційній педагогіці. В цьому проявляється головна складність означеного процесу.

У розділі розкрито основні вікові особливості молодших школярів для врахування успішності налагодження міжособистісного спілкування в інклюзивному класі. Ці особливості розглянуто на двох рівнях – особистісному та груповому. На першому рівні відбувається зміна школярем власних комунікативних умінь, навичок спілкування, розвивається міжособистісна компетенція, тоді як на другому рівні відбувається процес налагодження спілкування групи школярів із двох-трьох осіб та дитини, яка може прагнути до спілкування, а може бути свідомо виключена з даного процесу. У розділі наголошено на тому, що на цьому рівні роботи з організації процесу міжособистісного спілкування молодших школярів в інклюзивній освіті головна роль належить учителю та асистенту вчителя, стилю їх педагогічного спілкування. Вибір доцільних форм, методів і засобів, які будуть мотивувати молодшого школяра до міжособистісної взаємодії, залежить саме від обізнаності та чуйності цих педагогічних працівників.



Враховуючи такий поділ учнів, вважаємо за необхідне зосередитися насамперед на вивченні рівнів міжособистісної компетенції учнів молодшого шкільного віку, на що й спрямовано наше подальше дослідження.

Основні положення, розглянуті в цьому розділі, висвітлено в публікаціях [113, 115, 117].



## **РОЗДІЛ 2. СУЧАСНИЙ СТАН СФОРМОВАНOSTІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

### **2.1 Діагностика стану розвитку міжособистісної компетенції в учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти**

Важливим напрямом діяльності вчителя початкової школи є психолого-діагностичний супровід педагогічного експерименту в умовах інклюзивної освіти.

Експериментальне дослідження проводилося на базі загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів №8 м. Хмельницького, комунального закладу «Дніпрорудненська спеціалізована школа I-III ступенів «Талант» Василівської районної ради Запорізької області, загальноосвітньої школи I-III ступенів №4 ім. Валі Котика (м. Шепетівка). Піддослідними було визначено учнів других класів, оскільки саме в цих класах, відповідно до змісту Типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти I ступеня (початкова освіта), діти мають навчитися здатності «спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади, можливість розуміти прості висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею у відповідних ситуаціях, оволодіння навичками міжкультурного спілкування» [129, с.2]. Відповідно ми також зважали на вміння, які є ключовими для всіх компетентностей, у тому числі й міжособистісної компетентності, а саме «уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами» [129, с. 3]. Змістовна лінія «Взаємодіємо усно» цієї програми вказує на



наступні очікуванні результати навчання учнів другого класу: «з увагою сприймає усні репліки співрозмовника, перепитує, доречно реагує на них; виконує сприйняті на слух інструкції щодо виконання поставлених учителем навчальних завдань; сприймає монологічне висловлення й використовує усну інформацію з конкретною метою; відповідає на запитання за змістом прослуханого і ставить запитання до усного повідомлення; відтворює основний зміст усного повідомлення; вибирає інформацію з почутого і пояснює, чому вона зацікавила, обговорює її з іншими особами; висловлює своє ставлення до почутого: до подій, персонажів тексту; розповідає про власні почуття, які викликав прослуханий текст; пояснює, чому щось подобається, а щось ні; бере участь у розігруванні діалогів за змістом малих фольклорних форм, казок, віршів, використовує доречно силу голосу, темп мовлення, міміку, жести, рухи; вступає в діалог, підтримує й ініціює діалог на добре відому тему та на теми, які викликають зацікавлення; користується формулами мовленнєвого етикету (ввічливими словами); дотримується правил спілкування; використовує відповідно до ситуації спілкування несловесні засоби (жести, міміка тощо); регулює дихання, силу голосу і темп мовлення у процесі спілкування; усно переказує текст з опорою на допоміжні матеріали (ілюстрація, план, опорні слова, словосполучення); створює власне висловлення за ілюстраціями; розповідає про свої спостереження, враження, події з власного життя; впевнено висловлює свої думки» [129, с.13-14].

Зважаючи на проблему нашого дослідження, ми проводили діагностику, орієнтуючись на очікувані результати, які закладено у вказаній Типовій освітній програмі. Експеримент відбувався у три етапи.

Так, на першому етапі нами аббуло проведено констатувальний експеримент. Метою констатувального експерименту було визначення рівня сформованості міжособистісної компетенції в учнів молодшого шкільного віку, адже ці показники є взаємозалежними з показниками сформованості міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в інклюзивній освіті. Для отримання необхідних даних було здійснено констатувальний зріз рівня міжособистісної компетенції учнів



(індивідуальний рівень), після чого нами було розроблено діагностичну базу для визначення рівня сформованості міжособистісного спілкування (груповий рівень).

На другому етапі дослідження нами було проведено формувальний експеримент. На основі аналізу даних, отриманих після первинної діагностики, та зроблених висновків нами було розроблено експериментальну методику розвитку міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в інклюзивній освіті, яка була впроваджена в освітній процес початкової школи. Головною метою даного етапу була перевірка на практиці теоретично розробленої методики розвитку міжособистісного спілкування. Вивчалися зміни як у міжособистісній компетенції учнів (індивідуальний рівень), так і в процесі міжособистісного спілкування (груповий рівень).

Третій етап нашого дослідження передбачав проведення заключної діагностики та визначення відповідності отриманих результатів розробленим критеріям. Передбачалося запровадження діагностичної процедури для встановлення рівня сформованості міжособистісного спілкування в учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти після впровадження експериментальної методики.

Під час проведення констатувального експерименту ми вивчали безпосередньо на практиці роботи закладу стан практичної діяльності вчителів початкової школи з учнями та визначали рівень сформованості в дітей міжособистісної компетенції. Для розробки діагностичного інструментарію ми врахували той аспект, що впровадження в дію принципів інклюзії передбачає наступні засади: прийняття учнів з особливими потребами в коло міжособистісного спілкування, як і всіх молодших школярів класу в цілому; включення дітей до однакових видів мовленнєвої діяльності, але при цьому з урахуванням особливостей їх спілкування; залучення всіх учнів до розвитку міжособистісної компетенції через групові форми навчання і спільне вирішення творчих завдань; використання альтернативних стратегій для розбудови процесу міжособистісного спілкування через ігри, малі проекти, спільні дослідження тощо.



Після встановлення рівнів міжособистісної компетенції ми розробляли критерії, показники та рівні міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Тобто, перед тим, як з'ясувати загальний стан міжособистісного спілкування, ми вважали за доцільне встановити рівень міжособистісної компетенції кожного учня, враховуючи особливості комунікації в інклюзивному класі.

Міжособистісна компетентність учнів і процес її формування у молодших школярів розглядалися нами як система педагогічного впливу з виховною метою. Розвиток міжособистісної компетенції в учнів молодшого шкільного віку має спиратися на ті закони й закономірності, що встановлені психолого-педагогічною наукою. Додамо, що в умовах інклюзивної освіти сам процес міжособистісного спілкування має співвідноситися як із закономірностями навчання та виховання дитини, так і з напрямками надання освітніх послуг дітям із обмеженими можливостями здоров'я.

Як вказує І. Гевко, у світовій сучасній освітній практиці визначено такі основні напрями в наданні освіти дітям з обмеженими можливостями здоров'я як мейнстримінг та інтеграція. Автор зазначає, що «мейнстримінг (загальний потік) передбачає розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками; інтеграція – (цілий) зусилля, спрямовані на введення дітей з особливими освітніми потребами в регулярний освітній простір» [29, с. 53]. Вчений вказує на те, що інклюзивна освіта - це «надання рівного доступу до навчального процесу людям з особливими потребами», і констатує, що в нашій країні впровадження інклюзивної освіти ще тільки на етапі зародження. Так, І. Гевко наводить наступну статистику: «Серед 17337 українських шкіл тільки тисяча сто двадцять сім залучені до інклюзивного навчання. Більше 56 тисяч школярів із особливими потребами мають можливості навчання в загальноосвітніх установах. Таким чином, показник інклюзії в Україні становить лише 7%. Для порівняння: в Литві ця цифра сягає 90%, Польщі – 42%, Словаччині – 42%, Угорщині – 57%, Італії – 99%, Норвегії – 90%, Франції – 25%» [29, с. 54].

Отже, ми бачимо, що умови інклюзивної освіти тільки набувають свого



розкриття, тому важливим постає не тільки архітектурне вирішення проблеми доступності до закладу як такого, а й доцільно організований психолого-педагогічний супровід учнів, впровадження нових методів та прийомів роботи, вибір яких має ґрунтуватися на даних, отриманих у результаті проведення діагностичних методик вивчення міжособистісної компетентності учнів.

Під час аналізу отриманих у ході дослідження даних важливим було відстежити і з'ясувати зв'язки між особливостями розвитку міжособистісної компетенції. Для цього ми склали психолого-педагогічну характеристику, у якій представили комплексну характеристику міжособистісної компетенції кожного учня на основі спостереження, анкетування, тестування та бесід. Така характеристика стала підґрунтям для складання плану її поступового розвитку.

Зазначимо, що, згідно думок І. Шульженко, для включення учнів із особливими освітніми потребами різних нозологій в інклюзивний клас необхідно створити наступні умови: «формування психологічної установки вчителя на необхідність педагогічної роботи з особливим учнем за відповідною до його можливостей програмою; розуміння всіма учасниками інклюзивного процесу потреб, реакцій, станів, поведінки учня; проведення бесід з батьками та учнями класу; випередження виникнення конфліктів між учнями; спілкування дітей і батьків з батьками розумово відсталої, аутичної дитини та дитини з іншими порушеннями; психологічний супровід учня фахівцем із інклюзії; моделювання ситуацій із психологічною складовою, наступність у роботі всіх учасників інклюзивного процесу; забезпечення толерантного виваженого ставлення до труднощів у навчанні таких дітей; психологічна готовність дітей допомогти товаришу з психофізичними порушеннями, емпатія і толерантність у стосунках; психологічне забезпечення успіху розумово відсталої дитини перед здоровими однолітками; використання прийомів психологічної підтримки її; емоційне забарвлення та заохочення комунікативної діяльності дитини; демонстрація перед батьками і родичами успіхів; зміщення акцентів із ознак інтелектуального порушення на акцент позитивних досягнень дитини із особливими освітніми потребами; психологічна підтримка її під час тривожних, негативних, афективних



станів; уникання приниження дитини; формування мотивації досягнення кращого результату в усіх видах діяльності» [148, с. 114].

Отже, ми спостерігали багато різних вимог, виконання яких необхідне для успішного включення дитини в інклюзивний клас. Більшість з цих вимог стосується організації практичної роботи різних суб'єктів навчання, а не лише учнів із особливими освітніми потребами. Тому для розробки діагностичного інструментарію ми врахували той аспект, що впровадження в дію принципів інклюзії передбачає наступні засади: прийняття учнів з особливими потребами в коло міжособистісного спілкування, як і всіх молодших школярів класу в цілому; включення дітей до однакових видів мовленнєвої діяльності, але при цьому з врахуванням особливостей їх спілкування; залучення всіх учнів до розвитку міжособистісної компетенції через групові форми навчання і спільне вирішення творчих завдань; використання альтернативних стратегій для розбудови процесу міжособистісного спілкування через ігри, малі проекти, спільні дослідження тощо.

Одним із інструментів роботи вчителя з дитиною з особливими освітніми потребами є індивідуальна програма розвитку. Головною вимогою до складання програми та, водночас, головною її перевагою є те, що вона складається командою фахівців, до якої входять усі педагоги, що працюють у класі, вузькі спеціалісти (логопед, дифектолог, реабілітолог, сурдопедагог та ін.), психолог, лікар, адміністрація закладу та – батьки. Саме така команда має спільно складати індивідуальну програму розвитку, до якої обов'язково має бути включений план підвищення рівня міжособистісної компетенції дитини з особливими потребами, та, враховуючи характер підтримки з боку учнів того класу, у якому навчається дитина, супроводжувати її реалізацію. Крім того, саме цей інструмент дозволяє залучити батьків дитини до навчально-виховного процесу. Також слід зважати на модифікації вимірювання, яке пропонується Державним стандартом початкової загальної освіти [Типова]. Ми вважаємо, що для кожної дитини потрібно визначити мінімальний обсяг знань про міжособистісне спілкуванні, який їй необхідно засвоїти.

Роль батьків дитини з особливими освітніми потребами під час інклюзивного процесу навчання заключається в ознайомленні із всіма пунктами індивідуальної



програми, обговоренні незрозумілих моментів та обов'язковій підтримці всіх принципів за якими відбуватиметься робота з формування міжособистісного спілкування учнів зазначених у програмі. Адже саме єдність вимог допомагає маленькому учневі уникнути внутрішніх протиріч та зрозуміти що є «добре», а що – «погано». Робота з батьками є особливою ланкою не лише для розвитку навичок міжособистісного спілкування учнів, а й для навчання дитини з особливими освітніми потребами взагалі. Так як в більшості випадків батьки учнів не є педагогічними працівниками, вони не знають як правильно необхідно взаємодіяти з дитиною у нових для неї життєвих умовах. Вони разом з дитиною навчаються вчитися та їх головна задача – допомогти дитині пристосуватися до нових умов та зрозуміти свої нові обов'язки. Задача вчителя та його асистента – допомогти батькам дитини з особливими освітніми потребами зорієнтуватися в новій для них інформації.

Вимірювання міжособистісної компетенції учнів проводилося за допомогою діагностики, складеної на основі програмових вимог, які стосуються безпосередньо усної взаємодії як одного з компонентів міжособистісного спілкування. Результати діагностики оцінювалися відповідно до трьох рівнів сформованості міжособистісної компетенції – початкового, середнього та високого. Зауважимо, що початковий рівень ми діагностували, коли програмові вимоги стосовно усної взаємодії майже не спостерігалися, середній рівень визначали, коли вимірювані програмові вимоги набували поступового розвитку. Високий рівень нами фіксувався в тому випадку, коли програмові вимоги стосовно усної взаємодії спостерігалися постійно. Структура обстеження надає можливість проводити такі виміри через кожні два місяці після проведеної роботи. Така періодичність спрямована допомогти побачити і батькам, і вчителям ступінь прогресу і, що є дуже важливим, зафіксувати зміни за кожним із показників. Також у структурі відведено місце для того, щоб учитель наводив приклади, які стосуються конкретної дитини. Важливо, щоб батьки побачили прогрес та, відповідно, не мали ілюзій стосовно власної дитини та її просування в процесі міжособистісного спілкування.



Структуру фіксації даних для обстеження рівнів усної взаємодії молодших школярів розміщуємо в таблиці 2.1.

Для оцінки рівнів усної взаємодії школярів нами була використана трибальна шкала оцінювання, у якій оцінка «1 бал» відповідає кожній графі твердження «майже не спостерігається», оцінка «2 бали» відповідає кожній графі твердження «набуває поступового розвитку», оцінка «3 бали» відповідає кожній графі твердження «спостерігається постійно». Загальна сума балів за результатами спостереження розраховується наступним чином: від 1 до 15 – низький рівень, від 16 до 30 – середній рівень, від 31 до 45 – високий рівень. Форму для спостереження за учнями початкової школи (2 клас) вміщуємо у додатки (див. додаток А.1)

Для отримання необхідних даних та для більш повного складання характеристики міжособистісної компетенції учнів молодшого шкільного віку нами була використана сукупність таких методів як тестування, спостереження, анкетування, бесіди тощо.

Для того, щоб правильно оцінити рівень розвитку міжособистісної компетенції, потрібно так добирати тестові завдання, щоб вони були одночасно розраховані на визначення рівня міжособистісного інтелекту. Це, як на нашу думку, дозволяє оцінити ступінь виявлення когнітивних процесів в учнів початкової школи.

Найістотнішим показником рівня сформованості міжособистісного спілкування, як на нашу думку, є кількість розмов між учнями. Також важливим є і те, як саме учні готові до взаємодії. Зазвичай учні початкової школи розмовляють між собою, проте в умовах інклюзивної освіти інколи спостерігаються моменти, коли не всі діти виявляють готовність до спілкування на міжособистісному рівні.

Зрозуміло, що потреба в спілкуванні притаманна кожній дитині, але питання полягає в тому, чому деяким учням подобається розмовляти з іншими, а деякі не хочуть спілкуватися на міжособистісному рівні. Так, не всі діти охоче спілкуються з іншими, через що кількість актів міжособистісного спілкування між учнями початкової школи в умовах інклюзивної освіти також може бути різною. Як на нашу думку, на це може впливати і досвід спілкування, і настрої, і навіть зовнішній



вигляд. У свою чергу, готовність до міжособистісного спілкування має вплив на емоції, почуття та поведінку учнів.

Рівень готовності до міжособистісного спілкування ми розглядаємо як прояв інтересу до особистості іншої людини, бажання ініціювати бесіду та підтримати співрозмовника словами, висловити власні почуття, якщо є така необхідність. Тож ми вважаємо за необхідне з боку вчителя вміти створювати ситуації, які будуть розвивати готовність дитини до міжособистісного спілкування в інклюзивному середовищі. Такі вміння вчителів мають бути різними, адже педагог повинен враховувати і стан, і настрій учнів. Це допомагає йому як добирати актуальні теми бесід, так і, у разі необхідності, відразу реагувати на різні ситуації, що трапляються між учнями.

Зауважимо на тому, що існують ситуації, коли учні не бажають брати участь у розмові. Відзначимо одну з перших робіт Дж. Бургун, де автором зафіксовано позицію уникнення міжособистісного спілкування: «Соціологічні та психологічні змінні були цінними в комунікаційних дослідженнях для виявлення схильності позиції щодо фактичної поведінки спілкування. Ряд цих змінних вказує на існування глобальної комунікаційної конструкції, яку можна позначити небажанням спілкуватися. Ця схильність являє собою хронічну тенденцією уникати та / або знецінювати усне спілкування. Це розслідування покликане створити та підтвердити пряму міру небажання спілкуватися, що могло б представити більшу точність в прогнозуванні, ніж соціологічні та психологічні заходи» [154, с. 60]. Автор також вказувала на те, що в людини може виникнути сценічний переляк як під час публічних виступів, так і в різноманітних ситуаціях міжособистісного спілкування, коли виникають почуття занепокоєння за найширшими діапазонами. Автор наводить характеристики таких випадків: тихий голос, уникання висловлювань, візуального контакту, вагання у висловленні власних проблем або ідей, завищений рівень вибачливості тощо.

Для оцінювання уникнення ситуацій спілкування автор надає шкалу з 26 тверджень, яка базується на позитивному (винагорода) та негативному (ухиляння) факторах у спілкуванні і вимірюються у трьох векторах, а саме: недовіра до



спілкування, спілкування з побоюванням і спілкування з родиною та друзями. Наведемо перелік тверджень: «Боюся говорити в розмовах. Я менше розмовляю, бо соромлюсь. Я багато розмовляю, бо не соромлюсь. Мені подобається брати участь у групових дискусіях. У розмовах я вважаю за краще слухати, ніж розмовляти. Я нервую, коли мені доводиться говорити. У мене немає ніяких побоювань, щоб виразити себе в групі. Боюся висловити думку в групі. Я уникаю групових дискусій. Під час розмови я вважаю за краще розмовляти, а не слухати. Мені важко вести розмову з незнайомцями. Я не боюся говорити. Мені легко вести розмову з незнайомцями. Я не нервую, коли розмовляю з іншими. Я не думаю, що мої друзі є відвертими у спілкуванні зі мною. Мої друзі та родина не слухають мої ідеї та пропозиції. Я думаю, що мої друзі зі мною правдиві. Я не прошу поради в сім'ї чи друзів, коли доводиться приймати рішення. Я вважаю, що мої друзі та родина розуміють мої почуття. Моїй родині не подобається обговорювати зі мною мої інтереси та справи. Мої друзі та моя родина дослухаються до моїх пропозицій та ідей. Мої друзі зі мною радяться. Інші люди доброзичливі лише через те, що їм щось від мене потрібно. Розмова з іншими людьми - це просто марнотратство часу. Люди просто роблять вигляд, що слухають, коли я розмовляю. Якби я потрапив у якусь неприємність, я не міг би про це ні з ким поговорити» [154, с. 64].

Підкреслимо, що шкала використовувалася вченою для оцінювання уникання або знецінення усного спілкування студентів, а для нашого дослідження, як на нашу думку, така шкала потребує адаптації відповідно до особливостей учнів молодшого шкільного віку та інклюзивного середовища, у якому має бути налагоджена міжособистісна взаємодія.

Вважаємо, що адаптація даної шкали для оцінювання рівня готовності до міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в інклюзивній освіті може виглядати як особливий інструмент для вимірювання за трьома рівнями – високим, середнім, низьким. Під час розробки власного діагностичного інструменту ми намагалися формулювати твердження в позитивному ключі, уникаючи питань, що могли б спричинити прояви негативних чи тривожних станів.

Для оцінки рівня готовності до міжособистісного спілкування використана



наступна шкала: кожна відповідь «ні» оцінюється в 1 бал, кожна відповідь «час від часу» – 2 бали, кожна відповідь «так» – 3 бали.

Загальна сума балів за результатами відповідей учнів розраховується наступним чином: від 1 до 15 – низький рівень, від 16 до 30 – середній рівень, від 31 до 45 – високий рівень.

Структуру фіксації даних для обстеження рівня готовності до міжособистісного спілкування молодших школярів розміщуємо в таблиці 2.2. Форму для вимірювання готовності учнів початкової школи (2 клас) до міжособистісного спілкування вміщуємо у додатки (див. додаток А.2)

Також ми розробили шкалу тверджень стосовно розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками. Дана шкала має п'ятнадцять тверджень, які стосуються міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в інклюзивній освіті.

Для оцінювання рівня розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками дана шкала є інструментом, що передбачає три рівні оцінювання – високий, середній, низький. Для оцінки рівня розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками кожна відповідь «ні» - оцінювалася в 1 бал, кожна відповідь «час від часу» – 2 бали, кожна відповідь «так» – 3 бали. Загальну суму балів за результатами відповідей ми розраховували наступним чином: від 1 до 15 – низький рівень, від 16 до 30 – середній рівень, від 31 до 45 – високий рівень.

Структуру фіксації даних для вимірювання рівня розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками розміщуємо в таблиці 2.3. Форму для вимірювання рівня розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками (2 клас) вміщуємо у додатки (див. додаток А.3)



Усього в опитуванні брали участь 235 учнів 2-их класів. Загальне оцінювання відбувалося за трьома рівнями. Результати аналізу отриманих даних відображено в таблицях (див. табл. 2.1, табл. 2.2, табл. 2.3).

*Таблиця 2.1*

Результати проведення спостереження за першим виміром - рівень виконання учнями програмових вимог до процесу усної взаємодії

Рівні	учні 2 класу	
	Кількість	%
Низький	51	22%
Середній	165	70%
Високий	19	8%
Разом	235	100%

Таким чином, з таблиці 4 ми бачимо, що в більшості дітей виконання програмових вимог до усної взаємодії відповідає середньому рівні – 70%; менш, ніж третина учнів мають низький рівень – 22%; тоді як високий рівень засвідчили лише 8% опитаних учнів.

Ці дані свідчать про середній рівень сформованості навичок усної взаємодії учнів початкової школи відповідно до програмових вимог. Також у результаті спостережень нами було виявлено, що в учнів помічаються труднощі при спілкуванні, які призводять до прояву негативних емоцій (розчарування, роздратованість, ворожість, побоювання тощо), підвищення рівня тривожності та навіть небажання відвідувати школу. Багато учнів не завжди уважно сприймають репліки співрозмовника, виявляють труднощі у виборі необхідної інформацію з почутого (наприклад, при відповіді на запитання), не можуть пояснити, чому їм зацікавила та чи інша інформація, не завжди можуть обґрунтувати, чому їм щось подобається, а щось – ні. Також не всі учні із задоволенням беруть участь у діалогах, не всі діти висловлюють свої думки з впевненістю тощо.

Такі результати доводять необхідність проведення додаткової роботи стосовно виконання програмових вимог з боку школярів.



За наступним виміром – готовність до міжособистісного спілкування, ми отримали такі дані (див. табл. 2.2):

Таблиця 2.2

Результати проведення спостереження за другим виміром - готовність до міжособистісного спілкування

Рівні	учні 2 класу	
	Кількість	%
Низький	66	28%
Середній	159	68%
Високий	10	4%
Разом	235	100%

Згідно отриманих даних зафіксованих у таблиці 2.5 ми встановили, що велика кількість дітей також показала середній рівень готовності до міжособистісного спілкування: 68%. Майже третина опитаних показала низький рівень – 28%, високий рівень засвідчили лише 4% учнів. Отже, загалом це свідчить про середній рівень готовності учнів початкової школи до міжособистісного спілкування. Також ми звернули увагу на те, що деякі учні взагалі уникають ситуацій спілкування. Для корекції цього, як на нашу думку, потрібна додаткова робота з боку психолога і логопеда.

Найбільш складною виявилася ситуація із загальним рівнем розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками.

Опитуванням та спостереженням доведено, що рівень розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками має низький показник: більшість учнів не вміють підтримувати дитину, яка хоче спілкуватися; недостатньо сформованими також є вміння спостерігати за мімікою співрозмовників, хоча більшість учнів можуть побачити, коли інша людина хвилюється.



Так, низький рівень розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками виявлено в 63% опитаних учнів, середній – у 33%, тоді як високий рівень продемонстрували лише 4% опитаних (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Результати проведення оцінювання рівня розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками

Рівні	учні 2 класу	
	Кількість	%
Низький	148	63%
Середній	78	33%
Високий	9	4%
Разом	235	100%

Згрупуємо отримані дані в загальну таблицю (див. табл. 2.4):

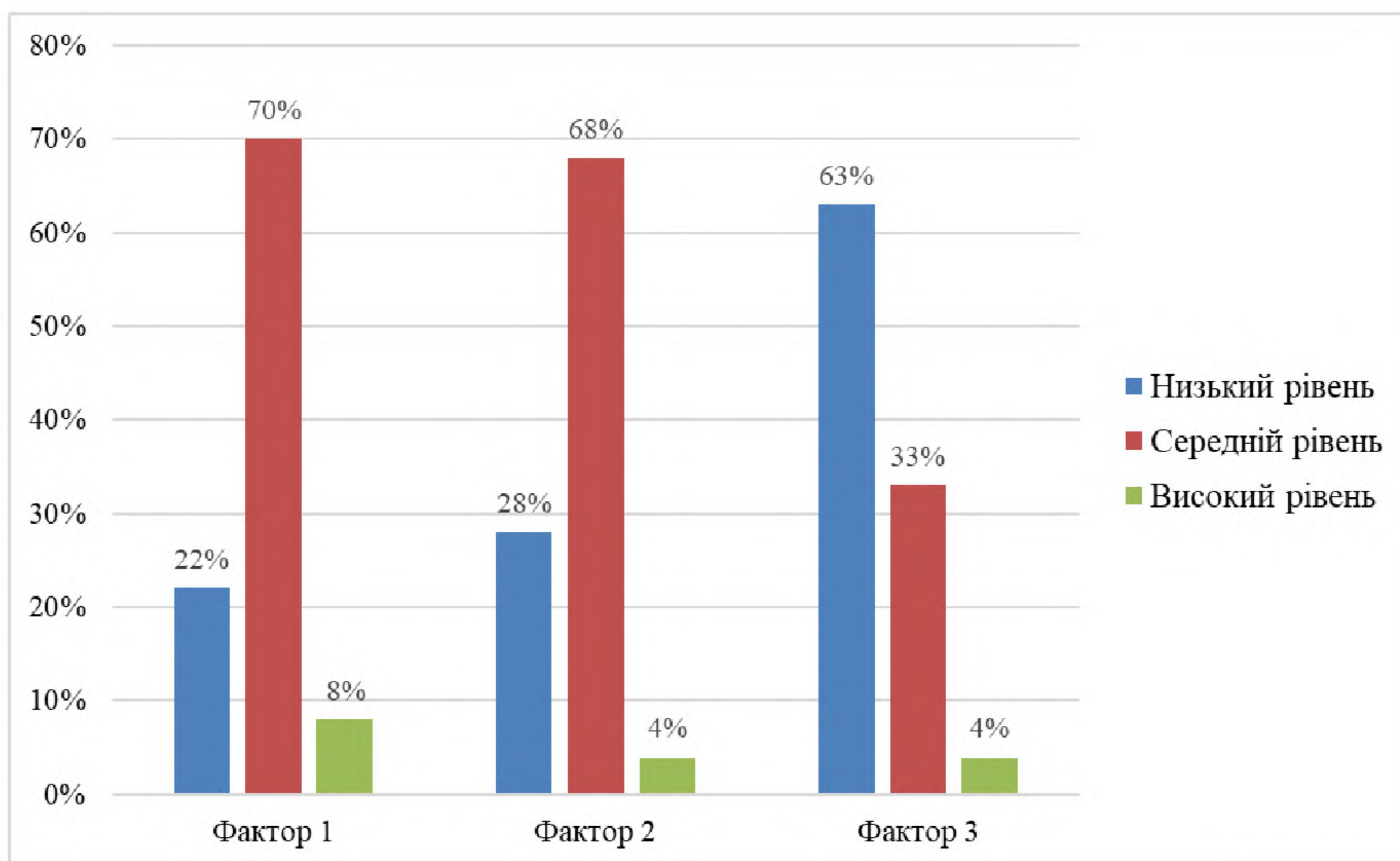
Таблиця 2.4

Результати проведення оцінювання учнів за трьома вимірами (у %)

Рівні	учні 2 класу		
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Низький	22%	28%	63%
Середній	70%	68%	33%
Високий	8%	4%	4%
Разом	100%	100%	100%

Результати наведено наочно в діаграмі (рис.2.1).





*Рис. 2.1 Отримані загальні дані стосовно рівня розвитку міжособистісної компетенції учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти*

Отримані дані дозволяють побачити загальні проблеми, що існують в учнів початкової школи стосовно розвитку міжособистісної компетенції, яка є ключовою для дослідження процесу формування міжособистісного спілкування в умовах інклюзивної освіти. Для того, щоб зрозуміти, які існують складнощі в даному процесі, слід розробити діагностичну базу для виявлення сучасного стану проблеми. На це спрямовано подальше дослідження.



## **2.2. Критерії, показники та рівні сформованості міжособистісного спілкування в учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти**

Для того, щоб сформувавши діагностичну базу для дослідження, ми розробили критерії сформованості міжособистісного спілкування в учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Під час розробки критеріїв та показників ми враховували положення Е. Гофмана про те, що міжособистісна взаємодія є соціальною інтеракцією, в той час як спілкування є символічною комунікацією, а сума соціальних інтеракцій формує індивідуальну свідомість особистості та суспільство в цілому. Тобто саме взаємодія між учнями як інтеракція є центральною ланкою для зведення міжособистісного спілкування між ними в умовах інклюзивної освіти.

Е. Гофман вважав, що «розділ науки, що вивчає міжособистісну взаємодію між особами віч-на-віч в природних умовах (нетривалі за часом і обмежені за місцем дії), ще не отримав своєї назви, хоча така взаємодія має свій ритуал, правила, норми і структуру» [35, с. 8]. Отже, когнітивний чинник, тобто знання про правила і норми бесіди, є необхідними для успішного спілкування.

Актуальним і досі є вислів автора про важливість емоційного чинника у міжособистісному спілкуванні, адже людина емоційно реагує на ту особу, яка «диктує їй контакт з іншими; вона фіксується на своєму обличчі, її «почуття» стають пов'язані з цим. Якщо в контакті відтворюється той образ, який людина довгий час вважала очевидним, то її почуття, швидше за все, практично не зміняться. Якщо хід подій створює для неї більш сприятливий образ, ніж вона очікувала, то вона, ймовірно, буде мати «гарний настрій»; якщо звичні очікування не виправдовуються, у людини, мабуть, «зіпсується настрій», вона відчує себе ображеною» [35, с. 19].

Не менш важливим є поведінковий чинник у спілкуванні, вміння володіти собою, як вважав дослідник, тобто розрізняється належна, неналежна поведінка у безпосередній комунікації і навіть поведінка, яку автор назвав «безликою»: «Можна сказати, що людина позбавлена обличчя, якщо вона контактує з іншими людьми, не



володіючи готовою лінією поведінки, яку зазвичай очікують від учасників подібної ситуації» [35, с. 22].

Стосовно діагностики спілкування для розробки критеріїв та показників міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти ми звернули увагу на роботи А. Батаршева [11], І. Глущенко [30], Л. Гончар [32], А. Малікової [84], М. Матюхіної, Т. Михальчик, К. Патріної [86], О. Савченко [110], К. Фоменко [140] та ін.

У роботі «Критерії оцінювання стану сформованості лексичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР» (І. Глущенко) розглядаються різноманітні діагностичні методи для визначення стану та особливостей «сформованості вербальних дій і знакових операцій, що зумовлюють засвоєння та використання лексичних одиниць мови у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку» [30, с. 98].

Автор наголошує на доцільності використання таких діагностичних методів, як серія мовленнєвих завдань, що розташовані за декількома блоками, а саме: «механізм засвоєння лексичних одиниць», «механізм використання лексичних одиниць у власному мовленні», «якісні характеристики словника». Автор вказує на доцільність саме таких блоків, і для критеріїв в оцінці встановлює такі характеристики: «правильність виконання (правильно чи неправильно); самостійність виконання (самостійно чи з допомогою педагога); характер використаної педагогічної допомоги та її вплив на результат виконання завдання (допомога, що не впливає на зміну психологічної структури завдання; допомога, що спрощує психологічну структуру завдання)» [30, с. 100].

Автор вважає, що така діагностична методика буде сприяти покращенню ефективності роботи педагога та подоланню порушень у мовленнєвому розвитку молодших школярів, які мають затримку психічного розвитку, та відповідно ця методика допоможе підвищити показники успішності дитини для її навчання в цілому.

Також підґрунтям для нашого дослідження є робота «Психологія молодшого школяра» (М. Матюхіна, Т. Михальчик, К. Патріна), де авторами детально описані



психологічні характеристики поведінки молодших школярів. Для пізнання цих характеристик автори пропонували різні методи, серед яких спостереження, тестування, творчі завдання тощо: «Педагог повинен помічати прояви здібностей у дітей... Тому необхідно знати умови, в яких живе дитина, і створювати передумови для виявлення її здібностей. Виявити здібності можна в процесі самостійної діяльності дитини, при складанні завдання, розповіді по картині, написанні творів на вільну тему, конструюванні моделі і т. д.» [86, с. 176].

Також автори вказують на необхідність систематичності у дослідженні особистості школярів, а саме: «Щоб успішно вивчати психічне життя дітей, потрібно виробити вміння точно спостерігати за всіма зовнішніми проявами (діями, рухами, мовою, мімікою), а головне – навчитися правильно тлумачити психологічне значення цих зовнішніх проявів. Недостатньо просто помітити зміни в виразі обличчя, треба зрозуміти, що ця зміна означає» [86, с. 46]. Ураховуючи ці думки, ми також вважаємо, що вивчення процесу міжособистісного спілкування учнів початкових класів не має бути поверхневим, тобто ґрунтуватися на спостереженні окремих дій дітей в умовах інклюзивної освіти. Слід ретельно вивчати ті висловлювання і вчинки, що виникають при взаємодії дітей для того, щоб встановити педагогічні закономірності для розвитку сформованості міжособистісного спілкування у інклюзивному класі.

Ми також зважали на думки А. Барташева про те, що найбільш соціально обумовленими є здатності особистості до спілкування, що проявляються з трьох сторін у спілкуванні, а саме: з комунікативної, інтерактивної, перцептивної. Автор зазначає: «комунікативної – в засобах передачі інформації (письмової та усної мови, жестах, міміці і т. і.): інтерактивної – в способах і прийомах психологічного впливу і активної взаємодії у спільній діяльності; перцептивної – в міжособистісному сприйнятті, оцінювань і взаєморозуміння людей» [11, с. 11].

Дослідник указував на те, що здатність до спілкування передбачає «розвинену ступінь соціально-психологічної адаптації, тобто активне пристосування індивіда до умов нового соціального середовища, вміння психологічно впливати на оточуючих, переконувати їх і налаштовувати щодо себе» [11, с. 11]. Зокрема, ми зважали на



розроблений автором тест для самооцінювання «Чи вміємо ми слухати» [11, с. 30-32], тест-опитувальник «Комунікативні та організаційні здатності» [11, с. 93-97] та ін.

Прагнення до переваги та вдосконалення у молодших школярів К. Фоменко називає «губристичними мотивами» [140, с. 285]. Дослідниця представляє діагностичні методики для спостереження та вивчення дітей та зауважує, що прагнення до переваги позитивно пов'язане із соціальними, позиційними та ігровими мотивами, а прагнення до досконалості – із навчальною успішністю [140, с. 285].

Актуальними для дітей молодшого шкільного віку є діагностична методика «Казкове царство», що розроблена автором для виявлення мотивації дитини, а також стимульний матеріал для досягнення молодшим школярем успішності. На підставі дослідження автор вказує: «учні початкової школи керуються мотивами успіху у навчальній діяльності. Про це свідчать вибори мотивів досягнення навчальних результатів як провідного мотиву, діти також схильні до виборів успіху-покликання (29% вибірки). Успіх у навчальній діяльності у них поширюється на всю особистісну сферу: якщо молодший школяр успішний у навчанні, він успішний всюди» [140, с. 287-288].

Ураховуючи ці дослідження, до критеріїв та відповідних показників сформованості міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти ми віднесли мотиваційний (бажання дитини спілкуватися з іншим учнем у класі; зацікавленість темами спілкування; наполегливість у навчанні усному мовленню), когнітивний (знання про особливості міжособистісної взаємодії з дітьми, що мають особливі освітні потреби; усвідомлення, що спілкування необхідне всім учням, навіть тим, які здаються на перший погляд замкненими; знання правил усного спілкування, зокрема жестів, міміки, рухів тіла тощо), емоційно-комунікативний (вияв привітності у спілкуванні у групі двох-трьох осіб; делікатність та дружнє ставлення до кожного учасника міжособистісного спілкування; вміння вести діалог та виражати емоції у прийнятний спосіб, здатність до співпереживання), поведінковий (готовність до спонтанного залучення в бесіду,



вміння володіти собою під час бесіди, вміння оцінювати свою поведінку та поведінку іншої людини під час бесіди).

За допомогою визначених нами критеріїв та відповідних показників нами схарактеризовано три рівні сформованості міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в інклюзивній освіті: високий, середній, низький.

Надамо характеристику рівнів.

На високому рівні у кожної дитини, що навчається в інклюзивному класі, наявне бажання спілкуватися з іншими, такі діти швидко зацікавлюються темами для спілкування, що пропонує вчитель, виявляють наполегливість у навчанні усному мовленню. Учні, що знаходяться на високому рівні міжособистісного спілкування, знають про особливості міжособистісної взаємодії з дітьми, що мають особливі освітні потреби, також вони усвідомлюють, що спілкування необхідне всім, навіть тим дітям, які здаються замкненими, віддаленими від спілкування. Вони знають правила усного спілкування, розуміють значення жестів, міміки, рухів тіла. Також учні, що знаходяться на високому рівні міжособистісного спілкування, виявляють привітність, делікатність, дружнє ставлення до іншої людини під час комунікації, вміють вести діалог та у прийнятний спосіб виражати емоції, у них наявна здатність до співпереживання іншій людині та розвинена емпатія. Вони виявляють готовність до спонтанного залучення у бесіду, володіють собою під час бесіди, вміють оцінювати свою поведінку та поведінку іншої людини під час бесіди.

Учні, що знаходяться на середньому рівні сформованості міжособистісного спілкування, не завжди виявляють бажання спілкуватися з іншою дитиною у класі, вони час від часу можуть бути зацікавлені темами для спілкування, що пропонує вчитель, не завжди виявляють наполегливість у навчанні усному мовленню.

Учні, що характеризуються показниками середнього рівня, мають певні знання про особливості міжособистісної взаємодії із дітьми, що мають особливі освітні потреби; вони усвідомлюють, що спілкування необхідне всім учням, частково знають правила усного спілкування, але не завжди розуміють жести, міміку, рухи тіла іншої людини. Так учні час від часу виявляють привітність у спілкуванні, але не завжди проявляють делікатність та дружнє ставлення до кожного



учасника міжособистісного спілкування. У них розвинене, але не у повній мірі, вміння вести діалог, вони знають, як виражати емоції у прийнятний спосіб, але іноді можуть плакати, навіть, ридати і емоційно вибухати, не завжди виявляють здатність до співпереживання. Такі діти не завжди готові до спонтанного залучення у бесіду, інколи проявляють вразливість під час бесіди, можуть уникати ситуацій спілкування, не завжди точно вміють оцінювати власну поведінку та поведінку іншої людини.

Учні молодшого шкільного віку, що характеризується показниками низького рівня міжособистісного спілкування, дуже часто не хочуть спілкуватися з іншими учнями у класі, не виявляють зацікавленості в темах для спілкування, не проявляють наполегливості у навчанні усному мовленню. Вони не знають, як спілкуватися з дітьми, що мають особливі освітні потреби, не усвідомлюють, що спілкування необхідне навіть замкненим учням. У них простежується фрагментарність у знаннях правил усного спілкування, вони майже не розуміють значення жестів, міміки, рухів тіла під час бесіди. Їх відмінність від інших дітей в тому, що вони можуть виявляти тривожність, сильне засмучення у спілкуванні, можуть спостерігатися вияви грубіяництва та дратівливості у спілкуванні. Вміння вести діалог не розвинене, в ході нього дитина виявляє бажання битися або плакати, здатність до співпереживання майже не виявляється.

Зазвичай діти, що знаходяться на низькому рівні, не готові до спонтанного залучення у бесіду, вони не вміють володіти собою під час бесіди, їм важко оцінювати власну поведінку та поведінку іншої людини під час бесіди.

Для визначення розвитку сформованості міжособистісного спілкування дітей молодшого шкільного віку необхідно використовувати систему діагностики або цілісний комплекс, в якому одні методи будуть доповнювати інші.

Ми враховуємо те, що з питань міжособистісного спілкування розроблено різноманітні методи діагностики, але не всі вони підходять для учнів молодшого шкільного віку, що навчаються в інклюзивному класі. Тому для виконання констатувального експерименту ми обрали такі діагностичні методи: бесіди з



дітьми, спостереження за спонтаними ситуаціями у міжособистісному спілкуванні у класі та спеціально створених ситуаціях спілкування, анкетування.

Для того, щоб провести констатувальний етап експерименту, для кожного показника ми розробили спеціальні діагностичні проби. Їх оцінювання здійснювалося нами за відповідними балами.

Якщо показник проявляється на низькому рівні, то учень отримує 1 бал, якщо на середньому – 2 бали, а на високому, відповідно, – 3 бали. Загальна сума балів складалася нами, враховуючи кожний з 14 виділених нами показників (від 14 до 42). Так, низький рівень – від 14 до 21, середній – від 22 до 30, в той час як на високому – від 31 до 42 балів.

Наведемо діагностичні проби, що були складені нами для оцінювання рівня сформованості міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

Так, для вимірювання мотиваційного критерію ми розробили схему для спостереження вчителя, яку подано в формі таблиці 2.5 (див. табл.2.5).

*Таблиця 2.5*

Форма для оцінювання мотиваційного критерію міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку

Запитання для спостереження	ні	час від часу	часто
	Оберіть бал		
1. Як часто ви бачите прояв бажання дитини спілкуватися з іншим учнем у класі?	1	2	3
2. Чи виявляє дитина зацікавленість темами для спілкування?	1	2	3
3. Чи можна сказати, що дитина виявляє наполегливість у навчанні усному мовленню?	1	2	3

Також ми використовували як опосередковані методики (бесіда з вчителем і учнями, бесіда з батьками, аналіз успішності навчання усному мовленню в учнів), так і «прямі» методики, до яких віднесемо бесіду-інтерв'ю, розповідь дитини про



друзів, про батьків, а також про мультфільми, які б вона радила подивитися тощо. Також важливо фіксувати результати виконання школярами завдань, серед яких може бути вибір 2 суджень з 5 запропонованих, які безпосередньо стосуються прагнення дитини до міжособистісного спілкування. Наведемо перелік суджень:

1. Я хочу спілкуватися, тому що мені це цікаво.
2. Я хочу дізнаватися від моїх друзів щось нове.
3. Я хочу навчитися спілкуватися, щоб у мене було багато друзів.
4. Мені цікаво спілкуватися, тому що я хочу дружити з різними людьми.
5. Я хочу спілкуватися, тому що не хочу бути гіршим за всіх інших.

Для діагностики мотиваційного критерію важливим є положення О. Савченко: «Емоціогенним стимулом мотивації учіння молодших школярів є використання на уроках дидактичних казок і дидактичних ігор (лінгвістичних, музичних, математичних). Дидактична казка – поліфункціональний метод, який відповідає особливостям сприймання і світорозуміння молодших учнів» [110, с. 95]. Саме тому ми вважаємо за доцільне використовувати для діагностики мотиваційного критерію вибір учнями казкових персонажів, які по-різному спілкуються між собою.

Це, наприклад, такі дружні казкові персонажі, як Котик і Півник у однойменній казці, та такі конфліктні казкові персонажі, як цапи у казці «Про двох цапків».

Наведемо хід методики.

1. Подивись на малюнки. Розкажи, які герої тобі найбільш до вподоби.
2. Чи є у класі дитина, з якою тобі дуже складно розмовляти віч-на-віч та з якою у тебе може виникнути бійка?
3. Чи є у класі дитина, за яку б ти також міг хоробро заступитися, як Котик, коли Лисиця вкрала Півника?
4. Які слова потрібно вивчити для того, щоб дружити з іншими, як Котик?
5. Із ким у класі тобі найбільш цікаво дружити?
6. Які теми для розмови є улюбленими?





*Рис. 2.2 Приклад стимульного матеріалу для діагностики мотиваційного критерію молодших школярів.*

Для діагностики наступного критерію – когнітивного, – ми запропонували форму для оцінювання за таблицею 2.6 (див. табл.2.6)..

*Таблиця 2.6*

Форма для оцінювання когнітивного критерію міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку

Запитання для спостереження	ні	не у повній мірі	так
	Оберіть бал		
1. Чи знає учень про особливості міжособистісної взаємодії із дітьми, що мають особливі освітні потреби	1	2	3
2. Чи можна впевнено стверджувати, що дитина усвідомлює, що спілкування необхідне всім учням?	1	2	3
3. Чи знає дитина про правила усного спілкування, зокрема жестів, міміки, рухів тіла?	1	2	3



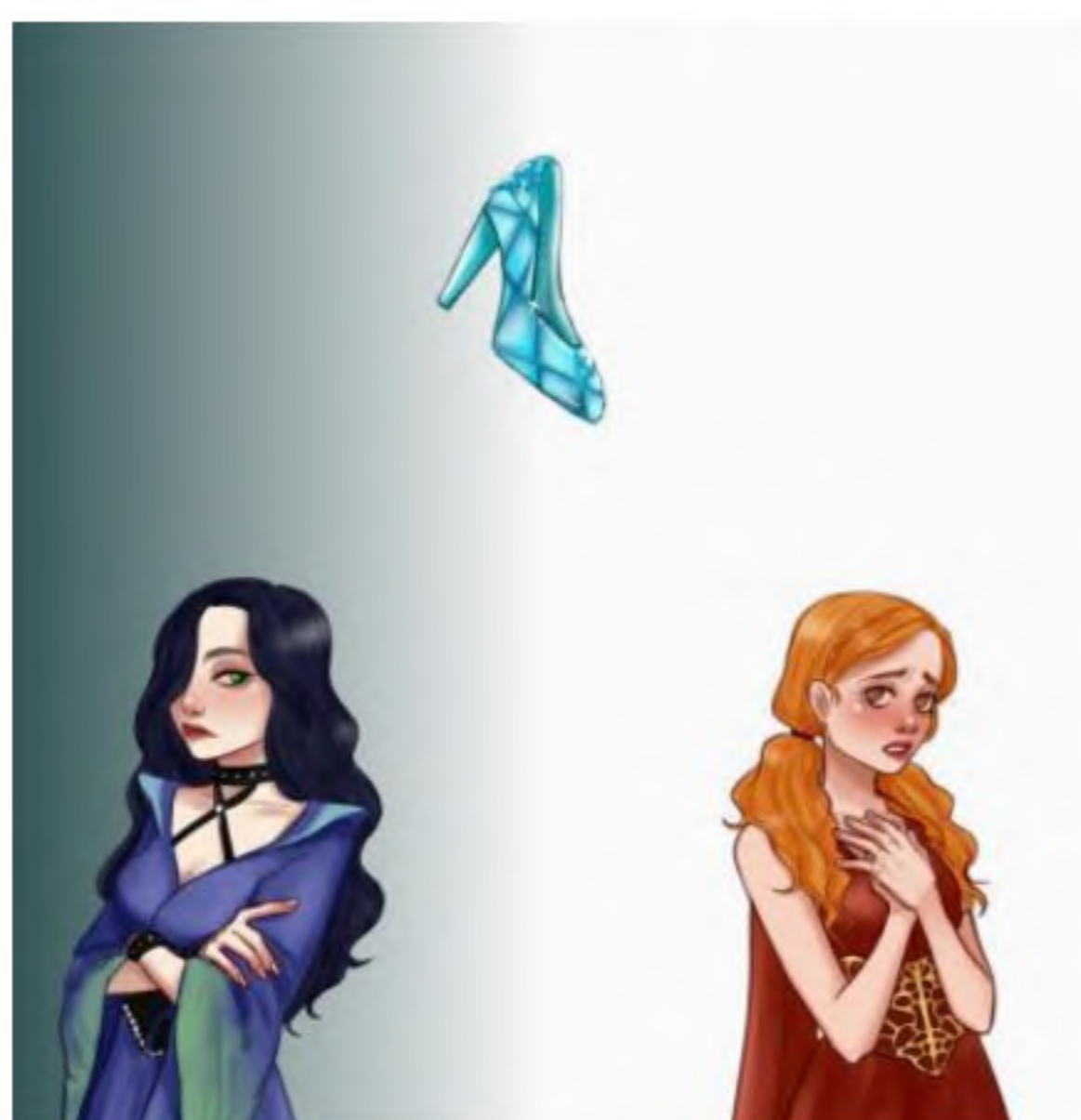
Для вимірювання цих показників слід також проводити бесіди із дітьми, користуватися стимульними матеріалами. Наприклад, пропонуємо такі запитання для дітей.

1. У класі навчається дитина, яка якось дивно поводитьься. Як ти вважаєш, чому?
2. Якщо інший учень засмучений, ти будеш говорити з ним?
3. Як, на твою думку, можна зрозуміти, що інша людина гнівається?

Під час аналізу результатів ми зважали на те, що саме оцінювання спілкування сильно впливає на учнів, формуючи у них позитивне або негативне ставлення до самого процесу спілкування. На наш погляд, краще не оцінювати учнів у балах, а давати їм поради. Так, О. Савченко з цього приводу зазначала: «Оцінка-бал – лише один із засобів мотивації, вона не повинна витіснити внутрішніх мотивів, що є більш тривалими і значущими. У початкових класах мають домінувати вмотивовані оцінювальні судження вчителя, які допомагають учневі усвідомити, як саме він справився з роботою, що вийшло добре, у чому помилка, як її краще виправити. Змістове оцінювання стимулює дітей до праці, до самовдосконалення. Тому в цих висловлюваннях слід передавати схвалення, підтримку в різній словесній формі (впорався з роботою, зможеш і надалі добре вчитися)» [110, с. 95].

Також ми підібрали стимульний матеріал для діагностики знань учнів про жести, міміку та пози тіла. Ми зважали на те, що учні люблять казкових принцес, допитливих та добрих героїв, та пропонували матеріал, приклади яких можна побачити на малюнках (див. рис. 2.3).

Мал. 1: *Казка про Попелюшку*



Мал. 2: *Казка про Незнайку*





Мал. 3: Казка про кота Леопольда



Мал. 4: Казка про Аріель



Рис. 2.3. Стимульний матеріал для діагностики знань учнів із жестами, мімікою та позами тіла

Наведемо хід методики:

1. Познач, на яких картинках можна побачити почуття невдоволеності у спілкуванні (правильна відповідь – мал. 1, мал. 2). Поясни, як рухаються герої, які жести можна спостерігати?

2. Познач, на яких картинках можна побачити дружні взаємини? (правильна відповідь – мал. 3, мал. 4). Як вони виглядають?

Правильні та повні відповіді ми розцінюємо як високий рівень. Якщо ж дитина демонструє фрагментарність знань жестами, мімікою та позами тіла – середній, а якщо дитина не може відповісти на поставлені запитання, плутається – то, відповідно, низький.

Наступний критерій – емоційно-комунікативний, ми пропонуємо діагностувати за допомогою спостережень та бесід із учнями. Форма для спостереження діагностичної проби за таблицею 2.7 (див. табл.2.7).

*Таблиця 2.7*

Форма для оцінювання емоційно-мотиваційного критерію міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку



Запитання для спостереження	ні	не у повній мірі	так
	Оберіть бал		
1. Чи спостерігається привітність дитини у спілкуванні в групі?	1	2	3
2. Чи можна побачити, що дитина виявляє делікатність та дружнє ставлення до кожного учасника міжособистісного спілкування?	1	2	3
3. Чи вміє дитина вести діалог та виражати емоції у прийнятний спосіб?	1	2	3
4. Чи можна сказати, що дитина виявляє здатність до співпереживання?	1	2	3

Також надамо орієнтовні запитання для бесід із учнями, що допомагають оцінити емоційно-мотиваційний критерій міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку:

1. Зазвичай ти привітний зі всіма чи лише з друзями?
2. Чи можна сказати, що ти гарний друг? Розкажи, чому.
3. Як часто ти плачеш, коли ти спілкуєшся з іншими людьми?
4. Ти часто нервуєш, коли потрібно спілкуватися віч-на-віч з людиною, яка тобі незнайома?
5. Можна сказати, що тобі зазвичай легко спілкуватися і ти радієш з цього?
6. Якщо інша людина вдарилася, які слова їй можна сказати?

Також важливим для оцінювання рівня міжособистісного спілкування учнів може стати й експресивний тест, метою якого є діагностика рівня здатності до співпереживання.

У якості матеріалів пропонуємо використати зображення дітей, де можемо спостерігати за різними емоціями. Завданням для дітей було встановити, на якій картинці зображено співчуття. Після вибору дітям пропонується розказати, коли у неї виникають такі почуття і як часто вони можуть виникати (рис.2.4).



Хід методики: Учням, що беруть участь у експерименті, пропонується розглянути картинки, де зображені діти. Також учнів потрібно попросити розповісти про почуття, які можуть відчувати діти, зображені на картинках. Задаються такі питання:

- 1) Як ви вважаєте, на якій картинці зображено співчуття?
- 2) Чому так може відбуватися?
- 3) Які слова можна сказати іншій людині, коли їй слід поспівчувати?
- 4) Який зазвичай настрій буває у людини, коли вона поділилася власними переживаннями з іншою людиною?
- 5) Чи можна потренуватись у вираженні співчуття?

співчуття



цькування



страх



сором



*Рис. 2.4 Стимульний матеріал для методики діагностики здатності до співчуття у молодших школярів*



Рівень розвитку здатності до співчуття молодших школярів оцінюється за такою шкалою:

Високий рівень – 3 бали: учень швидко і точно показав, де зображено співчуття, впевнено схарактеризував почуття, які бувають у людей, що опинилися у складній ситуації, висловлював власні думки стосовно настрою дітей на зображенні.

Середній рівень – 2 бали: учень показав, де зображено співчуття, майже точно зміг визначити настрій дітей на зображенні, але під час розповіді про настрій висловлювався невпевнено.

Низький рівень – 1 бал: учень не відразу показав картинку, де зображено співчуття, плутався у визначені настрою, висловлювався дуже коротко, коли запитання стосувалося його власних переживань співчуття.

Наступний критерій – поведінковий, можна вимірювати за допомогою спостереження та спілкування із батьками або особами, що їх замінюють. Ми зважали на положення, що було висунуте М. Матюхіною, Т. Михальчик, К. Патріною: «Вивчати особистість учня необхідно через його діяльність. Це один з найважливіших принципів, яким повинен керуватися вчитель. Багато особливостей особистості розкриваються безпосередньо на уроці. Праця також допомагає розкрити інтереси і здібності, вольові риси характеру, систему ставлення школярів щодо дійсності. Не можна забувати і ще про одну сферу діяльності учня – його роботу вдома, в сім'ї» [Матюхіна, с. 180]. Форма для спостереження поведінкового критерію за таблицею 2.8 (див. табл.2.8).

*Таблиця 2.8*

Форма для оцінювання поведінкового критерію міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку

Запитання для спостереження вчителя і батьків	ні	не у повній мірі	так
	Оберіть бал		
1. Чи проявляється у дитини готовність до спонтанного залучення у бесіду?	1	2	3



2. Чи вміє дитина володіти собою під час бесіди?	1	2	3
3. Чи можна сказати, що у дитини розвинене вміння оцінювати свою поведінку?	1	2	3
4. Чи вміє дитина оцінювати поведінку іншої людини під час бесіди?	1	2	3

Узагальнений протокол для оцінювання рівнів міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку вміщуємо у додатки (див. додаток А.4).

Особливе значення в розвитку міжособистісного спілкування має діагностика сформованості практичних навичок спілкування. Саме тому молодшим школярам можна запропонувати такі завдання: заспівати улюблені пісні, створити цікаве фото, намалювати картинку, зробити аплікацію для друга, прочитати вірш вголос, прислів'я про спілкування тощо. Такі завдання демонструють, як школяр володіє певними знаннями, мовленнєвими вміннями, чи здатний він позитивно сприймати оточуючих, чи може почувати себе у безпеці з людьми, які є його співрозмовниками, тощо.

Важливим також є ціннісне ставлення до іншої людини, яка має певні особливі освітні потреби: так, школяр усвідомлює події, яких у нього не було у житті, але він може відтворити ланцюг дій, що призвели до вад здоров'я у іншої дитини, прагне до розуміння мотивів поведінки інших дітей.

Потрібною також є увага до власних слів: несвідомо або свідомо дитина має помічати особливості мовлення, чи емоційна вона, чи занадто груба тощо.

Актуальним є й спостереження за тим, як реагує школяр на героїв мультфільмів та події, що призводять до складних ситуацій: травматизації, погіршення стану здоров'я тощо. Слід розрізняти дітей, що є чутливими за темпераментом, і тих дітей, що мають розлади сенсорних механізмів.

Так, у роботі «Виховання надзвичайної дитини» М. Курсінка зазначає: «Діти з розладами сенсорних механізмів можуть категорично відмежовуватися від певних почуттів і, навпаки, цілком підпадати під вплив інших. Вони демонструють дуже високий рівень прояву реакцій, такий, як у дітей, котрі налякані й готові «бігти чи битися». Реакції можуть проявлятися настільки сильно, що заважатимуть



виконанню рутинних, повсякденних справ й унеможлиблюють участь у певних видах діяльності» [73, с. 50].

Також не менш важливим є спостереження за тим, чи за власної ініціативи учень намагається досягнути досконалості у розвитку мови, чи викликає у нього інтерес сам процес спілкування тощо. З цього приводу наведемо думку О. Савченко: «Спостереження й бесіди з учнями і вчителями підтверджують загальне позитивне ставлення молодших школярів до школи, їхню допитливість, розумову активність, безпосередність, відкритість. Водночас привертають увагу такі ознаки нерозвиненості мотивації учіння: ситуативність (хиткість) виявів інтересу, нестійкість вольових зусиль, емоційного стану, слабка усвідомленість учнями своїх пізнавальних потреб» [110, с. 89].

Необхідним для дослідження є матеріал, що розкриває взаємини молодшого школяра з батьками. Так, дослідженню цього питання присвячено роботу Л. Гончар. Дослідниця вказує на те, що найбільша кількість молодших школярів «належить до середнього рівня сформованості прояву гуманних взаємин з батьками. Водночас зафіксована тенденція деякого зниження наповнюваності цього рівня від 1-го до 4-го класу і збільшення наповнюваності високого рівня» [32, с. 153-154].

Також у роботі вказано на метод розв'язання проблемних ситуацій, які можна використовувати у роботі із учнями. Цей метод є методом введення «молодших школярів в уявну сімейну ситуацію». Автор наводить такий приклад, який застосовувала у роботі з учнями початкової школи: «Прийшовши після школи додому, Андрій побачив, що у його кімнаті немовби пронісся вихор: його речі, іграшки, книги розкидані по підлозі. Це постарався його 6-річний брат, який вирішив за відсутності старшого прибрати у його кімнаті. Обурений хлопець зірвався на крик. Зопалу він навіть схопив молодшого брата і надавав йому ляпасів. Після ознайомлення з ситуацією дітям задавали такі запитання: Чи правильно діяв Андрій у цій ситуації? Чиї моральні права він порушив? Як би ви вчинили на його місці? Чи були порушені права Андрія? Також давалося завдання додумати цю ситуацію таким чином, щоб Андрій змінив свою поведінку» [32, с. 153].



Під час дослідження ми припускали, що рівень міжособистісного спілкування залежить від стилю педагогічного спілкування вчителя. Саме для цього ми підібрали діагностичну методику для визначення стратегії педагогічного спілкування учителя початкових класів (С. Мартиненко, Н. Кипиченко), яка може виступати як «загальна схема дій учителя під час спілкування з учнями, що залежить від конкретної ситуації, в якій воно здійснюється, власних інтересів і переконань педагога» [85, с. 45]. Цю методику ми вміщуємо у додатки (див. додаток Б). При опрацюванні цієї методики вчителі можуть зрозуміти для себе особливості стилю педагогічного спілкування. Так, автори зважають на такі стилі: «Фасад», «Арена», «Сліпа зона», «Мертва зона» [85, с.45].

Наведемо думку авторів стосовно стратегії «Фасад»: «стосунки вчителя й учнів характеризуються формалізмом, стереотипно-рольовою взаємодією, відсутністю довіри до вихованців. Педагог, для якого ця стратегія пріоритетна, занадто вимогливо ставиться до дисципліни, часто повторює: «Якщо порушуватимете дисципліну, будете шуміти, поставлю негативну оцінку!» тощо. У цьому випадку спостерігається байдуже ставлення до учнів, їхніх індивідуальних особливостей. Найчастіше як засіб впливу застосовується покарання й осуд, що, безперечно, пригнічує ініціативу дітей.

Учитель будує в монологічній формі, намагається уникати діалогів з учнями, проводячи лише фронтальне опитування. Водночас він байдужий до всього, що не стосується уроку. Зазначене викликає в учнів недовіру, відчуженість, настороженість до вчителя, породжує численні конфліктні ситуації» [85, с. 45].

Наступна стратегія «Арена» схарактеризована для педагогів таким чином: «вони без зайвих зусиль встановлюють довірливі контакти з учнями, щиро цікавляться справами своїх вихованців, намагаються враховувати їхні індивідуальні особливості, інтереси та здібності. Учителі часто повторюють: «Я дуже рада Вас бачити!», «Як Ваші справи?» тощо. Похвала і схвалення є додатковою мотивацією для навчання. Педагог прагне висловлювати власну думку і заохочує до цього дітей. Водночас він ділиться з учнями емоціями, які переживає, застосовує різні методи,



прийоми, засоби навчання; намагається диференціювати завдання, враховуючи потенційні можливості учнів» [85, с. 45].

Стратегію «Мертва зона», як вказують автори, у педагогічній практиці майже не застосовується, оскільки така стратегія передбачає відсутність взаємодії із учнями.

Ще одна стратегія «Сліпа зона» авторами схарактеризована таким чином: «Вони не застосовують покарань, але й не вдаються до частих заохочень; перебувають осторонь учнівського життя. Очевидно, що педагог зайнятий лише собою і власними думками, учні його не цікавлять. Учитель не замислюється над тим, як в ході діалогу з учнями досягти взаєморозуміння. Учень є лише об'єктом, перед яким такий педагог демонструє свою відкритість, на який переносить своє задоволення чи незадоволення світом і життям загалом, а це неприпустимо. Водночас учні не відчують захищеності, не досягають самореалізації, що спричиняє також конфліктні ситуації» [85, с. 46].

Таким чином, вважаємо, що представлені матеріали для діагностики рівнів сформованості міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в інклюзивній освіті знадобляться нам для проведення відповідних заходів у початкових класах.



### 2.3 Методика та результати констатувального експерименту

Методика констатувального експерименту передбачала проведення первинної діагностики рівня сформованості міжособистісної компетенції в учнів молодшого шкільного віку. Ми вважали, що ці дані є взаємозалежними від рівня сформованості міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в інклюзивній освіті. На першому етапі було передбачено здійснення констатувального зрізу рівня міжособистісної компетенції учнів на індивідуальному рівні. Ми вивчали: 1) рівень виконання учнями програмових вимог до процесу усної взаємодії; 2) рівень розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками; 3) рівень готовності до міжособистісного спілкування. Отримані дані були представлені в таблиці 7 параграфу 2.1. Нами було встановлено, що найбільш низькі показники зафіксовано за рівнем розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками – 63% опитаних учнів 2 класу знаходилися на низькому рівні.

Для діагностики рівня міжособистісного спілкування ми враховували те, що норми міжособистісного спілкування пов'язані з соціальним середовищем та різноманітною культурою суспільства, в якому проживають та навчаються учні. Саме тому в різних школах, де знаходяться представники різних культур та соціальних середовищ, необхідне застосування різних комунікативних моделей, до яких учні мають пристосуватися. Складність полягає в тому, що культура спілкування між членами сімей, в яких виховуються діти, може суттєво відрізнятись одна від одної. Діти можуть бути стриманими в міжособистісному спілкуванні, якщо в них не сформована міжособистісна компетенція внаслідок дефіциту навичок комунікації. За таких обставин виникає необхідність розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками. Вкажімо на слушну думку І. Гевко: «Включення дітей з особливими потребами в масові освітні установи передбачає спеціалізовану корекційну допомогу і психологічну підтримку, завданням яких є контроль за розвитком дитини, успішністю її навчання, надання допомоги у вирішенні проблем адаптації в



середовищі здорових однолітків» [29, с. 54]. Саме для цього вчителю важливо створювати позитивний клімат у класі для міжособистісного спілкування між всіма учасниками освітнього процесу, що потребує додаткової методичної роботи та супроводу спеціалістів.

Також важливим є покрокове представлення результатів констатувального експерименту, що був проведений нами з учнями 2-их класів в загальноосвітній санаторній школі-інтернаті I-III ступенів комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради; спеціалізованій загальноосвітній школі I-III ступенів № 8 м. Хмельницького; КЗ «Дніпрорудненська спеціалізована школа I-III ступенів «Талант»; Шепетівській загальноосвітній школі №4 ім. Валі Котика.

Як під час проведення дослідження рівня міжособистісної компетенції, так і при дослідженні рівня міжособистісного спілкування учнів в умовах інклюзивної освіти вчителі початкових класів застосовували розроблені нами форми для оцінювання. Для доповнення отриманих даних ми використовували власні спостереження, бесіди з дітьми, тестування тощо.

Також нами були вивчені та використані напрацювання вчених (М. Гамезо, В. Герасимова, Л. Орлова [27], Р. Немов [93] та ін.) стосовно діагностики розвитку молодших школярів. Вчені наголошували на необхідності використання методу спостереження, який забезпечує збір та фіксацію фактів, а також допомагає аналізувати причини явища.

Ми враховували основні вимоги до методу психолого-педагогічного спостереження, серед них є такі: «1) Спостереження повинно мати певну мету. Чим точніше визначено його цілі, тим легше реєструвати результати і робити достовірні висновки. 2) Спостереження повинно проходити за заздалегідь розробленим планом. Якщо мова йде про діяльність того, за ким спостерігають, то треба заздалегідь скласти опитувальник. Результати докладно фіксуються записами, фотографіями тощо. 3) Кількість досліджуваних ознак повинна бути мінімальною, і вони повинні бути точно визначені. Чим детальніше сформульовані питання про досліджувані ознаки і чим точніше визначені критерії оцінювання цих ознак, тим більшу наукову



цінність мають отримані відомості. 4) Психолого-педагогічні явища слід спостерігати в реальних природних умовах. Якщо, наприклад, об'єкт дослідження - навчальна робота учнів на уроці, то рекомендується вибирати другий, третій і четвертий уроки, оскільки на останніх уроках у дітей помітна втома, а під час першого уроку - деяка сонливість ... 5) Відомості, отримані шляхом різних спостережень, мають бути порівняні зі застосуванням однакових критеріїв, даних, отриманих через рівні проміжки часу, в одних і тих же оцінках тощо. 6) Спостерігач повинен заздалегідь знати, які помилки можуть бути допущені під час спостереження, і попереджати їх» [27, с. 4].

Вчені також пропонують використовувати різноманітні тести, а саме: тести досягнень, тести інтелекту, тести креативності, тести критеріально-орієнтовані, особистісні тести, продуктивні тести тощо. При цьому вони вказують на те, що цей віковий період життя молодшого школяра супроводжується необхідністю вирішувати певні проблеми. Адже за цей невеликий проміжок часу відбувається «зміна провідної діяльності», де місце ігрової діяльності поступово посідає навчальна. Саме в цей період закладаються основи процесу спілкування із однолітками та вирішуються питання, пов'язані з розвитком вміння вчитися. Важливу роль відіграють особистісні характеристики молодших школярів, що виділені вченими. Так, вони зважають на такі: «довірливе підпорядкування авторитету, підвищена сприйнятливність, уважність, наївно-ігрове ставлення до різноманітних явищ, з якими стикаються. Слухняність молодших школярів проявляється як у поведінці, так і в самому процесі навчання. Однак слід мати на увазі, що безроздільне підпорядкування авторитету вчителів ..., бездумне виконання їхніх вказівок можуть у подальшому негативно позначитися на розвитку особистості школяра. Ще одна особистісна характеристика молодших школярів - копіювання, яка може служити джерелом успіхів і в той же час іноді призводить до поверхневого сприйняття подій життя» [27, с. 62].

Світ спілкування молодшого школяра посідає центральне місце в діагностиці. Саме в початковій школі спілкування між дітьми перебудовується. Дитина починає вчитися - і виникає два види спілкування між однолітками: спілкування



міжособистісне та спілкування представницького характеру, оскільки «вперше в дитини з'являється обов'язкова суспільно значуща діяльність - вчення, у зв'язку з якою в колективі однокласників виникає система ділових відносин» [27, с. 68].

Актуальними є вислови вчених стосовно того, що структура спілкування задається вчителем: «Їх структура багато в чому задається ззовні, педагогом. І особисті, і ділові відносини зароджуються одночасно в перші дні перебування дитини в школі. Коли вчителька знайомить першокласників один з одним і, використовуючи свій авторитет, прагне здружити їх, то цим вона створює базу і для відносин «відповідальної залежності», і для особистих відносин між однокласниками» [27, с. 68].

Для виявлення особливостей спілкування автори пропонують використовувати кінетичний малюнок сім'ї. Детально надаючи опис методики, вчені зазначають, що дитячі малюнки їх родин зазвичай відображають взаємовідносини між членами сім'ї. При цьому автори вказують і на особливі моменти, що пов'язані з дітьми, в яких є певні захворювання: «Діти з ювенільним ревматоїдним артритом частіше, ніж їхні здорові однолітки, себе не малювали: це показало, що, в зв'язку з частим перебуванням у санаторіях і в лікарнях, у таких дітей змінюються сімейні відносини і їх сприйняття. Малюючи свою сім'ю, деякі з них зображують усі фігури дуже маленькими і розташовують їх на нижній частині листа. Це може свідчити про депресивний стан дитини, про її почуття неповноцінності в сімейній ситуації. На деяких малюнках переважають не люди, а речі, найчастіше меблі. Ми припускаємо, що це також відображає емоційну заклопотаність дитини з приводу своєї сімейної ситуації, що вона турбує її, і вона ніби відкладає малювання членів сім'ї, а зображує речі, які не володіють настільки сильною емоційною значущістю» [27, с. 70].

Діагностику особистісного опитування Кеттела для молодшого шкільного віку (окремо для хлопчиків та окремо для дівчат) наведено в роботі Р. Немова «Психологія» [93, с. 233]. Автор серед багатьох запитань пропонує й ті, що стосуються безпосередньо міжособистісного спілкування, такі як: «Якщо над тобою жартували, ти сердишся./ Якщо над тобою жартували, то ти смієшся над жартом разом з жартівником ... Ти зазвичай мовчазний./ Ти зазвичай багато



говориш... Якщо хлопці розмовляють про місце, яке і ти добре знаєш, то ти теж вступаєш у розмову і починаєш розповідати про нього що-небудь./ Якщо хлопці розмовляють про те місце, яке тобі також добре знайоме, то ти не вступаєш у розмову і чекаєш, коли вони закінчать її... Ти більш охоче слухаєш, як кажуть інші хлопці./ Тобі більше подобається не слухати, а розповідати самому» та ін. [93, с. 233]. Вважаємо, що використання такого опитувальника Кеттела, адаптованого для дітей молодшого шкільного віку, також може слугувати для проведення більш якісної діагностичної роботи на констатувальному етапі.

Також доцільною є використання методики визначення активного словникового запасу, сутність якої полягає в наступному: «Дитині пропонується будь-яка картинка, на якій зображені люди і різні предмети. Її просять протягом 5 хвилин якомога докладніше розповідати про те, що зображено і що відбувається на цій картинці... Мова дитини фіксується в спеціальному протоколі... і потім аналізується» [93, с. 222]. Враховуючи дану методику, ми намагалися підібрати такі картинки, на яких безпосередньо зображено різні процеси спілкування з дітьми, що мають порушення здоров'я. Наприклад, як на наступних картинках (рис.2.5).



*Рис. 2.5 Орієнтовні картинки для проведення діагностичної методики, призначеної для визначення активного словникового запасу дитини молодшого шкільного віку для участі в процесі міжособистісного спілкування в інклюзивному класі.*

Під час діагностики ми враховували положення, що було представлено Р.Немовим, а саме: «У молодшому шкільному віці під впливом навчання як провідної діяльності активно розвиваються всі три види мислення: наочно-дієве,



наочно-образне і словесно-логічне. Особливо значні зміни відбуваються в розвитку останнього виду мислення, яке на початку цього періоду життя дитини ще відносно слабо розвинене ... У зв'язку з цим практична психодіагностика мислення дітей молодшого шкільного віку повинна бути спрямована, з одного боку, на оцінку всіх видів мислення в дитини, а з іншого боку, на особливу оцінку словесно-логічного мислення» [93, с. 198]. Оскільки міжособистісне спілкування є дотичним до словесно-логічного мислення дитини, ми намагалися підібрати і використати для уточнення отриманих даних і інші методики, що стосуються даного виду мислення.

Результати діагностування дозволили стверджувати, що майже всі діти виявляють бажання спілкуватися на міжособистісному рівні, хоча при цьому обмежена кількість дітей відповідально ставиться до процесу спілкування з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Більшість дітей не докладають зусиль для того, щоб кожному учаснику спілкування було комфортно, хоча й визначають для себе важливу потребу у взаємодії. Розповіді учнів дають зрозуміти, що для них спільна комунікація є приємною тоді, коли їм цікавий співрозмовник, коли розповідаються захопливі історії з життя старших братів та сестер тощо. Розмова є неприємною, коли їх сварять, коли на них ображаються і коли їх не слухають інші люди. Ці ж самі діти засуджують подібний стиль спілкування, хоча й самі при цьому часто ображаються та не виявляють слухняності.

Таким чином, першим об'єктом для вимірювання стала сформованість мотивації до міжособистісного спілкування – тобто мотиваційного критерію міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Зазначимо, що питанням мотивації дитини, яка має порушення здоров'я, опікується відносно нова галузь педагогіки – кондуктивна педагогіка [2]. Автори пояснюють проблеми соціалізації дітей із порушеннями рухової активності таким чином: «Людина з нормальною руховою функцією характеризується загальною здатністю до адаптації або навчання, що дозволяє їй протягом життя свідомо пристосовуватися до природного та соціального середовища. Від цієї загальної здатності залежить її розвиток протягом усього життя. Але у людей з церебральною дисфункцією ця загальна здатність до адаптації знижена або взагалі



втрачена, тому вони не здатні в багатьох ситуаціях досягти того рівня адаптації, якого від них очікують. Вони не можуть навчитися пристосовуватися до нових обставин» [2, с. 7-8]. Отже, кондуктивна педагогіка, прагнучи відновити нормальну рухову функцію, допомагає подолати наслідки дисфункції, і дитина може поступово соціалізуватися. Міжособистісне спілкування в кондуктивній педагогіці посідає особливе місце. Так, автори зазначають, що «з самого початку повсякденна діяльність дитини адаптується до «нормального способу життя», характерного для її вікової групи» [2, с. 8]. Але вимірювань рівня сформованості мотивації до спілкування в такої дитини і рівня сформованості такої мотивації в учнів з нормальною руховою функцією автори не наводять, хоча їх теоретизовані положення слугують певною основою для розробки нових діагностик.

Визначення рівня сформованості мотиваційного критерію міжособистісного спілкування відбувалося через визначання рівнів сформованості даного критерію, а саме: безпосереднє бажання спілкуватися (показник 1), зацікавленість темами спілкування (показник 2), наполегливість в опануванні усного мовлення (показник 3). Дані обстеження учнів молодшого шкільного віку за кожним із показників виявили, що наявність бажання в дітей спілкуватися зафіксовано в більшості опитуваних респондентів на середньому рівні – 57%. Також більшість дітей виявляють зацікавленість темами для спілкування – 66%. Проте досить тривожною є тенденція, що найменша частина опитуваних, які виявляють наполегливість у навчанні усному мовленню, знаходяться на високому рівні вимірюваного показника – 4%. Аналіз спостережень відображено в таблиці 2.9 (див. табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Результати діагностування за показниками мотиваційного критерію міжособистісного спілкування учнів

Рівні	Показник 1		Показник 2		Показник 3	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Низький	48	20%	45	19%	145	62%
Середній	133	57%	34	15%	81	34%



Високий	54	23%	156	66%	9	4%
Разом	235	100%	235	100%	235	100%

Готовність до спілкування учнів початкової школи може бути реалізована лише тоді, коли учень виявляє позитивну орієнтацію до навчання усної мови та досить часто використовує можливість для спілкування з іншими, чим демонструє бажання спілкуватися безпосередньо на різні теми, що пропонуються як вчителем, так і однолітками.

Також ми проводили тест «Уміння учня слухати іншу дитину з порушенням здоров'я» і його результати порівнювали зі встановленим рівнем показника сформованості мотиваційного критерію міжособистісного спілкування учнів початкової школи. Наведемо хід тесту.

Дитині надається інструкція: Дайте відповідь на запитання («так», «іноді» або «ні»). Відповіді обводяться кружечком та заносяться вчителем у спеціальний протокол (див. табл. 2.10).

1. Ти слухаєш іншу людину, що має обмеження в рухах, коли тобі ця бесіда нецікава?
2. Чи можуть тебе дратувати рухи та недоречні вигуки співрозмовника?
3. Якщо інша дитина якось невдало висловить власну думку, ти будеш різко відповідати?
4. Якщо дитина, яка має порушення здоров'я, прагне з тобою поговорити, а ти не хочеш цього, ти будеш вступати в бесіду?
5. Зазвичай ти перебиваєш іншого співрозмовника?
6. Чи слідкуєш ти за власним виразом обличчя, коли співрозмовник тобі каже неприємні речі?
7. Ти виправляєш співрозмовника, коли він неправильно вимовляє звуки?

Таблиця 2.10

#### Протокол для відповідей

№ питання	відповіді		
	так	іноді	ні
1	1	2	3
2	3	2	1



3	3	2	1
4	2	1	3
5	3	1	2
6	1	2	3
7	3	1	2
Сума балів			
Загальний результат			

Якщо дитина набрала від 7 до 10 балів, вона демонструє високий рівень вміння слухати іншу дитину з порушенням здоров'я, якщо від 11 до 15 балів – середній, тоді як від 16 до 21 бала – низький рівень.

Таким чином, на основі результатів тестування, можна зробити висновок, що мотивація до міжособистісного спілкування більшості дітей знаходиться на середньому та низькому рівні. Що свідчить про недостатність сформованості показників мотиваційного критерію, а також про те, що особливої уваги потребує питання розвитку наполегливості дітей молодшого шкільного віку до навчання усному мовленню.

Спостереження, опитування та результати проведення діагностичних методик наступного критерію – когнітивного, довели, що рівень знань про особливості міжособистісної взаємодії з дітьми, що мають особливі освітні потреби (показник 1) невисокий, оскільки зафіксовано 63% респондентів на низькому рівні. Не всі діти (51%) усвідомлюють необхідність спілкування (показник 2). Також нами було встановлено, що більшість дітей – 49% опитаних – мають фрагментарні знання про правила спілкування, точно не можуть вказати, що означають певні жести, міміка, рухи тіла (показник 3).

Для перевірки рівня сформованості останнього показника когнітивного критерію ми розробляли спеціальний тест на виявлення розуміння жестів, міміки та рухів тіла співрозмовника.

Наведемо запитання тесту:

1. Чи можна твердити, що ти розумієш мову жестів?
  - а) так;
  - б) іноді;
  - в) ні.
2. Ти можеш відразу помітити, що співрозмовнику нудно розмовляти з тобою?



а) так; б) іноді; в) ні.

3. Чи можна стверджувати, що ти завжди ввічливий та делікатний під час спілкування?

а) так, завжди; б) іноді; в) ніколи.

4. Ти можеш відразу відчувати, що співрозмовник засуджує тебе?

а) так; б) не завжди; в) ні.

5. Чи можеш ти відразу відчувати, що в співрозмовника погіршився або покращився настрій?

а) так; б) іноді; в) ні.

Ключ до тесту: за відповіді дитина отримує такі бали: а) 2 бали, б) 1 бал, в) 0 балів. Загальний результат розраховується таким чином: сума набраних балів знаходиться в межах від 0 до 3 – низький рівень, від 4 до 6 – середній рівень, від 7 до 10 – високий рівень.

Наведемо отримані дані по кожному показнику у зведеній таблиці 2.11 (див. табл. 2.11).

*Таблиця 2.11*

Результати діагностування за показниками когнітивного критерію міжособистісного спілкування учнів

Рівні	Показник 1		Показник 2		Показник 3	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Низький	148	63%	120	51%	116	49%
Середній	54	23%	80	34%	82	35%
Високий	33	14%	35	15%	37	16%
Разом	235	100%	235	100%	235	100%

Таким чином, можемо зробити висновок, що загальний рівень сформованості когнітивного критерію знаходиться на низькому та середньому рівні.

Наступна діагностика показників емоційно-комунікативного критерію проводилась нами за допомогою спостережень, експрес-тесту, бесід із учнями.



Ми ставили також уточнюючі запитання, намагаючись зрозуміти, чи можуть респонденти досягти взаєморозуміння. Це такі питання: 1) Як ти вважаєш, багато хто з учнів твого класу розуміє тебе з півслова? 2) Ти можеш сказати, що тобі легко спілкуватися з однолітками? 3) Ти можеш легко вгадувати, який настрій у твого кращого друга? 4) Як ти вважаєш, тебе цінують однолітки? 5) Ти прагнеш до того, щоб тебе легко розуміли інші? тощо.

Вимірювання показало, що привітність у спілкуванні (показник 1) проявляється в більшості дітей (44%) на середньому рівні, тобто цей показник сформовано не в повному обсязі. Делікатність та дружнє ставлення (показник 2) також у більшості дітей знаходиться на середньому рівні (48%). Встановлено, що більшості дітей (53%) складно вести діалог та виражати емоції у прийнятій спосіб (показник 3), оскільки є певні труднощі розвитку їхньої інтелектуальної та емоційної сфер. При цьому нами було зафіксовано, що досить велика частина дітей (51%) виявляє здатність до співпереживання, що є доволі позитивним сигналом для проведення навчання міжособистісної комунікації (показник 4).

Наведемо отримані дані в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Результати діагностування за показниками емоційно-комунікативного критерію міжособистісного спілкування учнів

Рівні	Показник 1		Показник 2		Показник 3		Показник 4	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Низький	92	39%	89	38%	125	53%	35	15%
Середній	103	44%	113	48%	98	42%	80	34%
Високий	40	17%	33	14%	12	5%	120	51%
Разом	235	100%	235	100%	235	100%	235	100%

Таким чином, отримані дані сформованості показників дозволяють зробити висновок, що більшість опитаних демонструють низький та середній рівень сформованості емоційно-комунікативного критерію.



Показники наступного критерію – поведінкового – ми вимірювали з врахуванням психологічного клімату в самому класі. Саме психологічний клімат є тим феноменом, що організовується через міжособистісне спілкування в групах та відображає ті властивості середовища, в якому перебувають учні інклюзивного класу, де безпосередньо виявляється їх соціальна активність, відбувається досягнення спільних цілей тощо. Так, наведемо з цього приводу думку О. Фурман: «Інноваційно-психологічний клімат створює особливе освітнє довкілля, де і відбувається багатовекторна реалізація соціальної активності учасників навчальної співпраці та знаходить відображення у співвідношенні таких його базових параметрів: а) психологічного впливу, що функціонує в контексті соціально-культурного простору-часу; б) освітнього спілкування як інформаційного, ділового, смисловчинкового обмінів; в) полі мотивації як способу активізації освітньої діяльності» [142, с. 523].

Підтримуючи таку думку, ми зважали на те, що вимірювання слід проводити, коли в колективі спостерігається сприятливий клімат та панує позитивна атмосфера для того, щоб дослідження показників поведінкового критерію було більш об'єктивним.

Наведемо отримані дані за показниками поведінкового критерію в таблиці 2.13.

*Таблиця 2.13*

Результати діагностування за показниками поведінкового критерію міжособистісного спілкування учнів

Рівні	Показник 1		Показник 2		Показник 3		Показник 4	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Низький	73	31%	79	34%	90	38%	80	34%
Середній	143	61%	134	57%	125	53%	120	51%
Високий	19	8%	22	9%	20	9%	35	15%
Разом	235	100%	235	100%	235	100%	235	100%



Вимірювання показало, що готовність дитини до спонтанного залучення до бесіди (показник 1) виявляється в більшості дітей (61%) на середньому рівні. Більшість дітей (57%) вміють володіти собою під час бесіди на середньому рівні (показник 2). Також у результаті діагностування було виявлено, що не всі діти (53%) мають розвинене вміння оцінювати свою власну поведінку (показник 3). Зафіксовано, що діти досить легко (в односкладній формі – «хороший» або «поганий») оцінюють іншу людину під час бесіди (показник 4), але при цьому вони не аналізують, що саме привело людину до такого емоційного стану. Саме тому більшість з них (51%) ми віднесли до середнього рівня. Отже, отримані дані свідчать, що середній рівень сформованості показників поведінкового критерію засвідчили більшість респондентів.

Таким чином, констатувальний експеримент, що проводився з метою встановлення відповідності поведінкового критерію результативним та процесуальним характеристикам міжособистісного спілкування, дійсно продемонстрував наявність такої відповідності. Нами були визначені типові прояви показників міжособистісного спілкування, що виявили спостереження вчителів та розв'язання тестових завдань у рамках емпіричного підходу. Узагальнимо дані за критеріями для того, щоб отримати загальний рівень сформованості міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в інклюзивній освіті (див. таблицю 2.14).

*Таблиця 2.14*

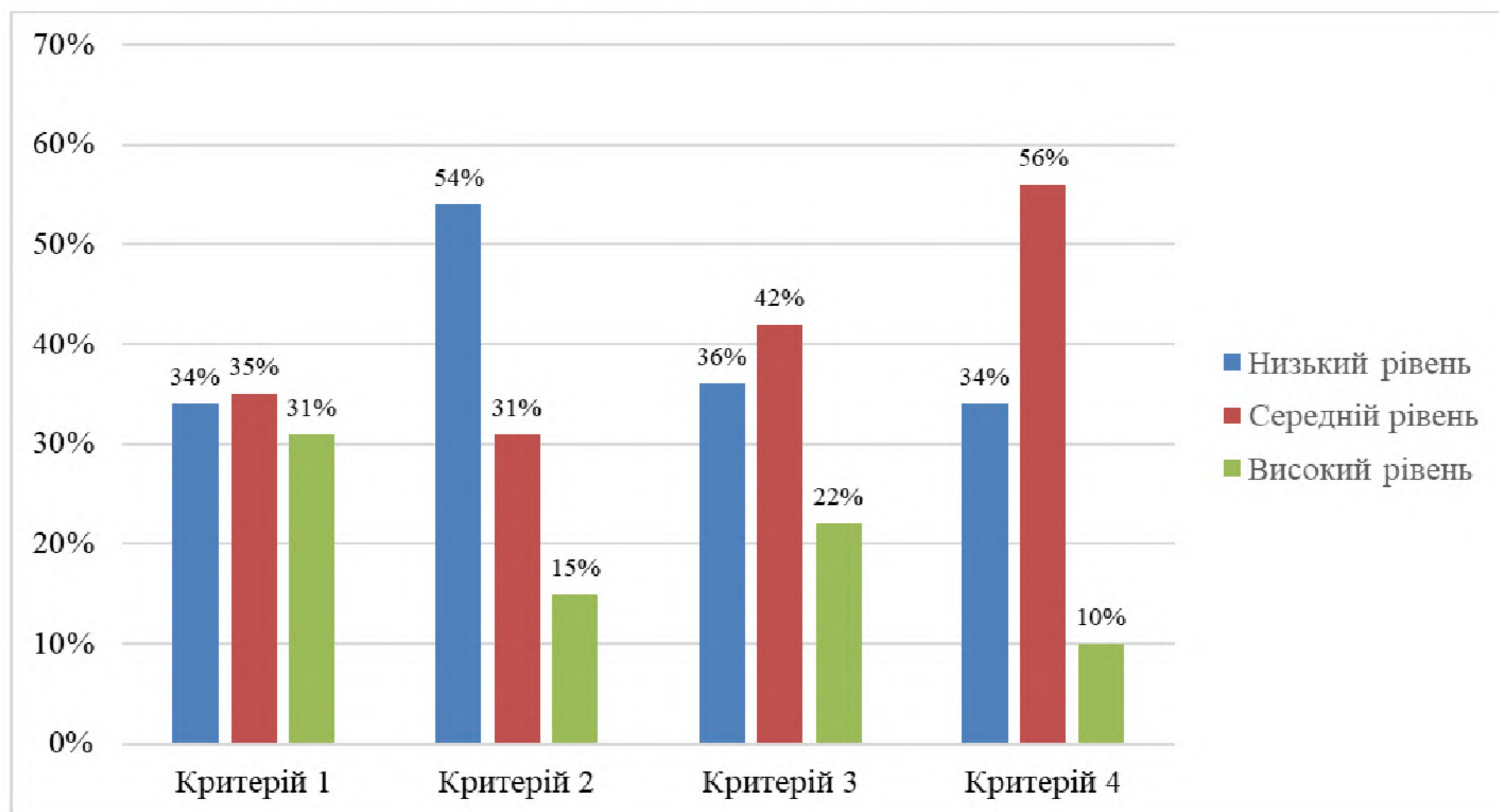
Узагальнені дані констатувального експерименту відповідно критеріїв та рівнів сформованості міжособистісного спілкування учнів початкових класів у інклюзивній освіті

Рівні	учні 2 класу			
	КРИТЕРІЙ 1	КРИТЕРІЙ 2	КРИТЕРІЙ 3	КРИТЕРІЙ 4
Низький	34 %	54 %	36 %	34 %
Середній	35 %	31%	42 %	56 %
Високий	31 %	15%	22 %	10 %



Разом	100%	100%	100%	100%
-------	------	------	------	------

Результати наочно наведено в діаграмі (рис. 2.6).



*Рис. 2. 6 Узагальнені дані констатувального експерименту відповідно критеріїв та рівнів сформованості міжособистісного спілкування.*

Також на етапі констатувального експерименту було проаналізовано роботу вчителів початкової школи з розвитку міжособистісної компетентності в учнів через вивчення їх особистісного досвіду, планів виховної роботи та індивідуальних програм розвитку учнів із особливими освітніми потребами. Результати аналізу показали, що більшість вчителів в основному звертають увагу саме на розвиток в учнів необхідних навичок із навчальних предметів, намагаються виконати програмовий матеріал, при цьому досить рідко використовуються нові форми організації процесу міжособистісного спілкування. Але в міру своїх можливостей вчителі прагнуть створити позитивний психологічний клімат у класі для того, щоб усі учні почали спілкуватися, намагаються окремо працювати з тими дітьми, які є дратівливими, агресивними та напруженими. Цікавими є встановлені факти «прикрашення» результатів спостережень за процесом міжособистісного



спілкування учнів. Деякі вчителі вважають, що міжособистісна компетентність майже всіх учні їхнього класу знаходиться на високому рівні, але додаткове занурення у світ спілкування учнів доводить, що спостереження вчителів є не зовсім точними. Саме для того, щоб уникнути впливу таких неточностей на результати нашого дослідження, окрім вивчення спостережень учителів, ми використовували ряд діагностичних методів, направлених на вивчення досвіду спілкування самих учнів, їх здатності до самоаналізу та саморефлексії. Як вказувалося в роботі А. Зак, «у класі доцільно не тільки вирішувати завдання певного типу, але й розбирати, обговорювати їх умови і особливості рішення. Має сенс для розвитку аналізу пропонувати школярам завдання як з відсутніми, так і з надлишковими даними або про ті, що відносяться до власне умов завдання» [50, с. 125].

Для цього ми вивчали розповіді учнів про наявний досвід з конфліктних взаємин із іншими дітьми. Самі розповіді були нами розглянуті в якості матеріалу для вивчення їх станів, моральної оцінки конфліктів в інклюзивному класі. Учні вказували на те, що все ж таки слід спілкуватися з тими, хто йде на конфлікт. При цьому нами було виявлено взаємозв'язки між реакцією учнів на конфліктне спілкування та їхніми навичками усного спілкування. Також діти, з якими ми спілкувалися, вказували на велику роль учителя в цьому процесі. Група дітей, яка повідомляла про особистісний досвід вирішення конфліктів, виявляла більше уважності до інших, тоді як інша група, що бажала помститися у відповідь на конфлікт, навіть не намагалася спрямувати увагу на вивчення внутрішнього стану іншої людини. Для проведення такої роботи ми організовували невеликі міжособистісні діалоги між дітьми і ставили їм питання, що стосувались дослідження власного досвіду вирішення конфлікту. Ми ставили наступні питання учням: «Розкажи про те, як саме тобі вдалося вирішити конфлікт? Чи справді у тебе вийшло помиритися з іншою людиною? Це була звичайна бійка або просто непорозуміння? Розкажи, будь-ласка, про все, що відбувалося від самого початку до самого кінця». Ми надали учням від 10 до 15 хвилин для розповідей. У розповідях, почутих нами, були повідомлення про різні конфліктні ситуації, які дітям вдалося вирішити за допомогою спілкування. Більшість таких розповідей стосувалася того,



як саме вони спілкувалися з однолітками. Учні розповідали й про такі ситуації, в яких були задіяні дорослі. Більшість розповідей стосувалася діалогової взаємодії у класі та прикладів пояснення реакції учнів на різні види агресії з боку іншої людини.

Більшість отриманих історій була представлена як вирішення ненасильницького конфлікту або конфлікту, який мав певне вторгнення до особистісного простору дитини. Емоції, що спостерігалися при цьому, мали різний спектр: і страх, і відчуття щастя. Тоді як поведінка, яку описували учні, зазвичай спостерігалася через такі вияви як плач, окрики тощо. Діти також вказували на мотиваційну складову у вирішенні конфліктів та налагодженні міжособистісного спілкування – «хотів, намагався» тощо. Учні робили певні виправдання, які вони використовували в налагодженні взаємодії, а саме: «я не хотів образити», «він мене образив, я тому теж образив», «я визнаю, що зробив неправильно, а як я можу виправити?», «я образив тому, що не зрозумів», «це мій друг, я все одно з ним буду миритися» тощо.

Під час аналізу розповідей ми звертали увагу на наступні питання:

- 1) Як учень описує акти діалогу? Чи намагається вести відверту розмову з однолітками?
- 2) Чи намагається учень встановити міжособистісну взаємодію? Якщо так, то чи враховує він особливості свого співрозмовника, його потреби?
- 3) Чи демонструє учень готовність до діалогу, коли описує власні намагання вступити в міжособистісну взаємодію?
- 4) Які домінують бажання і мотиви в учня під час встановлення міжособистісного спілкування?
- 5) Які цінності є ключовими для налагодження міжособистісної взаємодії?
- 6) Чи займає учень моральну позицію стосовно тих подій, що представлені в розповіді?
- 7) На кого покладається відповідальність за поведінку в спілкуванні?
- 8) Які особливості в розповіді пов'язані з особистими рисами учня?

Приклад 1. «Одного разу, коли я йшов коридором, мій однокласник сказав мені, що я з'їхав з глузду. Ми розпочали суперечку, а потім я запропонував сісти та



поговорити. Під час розмови я сказав, що розлютився від сказаних на мою адресу образливих слів. Потім ми сказали, що нам обом це неприємно». Тобто, коли учень ділився досвідом налагодження міжособистісного спілкування після конфлікту, він повідомив про власні емоції, проте при цьому хлопець не думав про емоції іншої людини. Але той факт, що учень намагався почути слова іншого, надав можливість для взаємних вибачень.

Приклад 2. «Мені було 6 років, і ми з другом йшли зі школи. Мій друг дуже часто сміється і багато розмовляє. З нього також сміються інші. Я не дуже знаю, що в нього за проблеми, і коли мене вчителька похвалила, а його – ні, він щось пробурмотів. Потім він не розмовляв зі мною, а через день намагався мене вдарити. Спочатку я не знав, що мені сказати, а потім відповів, що я кращий, ніж він, а з нього всі сміються. Потім мій друг заплакав, а мені стало це неприємно і сумно. Дома я плакав, а наступного дня мій друг сказав мені, що він побачив красиве дерево і хоче, щоб я його також побачив. Я сказав, що був неправий, і він також голосно промовив, що я його найкращий друг». Цей досвід, що спочатку виглядає як агресія в спілкуванні, сповнений відчуттям несподіваності від того, що така агресія стосується найкращого друга. Причини кепкувань та частого глузування інших учнів з хлопця не встановлені. Однак дитина відчуває, що зі станом його друга щось не так. Таким чином, у розповіді проявляються складні соціальні перспективи, що супроводжуються негативними емоціями та порівняннями учнем своєї поведінки з поведінкою іншої людини.

З поведінки та наданого досвіду другого учня, на відміну від учня з першого прикладу, бачимо, що той уважно ставиться до емоційних переживань як своїх, так і переживань однолітка, з яким «щось не так». Він уважно прислухається до бурчання свого друга, додаючи і те, що його емоції йому зрозумілі. Учень не може розібратися у власній плутанині почуттів (гордість, сум, каяття), але бере на себе відповідальність за власні слова і чекає можливості примиритися. Зрозуміло, що учень вже має певні навички спілкування з дитиною, у якої є певні особливості розвитку, але його рівень делікатності все ще не є високим, а отже, потребує розширення міжособистісної компетентності для набуття досвіду вирішення



міжособистісного конфлікту через діалогову взаємодію. Розповідь підсилюється тим, що співрозмовник робить певний крок до порозуміння, і учасники спілкування вирішують проблеми, пов'язані з напруженістю в спілкуванні. Під час проведення таких опитувань ми зважали на основні положення вікової психології про те, що здатність розмірковувати інтенсивно набуває розвитку саме в молодшому шкільному віці. Так, характеризуючи якості нових психічних утворень, А.Зак вказує на те, що саме в цей період «формується основні навички навчальної роботи» [50, с.129].

Також нами було проаналізовано результати спостережень та методик діагностування. За отриманими результатами було зроблено узагальнюючу таблицю, яка відображає рівень сформованості міжособистісного спілкування молодших школярів. Враховуючи отримані узагальнені дані за виділеними критеріями (див. табл. 2.16).

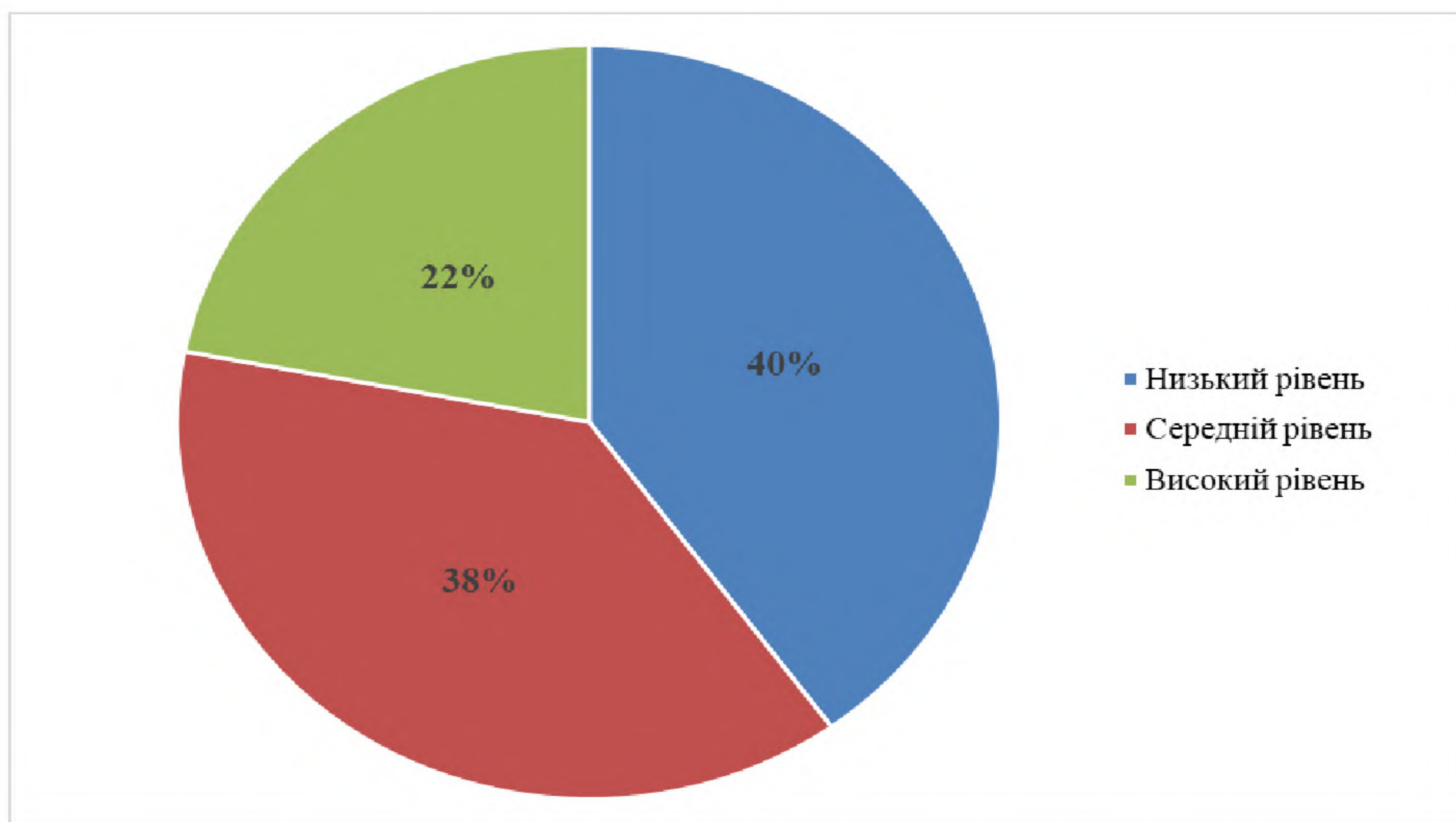
*Таблиця 2.16*

Узагальнені дані за отриманими рівнями сформованості міжособистісного спілкування учнів початкової школи

Рівні	учні 2 класу	
	відсотки	кількість учнів
Низький	40%	95
Середній	38%	89
Високий	22%	51
Разом	100 %	235

Результати надаємо наочно в діаграмі (рис. 2.7).





*Рис.2.7 Діаграма результатів констатувального експерименту.*

У процесі констатувального експерименту нами було виявлено інтерес учнів до процесу спілкування, здатність до співчуття, що підтверджує думку педагогів про правомірність організації методичної роботи в цьому напрямі.

Таким чином, отримані нами результати довели необхідність розробки методики міжособистісного спілкування учнів початкової школи в умовах інклюзивної освіти та розроблення програми для розвитку міжособистісної компетенції учнів.

Дані дослідження вчителі, що працюють в інклюзивних класах, на наш погляд, можуть використовувати для поліпшення процесу організації міжособистісного спілкування. З одного боку, вони можуть перевіряти свої спостереження, що дозволить встановити рівень можливостей школярів, більш ефективно обирати доцільні методи і прийоми навчання, а також урізноманітнити форми педагогічної роботи, використовуючи індивідуальний підхід. З іншого боку, спостерігаючи за проявом якісних характеристик розвитку міжособистісного спілкування в дітей інклюзивних класів, учитель може виділити ті групи учнів, які потребують корекційної роботи.



## ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

У розділі виокремлено якісні характеристики та практичний зміст організації діагностичної роботи стосовно визначення рівня міжособистісної компетенції та рівня міжособистісного спілкування учнів початкових класів в умовах інклюзивної освіти. З'ясовано, що для розвитку міжособистісної компетентності учнів необхідно розвивати різноманітні уміння, пов'язані із вмінням керувати емоціями та висловлювати їх у прийнятний спосіб, вмінням висловлювати власну думку, логічним мисленням, відповідальністю за власні дії, співпрацею та творчістю.

Для проведення діагностики розроблено критерії та показники сформованості міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Виділено чотири критерії: мотиваційний, поведінковий, когнітивний та емоційно-комунікативний. Мотиваційний критерій міжособистісного спілкування містить такі показники: безпосереднє бажання спілкуватися; зацікавленість темами спілкування; наполегливість в опануванні усного мовлення. До показників когнітивного критерію віднесено: рівень знань про специфіку міжособистісної взаємодії з дітьми, що мають особливі освітні потреби; усвідомлення необхідності спілкування; знання про правила спілкування, зокрема про значення жестів, міміки тощо. Показниками емоційно-комунікативного критерію визначено: вияв привітності у спілкуванні в групі з двох-трьох осіб; делікатність та дружнє ставлення до кожного учасника міжособистісного спілкування; вміння вести діалог та виражати емоції у прийнятний спосіб, здатність до співпереживання. Сформованість поведінкового критерію визначається за такими показниками, як готовність до спонтанного залучення в бесіду; вміння володіти собою під час бесіди; вміння оцінювати свою поведінку та поведінку іншої людини під час бесіди. Також під час діагностики нами враховано низку позицій, зокрема: міжособистісний інтелект, почуття, що виникають у процесі міжособистісного спілкування, та безпосередні дії, що впливають на саму поведінку в цілому.

Наведено етапи експериментальної роботи, що передбачали первинну діагностику рівня сформованості міжособистісної компетенції в учнів молодшого шкільного віку, адже саме ці дані є взаємозалежними із рівнем сформованості



міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в інклюзивній освіті, спрогнозовано й викладено подальші етапи експерименту. Представлено хід вивчення рівня виконання учнями програмових вимог до процесу усної взаємодії; рівня розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками; рівня готовності до міжособистісного спілкування. Встановлено, що найбільш низькі показники зафіксовано за рівнем розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками – 63 % опитаних учнів.

Наголошено на необхідності складання індивідуальної програми розвитку міжособистісної компетенції учнів з особливими освітніми потребами, з якими має працювати міждисциплінарна команда, що складається з батьків та педагогічних фахівців (учитель, логопед, спеціальний педагог, практичний психолог, асистент учителя). Викладена аргументація доводить, що саме така команда має розробити спільну програму підвищення рівня міжособистісної компетенції дитини з особливими потребами і врахувати характер підтримки з боку учнів того класу, в якому навчається дитина.

Представлено різноманітні методики для діагностування, тести та матеріали для бесід щодо сутності міжособистісного спілкування. На нашу думку, для того, щоб правильно оцінити рівень розвитку міжособистісної компетенції, потрібно так добирати тестові завдання, щоб вони одночасно враховували б і рівень міжособистісного інтелекту. Це дозволило оцінити ступінь виявлення когнітивних процесів в учнів початкової школи. Під час розробки діагностики ми намагалися формулювати твердження в позитивному руслі, уникаючи прояву негативних та тривожних станів у дітей. Під час проведення оцінювання нами було виявлено загальні проблеми, що існують в учнів початкової школи стосовно розвитку міжособистісної компетенції, яка є ключовою для дослідження процесу формування міжособистісного спілкування в умовах інклюзивної освіти, виявлено основні складнощі та перешкоди.

Відповідно до цього розроблено діагностичну базу, наведено опис якісних характеристик міжособистісного спілкування дітей в умовах інклюзивної освіти,



представлено сучасний стан дослідження проблеми на емпіричному рівні.

У розділі надається аналіз планів роботи вчителів початкової школи з розвитку міжособистісного спілкування. Результати аналізу показали, що більшість учителів в основному звертають увагу на предмети навчання, намагаються викладати в повному обсязі матеріал, який є програмовим, але при цьому досить рідко використовують нові форми організації процесу міжособистісного спілкування. Доведено, що більшість учителів прагнуть створити позитивний психологічний клімат у класі для того, щоб усі учні почали спілкуватися, намагаються працювати з тими дітьми, які є дратівливими, агресивними та напруженими.

Отже, діагностика рівнів сформованості міжособистісного спілкування учнів початкової школи в умовах інклюзивної освіти допомогла встановити, що наявна практика процесів діалогічної взаємодії не завжди є оптимальною й ефективною та не всякий раз має позитивний вплив на рівень розвитку міжособистісної компетенції, яку передусім вважаємо важливим чинником підготовки учнів до саморозвитку кожного як активного соціального суб'єкта. Це доводить, що формування міжособистісного спілкування учнів початкової школи в умовах інклюзивної освіти може бути забезпечене за допомогою розробки експериментальної методики та спеціальної програми. На це спрямовано наше подальше дослідження.



### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЇЇ ПЕРЕВІРКИ**

#### **3.1. Особливості проведення експериментальної роботи з учнями молодшого шкільного віку в інклюзивній освіті**

Основу формувального експерименту складала система взаємодії вчителя, психолога та корекційного педагога (логопеда) з дітьми, яка була спрямована на формування навичок міжособистісного спілкування учнів початкової школи в умовах інклюзивної освіти. Відповідно до одержаних у попередньому дослідженні результатів, ми стематизували проведену роботу з дітьми за допомогою тих основних напрямів, які було покладено в основу формувального експерименту:

- створення позитивного психологічного клімату, спрямованого на підвищення рівня готовності дітей до міжособистісного спілкування, що реалізовувався засобами надання цікавих тем для бесід, різноманітних матеріалів для діагностики, об'єднання методичних напрацювань різних спеціалістів (учитель, психолог, корекційний педагог);

- активізація мовленнєвої форми спілкування засобами включення більшої кількості вправ на розвиток мовлення, залучення учнів до спілкування через надання їм саме творчих задач, вирішення яких потребувало взаємодії з однолітками, розробка та проведення дидактичних ігор та складання методичних рекомендацій на основі спостережень за взаємодією дітей;

- підвищення рівня обізнаності вчителів початкової школи зі змістом, формами й методами організації міжособистісного спілкування (проведення семінарів на тему «Спілкування із батьками дітей з особливими потребами», «Наші батьки – наші партнери в розвитку міжособистісного спілкування дітей», «Спілкування в інклюзивному класі: від однокласників до друзів» та ін.). Для проведення семінарів ми користувалися такими роботами, як «Путівник для батьків



дітей з особливими освітніми потребами» (за заг.ред. А. Колупаєвої [109]), «Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання» (авт. А. Колупаєва, Л. Савчук [64]), «Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні, організаційні засади впровадження» (авт. В. Шнайдер [147]), «Інклюзивна освіта: теорія та практика» (за заг. ред. С. Миронової [57]), «Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів» (авт. А. Колупаєва, О. Таранченко [63]), «Як зробити школу інклюзивною. Досвід проектної діяльності» (уклад. С. Єфімова [151]), «Навчально-методичний посібник для батьків дітей з особливими освітніми потребами» (за заг. ред. А. Колупаєвої [91]), «Інклюзивна освіта: досвід і перспективи» (за ред. Г. Давиденко [56]), «Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами» (уклад.: І. Луценко, Н. Заєркова [126]); «Інклюзивна освіта в США та Канаді: тенденції розвитку» (авт. Т. Бондар [17]) та ін.

Групи учнів були представлені в експериментальній (112 учнів) та контрольній (123 учні) групах. Рівні міжособистісної компетентності учнів як контрольної, так і експериментальної груп на початку експерименту були майже однаковими. Наведемо дані за трьома вимірами (див. табл. 3.1).

*Таблиця 3.1*

Порівняння результатів першого виміру – рівня відповідності сформованості навичок мовленнєвої взаємодії програмовим вимогам

Рівні	учні експериментальної групи		учні контрольної групи	
	кількість	%	кількість	%
Низький	24	21%	27	22%
Середній	80	72%	85	69%
Високий	8	7%	11	9%
Разом	112	100%	123	100%

Отже, з таблиці 3.1 ми бачимо, що більшість дітей як контрольної, так і експериментальної групи мають середній рівень сформованості навичок мовленнєвої взаємодії: 72% навичок мовленнєвої взаємодії засвідчили учні



експериментальної групи, 69% – учні контрольної групи. Низький рівень встановлено у 21% учнів експериментальної групи та 22% в учнів контрольної групи. Високий рівень зафіксовано лише у 7% учнів експериментальної групи та 9% учнів контрольної групи.

Дані порівняння готовності учнів експериментальної групи та учнів контрольної групи у сфері міжособистісного спілкування ми отримали такі (див. табл. 3.2):

*Таблиця 3.2*

Порівняння результатів другого виміру – готовність до міжособистісного спілкування в учнів експериментальної і контрольної груп

Рівні	учні експериментальної групи		учні контрольної групи	
	кількість	%	кількість	%
Низький	22	20%	31	25%
Середній	86	77%	88	72%
Високий	4	3%	4	3%
Разом	112	100%	123	100%

Згідно з отриманими даними встановлено, що рівні готовності до міжособистісного спілкування в учнів експериментальної й контрольної груп майже однакові. Так більшість учнів (77% дітей експериментальної групи та 72% дітей контрольної групи) перебувають на середньому рівні. На низькому рівні зафіксовано 20% учнів експериментальної групи та 25% учнів контрольної групи, а на високому рівні виокремлено лише 3% учнів експериментальної групи та 3% учнів контрольної групи.

Результати порівняння рівня розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками в учнів контрольної та експериментальної груп проведеного на початку експерименту також майже однакові.

Так низький рівень виявлено у 65% учнів експериментальної групи та 67% в учнів контрольної групи, відтак середній рівень має 31% учнів експериментальної



групи та 30% учнів контрольної групи, тоді як високий рівень продемонстрували лише 4% учнів експериментальної групи та 3% учнів контрольної групи (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Порівняння результатів третього виміру – розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками в учнів експериментальної і контрольної груп

Рівні	учні експериментальної групи		учні контрольної групи	
	кількість	%	кількість	%
Низький	73	65%	82	67%
Середній	35	31%	37	30%
Високий	4	4%	4	3%
Разом	112	100%	123	100%

Результати порівняння рівня розвитку міжособистісної компетенції за трьома вимірами (у %) в учнів експериментальної та контрольної групи наведено у таблиці 3.4 (див. табл. 3.4) та наочно представлено у діаграмі (рис.7).

Таблиця 3.4

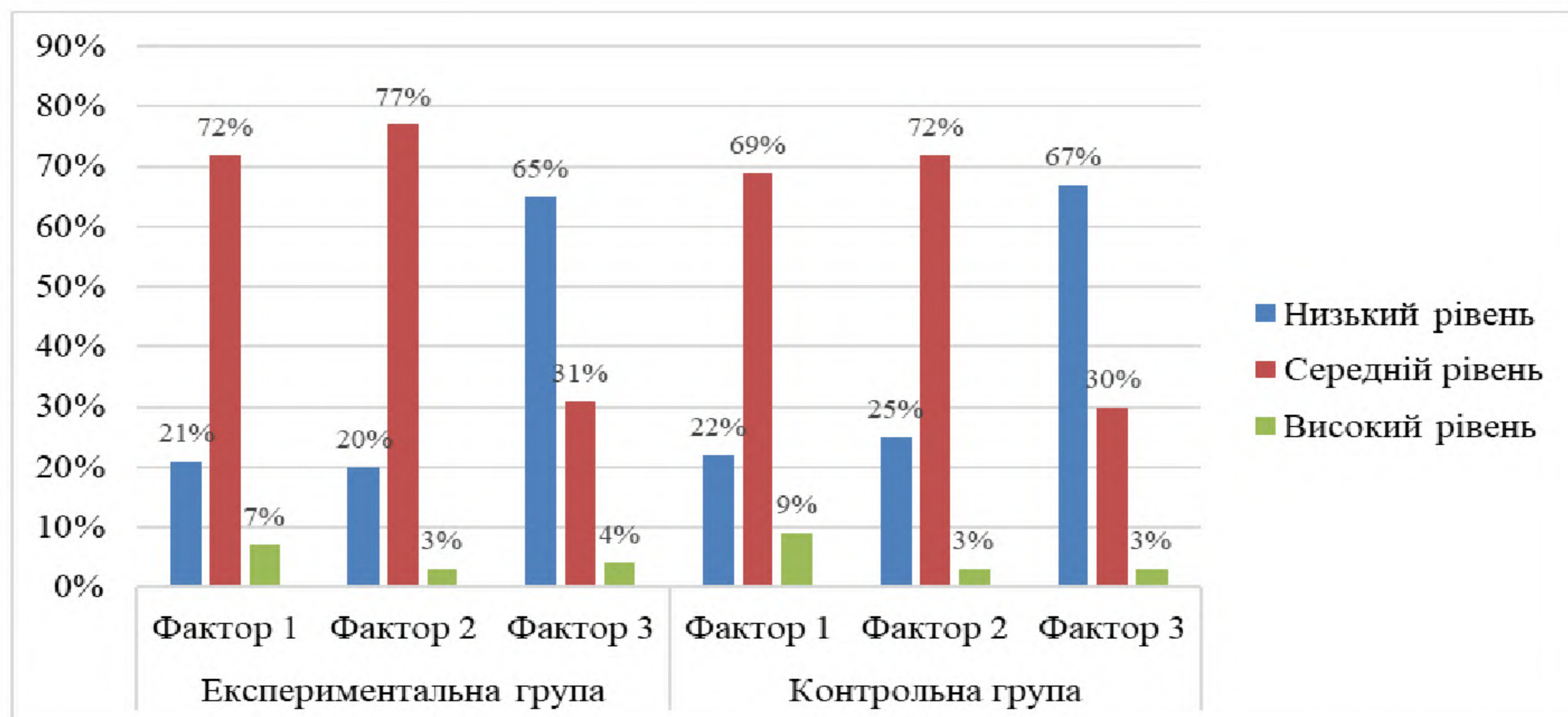
Порівняльна таблиця

Рівні	учні експериментальної групи			учні контрольної групи		
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Низький	21%	20%	65%	22%	25%	67%
Середній	72%	77%	31%	69%	72%	30%
Високий	7%	3%	4%	9%	3%	3%

Наразі фактор 1 як в учнів експериментальної, так і контрольної групи, що на низькому рівні, охоплював 21% та, відповідно, 22%; на середньому рівні – 72% та 69%, на високому – 7% та 9%. Фактор 2 як в учнів експериментальної, так і контрольної групи, що на низькому рівні, охоплював 20% та, відповідно, 25%, на



середньому рівні – 77% та 72%, на високому – 3% та 3%. Порівняння даних за фактором 3 також свідчить про майже однакову сформованість зазначених рівнів як в учнів експериментальної, так і в учнів контрольної групи. На низькому рівні – 65% та, відповідно, 67%, на середньому рівні 31% та 30%, на високому – 4% в учнів експериментальної групи та 3% учнів контрольної групи.



*Рис. 3.1 Порівняння рівня розвитку міжособистісної компетенції за трьома вимірами (у %) в учнів експериментальної та контрольної групи.*

Зазначимо, що формувальний експеримент проводився лише з учнями експериментальної групи. Робота з учнями контрольної групи проводилась за звичайною програмою.

Для конкретизації мети формувального експерименту нами було визначено такі завдання:

- проаналізувати прагнення та потреби дітей у класі, визначити цікаві для учнів теми для спілкування;
- формувати уявлення про слово (зокрема слова-привітання, слова для схвалення, слова для підтримки тощо);
- виховувати наполегливість в опануванні мовленнєвим спілкуванням під час занять;



- формувати позитивне ставлення до процесу міжособистісного спілкування;
- формувати позитивне та толерантне ставлення до іншої людини, її потреб, прагнень, особливостей зовнішності тощо.

Результати такої педагогічної роботи, на наше переконання, будуть значно ефективнішими, якщо вчитель звертатиме увагу на такі принципи спілкування, як: активність, індивідуальна підтримка, самореалізація тощо. Також слід звернути увагу на розвиток упевненості учнів у собі. Впевненість дитини початкової школи тісно пов'язана із соціальним середовищем, у якому вона перебуває. Оскільки поняття самоефективності має суто когнітивний характер, упевненість дитини у собі формує когнітивний елемент, що безпосередньо впливає на процес спілкування. Отже, передумовою успішної взаємодії має стати розвиток почуття впевненості в собі.

Метою формувального експерименту була розробка програми розвитку міжособистісної компетенції дітей молодшого шкільного віку, яку ми визначаємо як певну підсистему (мета, завдання, зміст, етапи, форми та методи), що органічно доповнює цілісну систему формування міжособистісного спілкування в інклюзивному класі, де до означеного процесу долучаються не лише вчителі, а й батьки, корекційний педагог та психолог. Схожу думку виголошує Л.Дубейко: «У дітей з особливими потребами дуже часто спостерігають грубі різнобічні порушення психічної діяльності: пам'яті, уваги, мислення, мовлення, моторики, емоційної сфери. Однак після спеціальних вправ і занять ці діти можуть досягти непоганих результатів. Коло проблем таких дітей вимагає в основному втручання фахівців у галузі педагогіки та психології, тісного контакту із сім'єю» [41, с. 2].

Метою розробленої програми є розвиток міжособистісної компетенції дитини, готової до бесід, здатної вести діалог, розуміти та позитивно сприймати потреби дітей, що мають порушення здоров'я.

Завданнями програми є:

- 1) проведення діагностики сформованості рівнів міжособистісної компетенції молодших школярів, аналіз результатів;



2) запровадження циклу завдань для розвитку навичок міжособистісного спілкування в умовах інклюзивного класу;

3) аналіз отриманих даних стосовно стану сформованості міжособистісної компетенції дітей та надання методичних рекомендацій для подальшої роботи.

Формувальний експеримент передбачав запровадження розробленої програми розвитку міжособистісної компетенції, одним із завдань якої є формування в дітей молодшого шкільного віку знань про різні види спілкування, моральні цінності та соціальну відповідальність як невід'ємну та необхідну частину міжособистісної взаємодії в сучасному світі. Відповідно до цього завдання потрібно було формувати уявлення про необхідність спілкуватися віч-на-віч, а також розвивати здатність до сприйняття себе в міжособистісному спілкуванні; виховувати позитивне ставлення до іншої людини; виховувати наполегливість до навчання усного мовлення, яке впродовж віків супроводжувало розвиток людства; культивувати такі якості та риси характеру, як емоційність, комунікабельність, делікатність, чуйність тощо.

Завдання даного експерименту були спрямовані на розробку спеціального змісту, форм і методів розвитку міжособистісної компетенції учнів початкової школи в умовах інклюзивної освіти. Найважливішу роль у здійсненні даної програми відігравав практичний етап. На цьому етапі відбувалося цілісне включення учнів початкової школи в процес розвитку міжособистісної компетенції. Цей етап був тривалим, адже саме він пов'язаний з реалізацією практичних завдань, що націлені на розвиток усного мовлення, вияву самостійності в спілкуванні з іншими людьми, ініціативності в бесідах, гнучкості у взаєминах, а також здатності до пошуку можливих варіантів припинення міжособистісних конфліктів тощо.

Ураховуючи отримані дані на констатувальному етапі експерименту, в процесі аналізу розвитку міжособистісної компетенції учнів початкової школи нами виділено такі напрями: корекційний супровід міжособистісного спілкування та індивідуальний підхід до розвитку емоційної сфери. Обґрунтовуючи ці напрями, ми спиралися на твердження С. Прокопчук: «Важливо, щоб у молодшому шкільному віці корекційна робота була спрямована на розвиток і використання практично-дійового мислення учнів. Необхідно розвинути в них здатність чітко й правильно



сприймати предмети і явища, використовувати свої відчуття як основу розумових операцій, під час організованих спостережень вчити аналізувати об'єкти, виділяти суттєві ознаки і зв'язки, розвивати вміння порівнювати. Обов'язкове проведення корекційної роботи з учнями 1–4 класів має поєднувати слово, наочний образ і практичні дії» [106, с. 13].

Слід зауважити при цьому, що в початковій школі навчання є активним видом діяльності, школярам важливо не тільки навчатися, прагнути до досконалості, але й навчитися спілкуватися з іншими дітьми та дорослими, бути частиною групи. Невід'ємним складником навчально-виховного процесу в початковій школі є розвиток емоційної сфери дитини, і саме тому велике значення ми відводили систематичним заняттям, на яких діти ознайомлювалися з художньою літературою, з творами мистецтва, а також самостійно створювали власні витвори мистецтва (малювали, робили аплікації). Під час проведення цих занять ми намагалися не лише навчити підбирати кольори, користуватися пензликами, складати орнаменти й візерунки, а й встановлювати дружні взаємини між різними групами дітей безпосередньо в процесі спільної творчості. Серед засобів, що дозволили коригувати означений процес, спонукати до взаємодії, ефективними виявилися творчі та ігрові завдання. Наприклад, Л. Дубейко декларує такі заняття: «визначити частини розповіді, якої не вистачає (початок дії, середина чи кінець)», загадки, головоломки тощо. Автор указує, що «такі вправи сприяють не лише розвитку логічного мислення, а й мають надзвичайно важливе значення для розвитку мовлення, поповнюють словниковий запас, стимулюють розвиток уяви та фантазії» [41, с. 3].

Особливої уваги потребує ознайомлення дітей з привітальними словами, що закарбовані в народній творчості. Також привітальні слова, слова дружньої підтримки є і в мистецтві інших народів, і в класичному світовому надбанні. Пізнання краси слова, його гармонійного звучання та впливу на людину, яка чує це слово, має стати однією з складових у розвитку міжособистісної компетенції в інклюзивних класах. Під час реалізації програми ми намагалися навчити дітей сприймати слова інших дітей, що мають особливі освітні потреби та усвідомлювати необхідність цих дітей у спілкуванні, спільній творчості.



Для того, щоб усна творчість була ефективною для розвитку міжособистісної компетенції дитини, а дитина відчувала потребу в спілкуванні, необхідно створити фундамент для розвитку, де засобами можуть стати: ознайомлення учнів з різними видами усної творчості; доступні молодшому шкільному віку види спілкування (міжособистісне та представницьке), активне безпосереднє спілкування учнів на різні, цікаві для них теми.

Ще одним аспектом, який було враховано під час проведення формувального експерименту, став розвиток уявлень учнів про звичаї та традиції спілкування в різних культурах, збагачення емоційної сфери дітей тощо.

Процес формування в молодших школярів знань про різні види спілкування пов'язаний з усіма сторонами навчального процесу початкової школи і має загальну розвивальну мету, та спрямований, насамперед, на вирішення завдань розвитку мовлення школярів. Хоча є загальна розвивальна спрямованість, зв'язок зі словесно-логічним мисленням, ігровою діяльністю тощо. Важливим є також прояв емоцій від почутих словоформ, слів у мистецьких творах. Провідною тематикою творів художньої літератури та віршів є тема дружби та товаришування. Для того, щоб для міжособистісної компетенції твори мистецтва розвивали ефективно усне мовлення, а сама дитина потребувала спілкування, необхідно ознайомлювати учнів із творчістю поетів і письменників, де описано проблематику дружніх взаємин. Із цією метою важливо використовувати доступні для молодшого шкільного віку види художньо-творчої діяльності. Саме вони мають забезпечити свободу для вираження ставлення особистості до навколишньої дійсності. Потрібно спостерігати за навколишньою дійсністю, читати художні твори, слухати музичні співи, розглядати репродукції картин, де представлені емоції під час спілкування. Також актуальним є систематичне проведення екскурсійних заходів до видатних місць, відвідування музейних виставок, проведення спеціальних бесід, в яких застосовуються такі методичні прийоми, як запитання, порівняння, звернення до соціального досвіду школярів тощо.

Не менш пізнавальним є залучення школярів до участі у святкуваннях різних подій, де використовуються казки, міфи, легенди, оповідання. Дитина молодшого



шкільного віку має навчитися з відповідальністю ставитися до окремих видів усної творчості, а також вона має навчитися сприймати твори усного мистецтва цілісно, і при цьому аналізувати ті засоби виразності, які допоможуть у майбутньому бути більш розвиненою та позитивною у спілкуванні.

Наразі позитивним є використання народно-ужиткового мистецтва через такі види діяльності, як розмальовування тарілок, ліплення виробів (наприклад, глечиків), вироблення спеціальних прикрас для дівочого одягу тощо. Ми виходили з того, що в нашій країні є традиція, коли дівчина вчиться вишивати. Мати або старша сестра передає це мистецтво. Ми показували малюнки, де дівчина своїми руками вишиває різні речі – хусточку, весільні рушники.

Також про традицію вишивання, яку знає увесь світ, ми розповідали казку «Про красуню і злу бабу». Повний текст казки вміщуємо в додатки (див. додаток В.1).

Під час розповіді ми показували картинки, а діти могли малювати візерунки рушника.

Ми демонстрували ці малюнки під час оповідання такої казки (див. рис. 3.2 та рис. 3.3). Як засіб розвитку мовлення учнів, розглядання картин, репродукцій допомагає визивати емоції, мотивує до того, щоб дитина розказували про свої враження.



*Рис. 3.2 Дівчинка працює над вишивкою*



*Рис. 3.3 Дівчина подає вишитий рушник*



Зазначимо, що стосовно споглядання картин дітьми, що мають порушення в розумовому розвитку, С. Кольцов зауважує: «Картина цілком заслужено завоювала собі гідне місце в шкільній практиці як засіб розвитку мовлення учнів. Цікава репродукція впливає на почуття дітей, розвиває їх спостережливість, пробуджує їх уяву, виховує художній смак. Але значення картини не тільки в цьому, адже вона ще організовує, розвиває і збагачує мову учнів, допомагає зрозуміти нові слова і вирази. При роботі над картиною учень навчається виділяти головне, розуміти різні життєві явища» [65, с. 25]. Автор виокремлює вісім етапів роботи над картиною, зокрема: вступна бесіда, розглядання картини (мовчки), вільне висловлювання про картину з боку дітей, аналіз картини, складання плану, усна розповідь за картиною, написання твору, перевірка й аналіз твору [65, с. 26-27]. Ці поради ми брали до уваги та також використовували в експериментальній роботі.

У експериментальній програмі нами було враховано, що діти люблять створювати різні малюнки. Концептуальними принципами щодо малювання для нашої експериментальної програми стали: індивідуальність, гнучкість у вихованні кожної дитини; діалогічність засобами малювання; цілісність малюнка; впровадження проєктивних виховних методик, що відповідають молодшому шкільному віку. В. Проценко розробляє низку принципів роботи з дітьми засобами образотворчої діяльності: «1) створення на заняттях безоціночної ситуації, розвиток інтересу до малювання; 2) індивідуальний підхід з урахуванням особистих рис та мовного дефекту дитини; 3) вільний вибір дітьми теми та матеріалу; 4) діалогічність спілкування на уроці; 5) розвиток творчої самореалізації» [107, с. 13].

При цьому важливим є незаперечний висновок ученого про те, що складнішою в цьому плані є робота з дітьми, які мають вади мовлення, оскільки ця категорія дітей має певні особливості, адже в них спостерігаємо порушення психоемоційної сфери: «Усвідомлення свого мовного недоліку, невдалі випробування його замаскувати або самотійно подолати звичайно викликають різні емоційні стани і почуття своєї неповноцінності, страх мовлення, постійні переживання від нерозуміння цього недоліку оточуючими, прагнення відійти від колективу, від спілкування, усамітнитися; породжує мовленнєву пасивність, почуття



образи, досади, іноді озлобленості, роздратування. Все це ставить під загрозу соціальну значущість особистості людини та сприяє формуванню в неї своєрідних психологічних та патологічних рис. Діти з вадами мовлення перебувають у стані хронічного психоемоційного напруження» [107, с. 13].

При цьому ми вважали, що важливим є середовище, яке оточує школярів, адже саме воно стає для них джерелом суджень, розвитку міжособистісної компетенції. Нашою експериментальною програмою було передбачено, що молодший школяр, який навчається в інклюзивному класі, має бачити красу навколо себе, і саме тому ми намагалися підібрати гарні ігри, яскраві художні матеріали, спеціальне обладнання.

Також необхідним чинником для розвитку міжособистісної компетенції є позитивне ставлення до даного процесу. Ми намагалися, щоб учні бачили спокійну, привітну поведінку вчителя, і в умовах групової кімнати ми створили осередок для спілкування, де було поміщено матеріали для творчої діяльності, зразки творів мистецтва, індивідуальні, колективні дитячі роботи тощо.

Вкажімо на те, що вчителі, які позитивно мислять, виявляються більш креативними, до них тягнуться діти, і в міжособистісному спілкуванні вони можуть знаходити вдалі рішення, що задовольняють сторони спілкування. Ця думка підтверджується як власним спостереженням, так і дослідженнями угорських учених Ф. Сзілвіа, Е. Ковач, Б. Сомкові, що доводять наявність зростання позитивної психологічної тенденції, коли приділяється значна увага якості життя, оптимізується підтримка іншої людини позитивними емоціями.

Ці напрями вважаються ефективними в школі, і тому вкрай необхідні для розвитку в учителя вміння створювати позитивну емоційну атмосферу. Автори наголошують: «Переповнені позитивними почуттями, ми можемо поглинати більше інформації, швидше вчитися та мати більше асоціативних шляхів у нашій нервовій системі» [163, с.4]. Люди, що вміють створювати позитивний клімат, мають більше соціальних та психологічних ресурсів, вони швидко соціалізуються, мають власні цілі та готові до взаємодії з іншими людьми. Також, якщо людина культивує



позитивні емоції, вона розширює власний кругозір, набуває готовності до нових вражень і випробувань.

Для цього ми намагалися у програмі передбачити використання різних прислів'їв та приказок, наприклад: «Будь ласка» не кланяється, а «спасибі» спини не гне», «Поводься з людьми так, як би ти хотів, щоб поводитися з тобою», «Від теплого слова й лід розмерзає» тощо.

Крім цього, ми робили разом із дітьми виставки, серед яких цікавими для них видалися такі: «Стосунки між героями мультфільмів», «Казка вітає тебе», «Друзі назавжди» тощо. Такі виставки допомагали створювали спеціальні умови для розвитку міжособистісної компетенції молодших школярів. Вони збагачували дітей новими емоційними враженнями, адже такі картини учні раніше не бачили. Така експериментальна робота розширювала словниковий запас учнів експериментальної групи, залучала самих дітей до створення та поповнення експонатів, навчала їх цінувати взаємини з іншими людьми, плекати культуру мовлення тощо. При цьому завданням учителя було спрямування творчого процесу дітей, орієнтація на доброзичливі стосунки.

Також ми передбачали в експериментальній програмі такі заняття:

Заняття 1. «Чарівна країна посмішок».

Програмовий зміст заняття: Формування позитивних почуттів, уміння побачити красу посмішки іншої людини, розвиток фантазії. За допомогою акварелі учням потрібно було намалювати посмішки різних людей та обмінятися малюнками з іншим учнем у класі.

Заняття 2. Малювання пальчиками «Невідома тваринка хоче подружитися».

Програмовий зміст заняття: Розвиток фантазії, пробудження в школярів почуття радості, вдосконалення вмінь учнів у сфері зображення та в техніці малювання пальчиками, закріплення вміння викликати емоції від власної творчості. Діти мають малювати пальчиками уявну тваринку, яка має зовнішнім виглядом викликати почуття симпатії, а потім розказати про цю тваринку, чому саме вона хоче подружитися з іншими.

Заняття 3. «Зимові свята. Подарунки для друзів».



Програмовий зміст: Навчання зображати подарунки від друзів, відтворення позитивних вражень через образотворчу діяльність. Під час малювання подарунків учні ділилися на три команди. При цьому перша команда розпочинала малювати, друга продовжувала малюнки першої команди, а третя команда мала ці малюнки завершити. Вчитель оцінював творчість трьох команд, а наприкінці заняття підбивалися підсумки та проводилася бесіда про те, як можна придумати оригінальний подарунок для друга.

Під час розробки цієї гри ми спиралися на твердження С. Прокопчук про те, що гра для дітей, які мають вади здоров'я, є основним методом навчання: «Для дітей із затримкою психічного розвитку, – визначає автор, – основним методом навчання залишалася гра. У процесі гри розпочинається невимушене спілкування дитини з особливими освітніми потребами з однокласниками, взаєморозуміння між учителем і учнем. У них виробляється звичка зосереджуватися на конкретній справі, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, бажання вчитися, пізнавати нове. Задовольняючи свою потребу в діяльності, у процесі гри дитина «бачить» в уяві все, що недоступне їй у навколишній дійсності, у захопленні не помічає, що вчиться — пізнає нове, запам'ятовує, вчиться орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, поглиблює раніше набутий досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію» [106, с. 13].

Після цього заняття йшло читання й обговорення вірша О. Бродського:

«Раз, два, три, чотири, п'ять –

Став я друзів рахувать:

Гриць, Мишко та Ігорьок,

Два Миколки, Васильок,

Та і це ще не кінець:

В мене друзів стільки всіх,

Що й злічити годі їх!».

Після читання ми ставили такі запитання:

- 1). Скільки може бути друзів у людини?
- 2). Назвіть імена ваших друзів.



3). Що потрібно зробити, щоб було багато друзів?

Заняття 4. Музичне свято «Веселі співи».

Програмовий зміст: формування інтересу до музики, ознайомлення дітей з різними почуттями, які викликають пісні, розвиток сприйняття звуків, формування позитивного ставлення до музики. На цьому занятті ми враховували, що музика є однією з найдоступніших для гармонійного розвитку учнів. Коли учні співають, вони відчувають задоволення, а різні звуки, які можна відтворювати усно, ми використовували як артикуляційні вправи для мовленнєвого розвитку. Учні слухали різні записи та намагалися відтворювати різні звуки: «Як весело цвірінькає пташка», «Як гуде жук», «Як мурчить задоволений котик» тощо. Отже, звуки музики та природи впливали на емоції учнів.

Оскільки учні молодшого шкільного віку мають певний досвід спілкування з іншими людьми та володіють уміннями діалогічного мовлення, ми надавали можливість самостійно вибирати учасника для спілкування. При цьому ми роздавали веселі картки із записами, що має зробити той чи той учень перед бесідою з іншою людиною. Наприклад, це такі вправи: «Друзі швидко разом розплющують і заплющують очі», «Друзі разом дивляться вдалечінь», «Друзі разом допомогли пушинці підлетіти», «Друзі разом усміхаються».

У процесі формування міжособистісної компетенції проводилась робота, яка передбачала активність усіх учнів. Діти намагалися разом повторювати спеціально підібрані скоромовки. При цьому ми пояснювали, що скоромовку відразу важко вимовити, і той, хто прагне швидко розповісти її, часто «спотикається» або перекручує слова, і при цьому всім іншим з цього дуже смішно. Це, наприклад, такі скоромовки: «Трьох веселих поросят Карась перефарбував у карасят», «Шишки на сосні, шашки на столі. У Соні шашки, а у Сими – шишки» та ін.

Оптимізуючи завдання розвитку міжособистісної компетенції учнів, у процесі експериментальної роботи ми намагалися піклуватися й про те, щоб діти вміли правильно вітатися. Для цього ми розробили спеціальну гру, де «перемішали» слова привітання та просили в групах по два-три учні розібратися із такою мішаниною, вибудувати правильні речення-привітання. Це така вправа: «Доброго Привіт! Радий



бачити ранку! Вас Моє шанування! Здоровенькі вечір! Добрий були! До нової здоров'я! Доброго зустрічі!».

На завершення експериментальної програми ми проводили контрольну діагностику, метою якої була перевірка ефективності програми розвитку міжособистісної компетенції учнів молодшого початкового віку в інклюзивному класі. Учням експериментальної та контрольної груп були надані завдання, а методиками діагностики були ті, що представлені в констатувальному експерименті.

Наведемо узагальнені результати рівня розвитку міжособистісної компетенції за трьома вимірами (у %) в учнів експериментальної та контрольної груп після реалізації експериментальної програми (див. табл. 3.5).

*Таблиця 3.5*

Порівняння першого виміру – рівня виконання учнями експериментальної і контрольної груп програмових вимог до процесу усної взаємодії після впровадження експериментальної програми

Рівні	учні експериментальної групи		учні контрольної групи	
	кількість	%	кількість	%
Низький	5	4%	11	9%
Середній	84	75%	92	75%
Високий	23	21%	20	16%
Разом	112	100%	123	100%

Отже, з таблиці 3.5 ми бачимо різницю у рівнях експериментальної та контрольної груп. Так, якщо кількість дітей на середньому рівні є однаковою, – 75% та 75 %, то зафіксовано різницю в учнів, чії показники знаходилися на низькому та високому рівнях. Зокрема на низькому рівні зафіксовано 4% учнів експериментальної групи, 9% – учнів контрольної групи. Високий рівень встановлено у 21% учнів експериментальної групи та 16% в учнів контрольної групи.

Дані порівняння готовності учнів експериментальної групи та учнів контрольної групи до міжособистісного спілкування, після проведення



експериментальної програми, ми отримали такі: кількість учнів на середньому рівні є приблизно однаковою, – 71% та 75%. Різниця зафіксована в учнів, які знаходилися на низькому та високому рівнях. Так, на низькому рівні 6% в учнів експериментальної групи, 17% – в учнів контрольної групи. Високий рівень визначено у 25% учнів експериментальної групи та 10% в учнів контрольної групи (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Порівняння другого виміру - готовність до міжособистісного спілкування в учнів експериментальної і контрольної груп після впровадження експериментальної програми

Рівні	учні експериментальної групи		учні контрольної групи	
	кількість	%	кількість	%
Низький	7	6%	21	17%
Середній	80	72%	92	75%
Високий	25	22%	10	8%
Разом	112	100%	123	100%

Найбільші зміни відбулися після запровадження експериментальної програми у рівні розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Порівняння третього виміру – розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками в учнів експериментальної і контрольної груп після впровадження експериментальної програми

Рівні	учні експериментальної групи		учні контрольної групи	
	кількість	%	кількість	%
Низький	15	13%	52	42%
Середній	74	66%	59	48%



Високий	23	21%	12	10%
Разом	112	100%	123	100%

З таблиці 3.7 ми бачимо, що на низькому рівні залишилося 13% учнів експериментальної групи та 42% учнів контрольної групи, середній рівень зафіксовано у 66% учнів експериментальної групи та 48% учнів контрольної групи. Високого рівня досягли 21% учнів експериментальної групи та 10% учнів контрольної групи.

Наведемо результати порівняння розвитку рівня міжособистісної компетенції за трьома вимірами (у %) в учнів експериментальної та контрольної груп після проведення експериментальної програми (див. табл. 3.8). та представимо результати в діаграмі (рис.3.4).

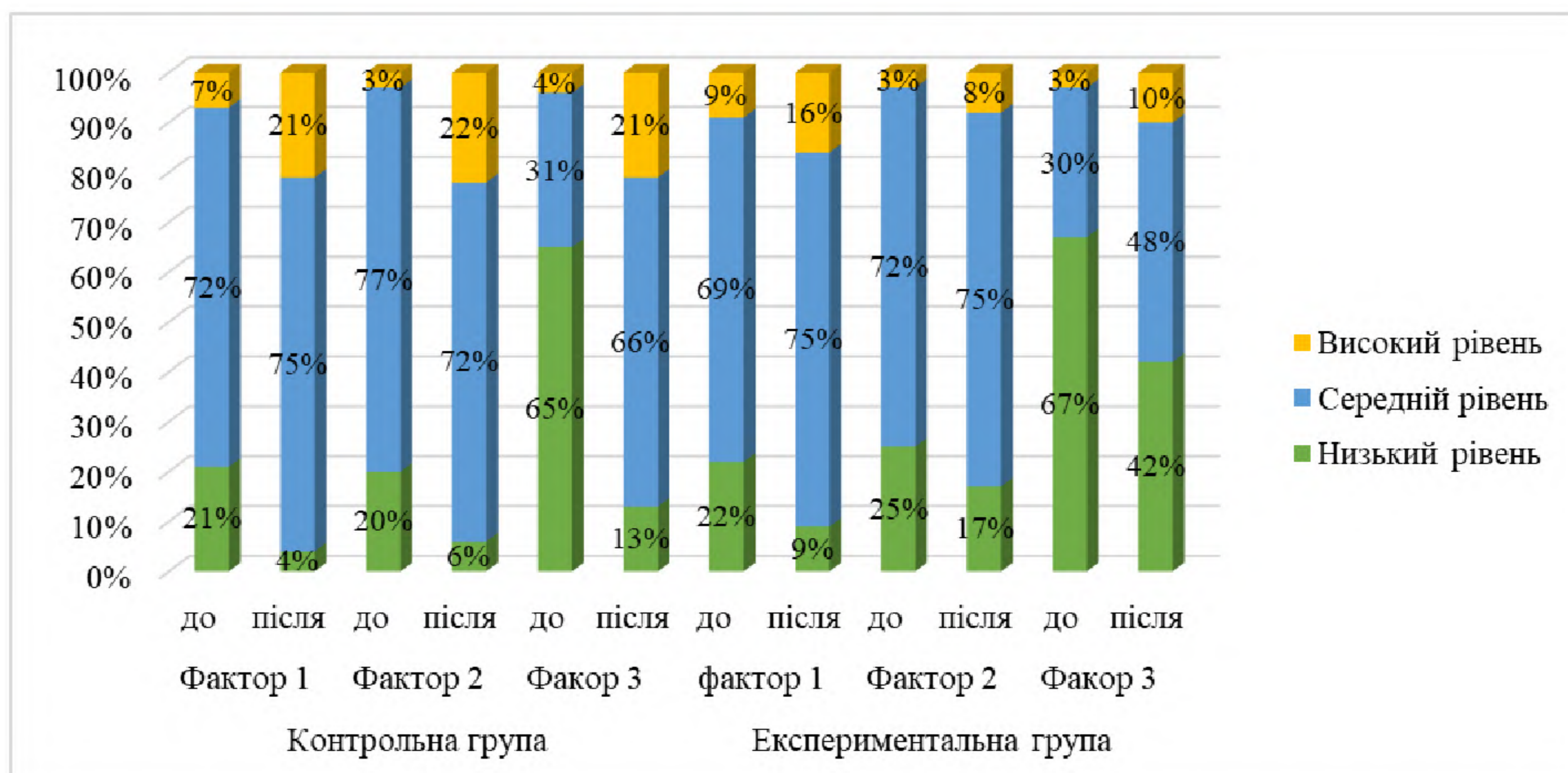
Таблиця 3.8

Порівняльні дані отримані після впровадження експериментальної програми (у %)

Рівні	учні експериментальної групи						учні контрольної групи					
	Фактор 1		Фактор 2		Фактор 3		Фактор 1		Фактор 2		Фактор 3	
	дані «до» і «після» запровадження експериментальної програми (у %)											
Низький	21	4	20	6	65	13	22	9	25	17	67	42
Середній	71	75	77	72	31	66	69	75	72	75	30	48
Високий	7	21	4	22	4	21	9	16	3	8	3	10

Представимо наочно отримані дані у діаграмі (див. рис. 3.4)





*Рис. 3.4 Динаміка розвитку рівня міжособистісної компетенції за трьома вимірами (у %) в учнів експериментальної та контрольної групи до та після впровадження експериментальної програми.*

Наразі фіксується позитивна динаміка в розвитку фактору 1 в учнів експериментальної групи, через що спостерігається зменшення показників низького рівня з 21% до 4%, що дорівнює -17 позиціям; також спостерігається зростання показників середнього рівня з 72% до 75%, що дорівнює +3 позиціям; на високому рівні бачимо зростання з 7% до 21%, що дорівнює +14 позиціям. Динаміка в покращенні фактору 2 в учнів експериментальної групи також є позитивною. Так, відбулося зменшення кількості досліджуваних на низькому рівні з 20% до 6%, що дорівнює -14 позиціям, на середньому – зменшення з 77% до 72%, що дорівнює -5 позиціям, а на високому відбулося істотне зростання з 4% до 22%, що дорівнює +18 позиціям. Вимірювання фактору 3 після запровадження експериментальної програми надали відомості про суттєве покращення показників в учнів експериментальної групи. Так, відбулося суттєве зменшення кількості учнів на низькому рівні з 65% до 13%, що дорівнює -52 позиціям, зростання показників середнього рівня: з 31% до 66%, що дорівнює +35 позиціям, а на високому рівні зростання зафіксовано з 4% до 21%, що дорівнює +17 позиціям.



Інші результати демонструють учні контрольної групи. Є певна динаміка в покращенні показників фактору 1: зменшення низького рівня з 22 до 9, що дорівнює не -17 позиціям, як в експериментальній групі, а -13 позиціям. На середньому рівні зафіксовано зростання з 69% до 75%, що дорівнює +6 позиціям, тоді як на високому зафіксовано зростання з 9% до 16%, що дорівнює не +14 позиціям, як у експериментальній групі, а лише +3 позиціям.

Динаміка в покращенні показників фактору 2 в учнів контрольної групи є позитивною, але порівняно з результатами учнів експериментальної групи, не такою переконливою. Так, зменшення кількості учнів низького рівня відбулося з 25% до 17%, що дорівнює не -14 позиціям, як в експериментальній групі, а -8. На середньому рівні відбулося незначне зростання показників з 72% до 75%, що дорівнює +3 позиціям. На високому рівні відбулося незначне зростання показників з 3% до 8%, що дорівнює не +18 позиціям, як в учнів експериментальної групи, а лише + 5 позиціям.

Вимірювання показників фактору 3 в контрольній групі демонструє певну позитивну динаміку. Так, відбулося зменшення позицій низького рівня: з 67% до 42%, що дорівнює не -52 позиціям, як в експериментальній групі, а -25 позиціям; відбулося зростання показників середнього рівня з 30% до 48%, що дорівнює не +35 позиціям, як у експериментальній групі, а +16 позиціям. На високому рівні зафіксовано зростання показників з 3% до 10%, що дорівнює не +17 позиціям, як у експериментальній групі, а + 7 позиціям.

Аналіз спостережень за учнями під час проведення контрольного зрізу рівня міжособистісної компетенції свідчить про те, що останній значно покращився в дітей експериментальної групи. Вони почали з більшою відповідальністю ставитись до програмових вимог щодо усного мовлення, намагалися розширити коло спілкування, розпочинати та вести діалог тощо.

Отже, аналіз дослідження дозволяє нам зробити висновок про те, що використання експериментальної програми підвищує ефективність розвитку міжособистісної компетенції. Усі заходи, що були передбачені програмою, реалізовувалися позитивно, творчо, що викликало інтерес до спілкування кожної



дитини. Зважаючи на проведену роботу з розвитку міжособистісної компетенції, ми спрямовували подальшу увагу на запровадження експериментальної методики формування рівня міжособистісного спілкування, що буде представлено в наступному параграфі.



### **3.2 Експериментальна методика формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти та обробка результатів експерименту.**

Формування навичок міжособистісного спілкування в учнів початкових класах в умовах інклюзивної освіти є необхідним компонентом соціалізації та навчання як дитини з особливими освітніми потребами, так і звичайних учнів. Тому загальною метою запропонованої методики є формування навичок міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

Основні завдання реалізації методики:

- сприяти формуванню мотиваційного компоненту міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти;
- сприяти формуванню когнітивного компоненту міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти;
- сприяти підвищенню рівня сформованості емоційно-комунікативного компоненту міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти;
- сприяти підвищенню рівня сформованості поведінкового компоненту міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

Принципи, що були покладені в основу нашої методики, відповідають загальним дидактичним принципам навчання (за класифікацією Г.Ващенко):

- принцип науковості;
- принцип системності й послідовності;
- принцип зв'язку з життям;
- принцип природовідповідності (вимагає обізнаності саме вчителя про фізичні та психологічні особливості розвитку дитини з особливими освітніми потребами та врахування цих особливостей під час роботи з формування навичок міжособистісного спілкування в колективі);
- принцип індивідуалізації;



- принцип активності учня (в умовах інклюзивного навчання дотримання цього принципу вимагає уважності від учителя, адже залучення дитини з особливими освітніми потребами до будь-якої діяльності має відбуватися передусім з урахуванням її власного темпу та відповідно до її потреб);

- принцип наочності.

Упровадження розробленої нами методики в навчально-виховний процес відбувалося в декілька етапів:

1) Початковий етап передбачав формування загальної обізнаності учнів щодо процесу спілкування, загальних уявлень про його види, моральні якості людини, толерантність (тобто робота була спрямована на формування когнітивного компоненту міжособистісного спілкування).

2) Основний етап було спрямовано на формування мотиваційного, емоційно-комунікативного та поведінкового компонентів міжособистісного спілкування. Саме на цьому етапі відбувався й розвиток навичок усного мовлення.

3) Завершальний етап призначено для фіксації набутих навичок міжособистісного спілкування.

Засобами реалізації методики постали заняття-тренінги, що сприяли формуванню в учнів уявлень про спілкування, його види, моральні цінності та толерантність, а також вправи, що сприяли закріпленню отриманих теоретичних знань та формуванню практичних навичок міжособистісного спілкування у поведінці.

Розглянемо характеристику змісту формування компонентів міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

Безумовно, формування кожного компоненту міжособистісного спілкування учнів відбувається синхронно, вплітаючись у навчально-виховний процес, коли кожен компонент доповнюється один одним. Та усвідомлення дитиною свого місця в колективі, можливостей, що дає процес спілкування, починається з розуміння того, що відбувається навколо неї. Саме тому, на нашу думку, спочатку необхідно сформувати в учнів розуміння поняття «спілкування», його цінності для життя,



принципів та видів, толерантності стосовно оточення, тобто формувати когнітивний компонент міжособистісного спілкування.

Відтак метою початкового етапу формування навичок міжособистісного спілкування є формування когнітивного компоненту міжособистісного спілкування.

Задачі етапу:

- ознайомити учнів із різними видами спілкування, категоріями стосунків, загальними правилами етикету в колективі;
- ознайомити учнів із поняттям «конфлікт», причинами його виникнення та загальними правилами поведінки під час конфлікту;
- ознайомити із можливими особливостями при спілкуванні з учнями з обмеженими можливостями;
- виховувати толерантне ставлення до дитини з обмеженими можливостями, чуйність та співчуття.

Очікуванні результати. В результаті проведених уроків учні будуть:

- знати значення поняття «спілкування» та категорії стосунків між людьми;
- знати значення поняття «етикет», «толерантність» та загальні правила поведінки в колективі;
- знати значення поняття «конфлікт», загальні причини виникнення конфліктів та правила поведінки під час конфлікту;
- вміти поводити себе в колективі відповідно до загальноприйнятих норм та правил;
- вміти проявляти чуйність та тактовність до свого співрозмовника;
- розуміти рівність прав кожної дитини на освіту та повагу.

На нашу думку, доцільною формою представлення подібного матеріалу для учнів молодшого шкільного віку є уроки з елементами гри. Всього було проведено три уроки за темами: «Вчимося спілкуватися», «Чому ми сваримось?», «Із чого починається ввічливість».

Після того, як учні були ознайомлені з основними поняттями, пов'язаними зі спілкуванням, було розпочато основний етап формування навичок міжособистісного спілкування. Завдання основного етапу були спрямовані на формування



мотиваційного, емоційно-комунікативного та поведінкового компонентів міжособистісного спілкування. Формування вказаних компонентів міжособистісного спілкування є процесом комплексним та відбувається на всіх етапах навчання, але потребує окремих акцентів. Так, для вирішення завдань основного етапу ми використовували систему вправ, що проводились в ігровій формі з певною періодичністю та повторювались із ускладненням завдань.

Цілі та завдання формування *мотиваційного компоненту*:

- формувати бажання до спілкування;
- залучати дитину з особливими освітніми потребами до процесу спілкування через обговорення цікавих для неї тем у колективі та підвищення зацікавленості до запропонованих іншими дітьми тем спілкування;
- розвивати наполегливість в опануванні та вдосконаленні навичок усної взаємодії із оточуючими.

Очікувані результати. Після проведення вправ учні будуть:

- виявляти бажання до взаємодії та ініціативу в спілкуванні;
- брати участь в обговоренні запропонованих тем спілкування;
- проявляти наполегливість в опануванні навичок усного мовлення;
- виражати власні думки та емоції через їх вербалізацію.

Цілі та завдання формування *емоційно-комунікативного компоненту*:

- удосконалювати вміння розпізнавати та виражати емоції, вміння інтерпретувати невербальні прояви спілкування;
  - удосконалювати вміння розуміти та виражати власний емоційний стан;
  - удосконалювати вміння адекватно реагувати на прояв чужих емоцій;
- розвивати вміння користуватися мовою адекватно ситуації.

Показниками сформованості емоційно-комунікативного критерію вважаємо:

- привітність у спілкуванні;
- делікатність та дружнє ставлення до оточуючих;
- уміння вести діалог та виражати емоції у прийнятій спосіб;
- готовність пропонувати власні теми для спілкування;
- здатність демонструвати співпереживання.



Цілі та завдання формування *поведінкового компоненту*:

- вчити опановувати себе під час конфлікту та формувати навички конструктивного вирішення конфлікту;
- розвивати вміння оцінювати власну поведінку та поведінку іншої людини;
- формувати готовність до спонтанного залучення у бесіду.

Показники сформованості поведінкового компоненту:

- готовність учня до спонтанного залучення у бесіду;
- уміння володіти собою та оцінювати власну поведінку;
- вміння оцінити поведінку іншої людини.

Для досягнення результатів у формуванні поведінкового компоненту міжособистісного спілкування ми пропонуємо створити декілька простих традицій у класі.

Однією із задач, що вказані в Типовій освітній програмі для закладів загальної середньої освіти, є розвиток: «здатності спілкуватися...іноземними мовами, що передбачає...можливість розуміти прості висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею у відповідних ситуаціях, оволодіння навичками міжкультурного спілкування». Але предмет «Іноземна мова» потребує окремої додаткової уваги з боку спеціалістів.

Мета вивчення будь якої іноземної мови – це передусім навчитися спілкуванню з представником іншої культури. І в цьому процесі мова виступає лише як засіб. Отже, процес вивчення мови ґрунтується на практиці спілкування, і саме тому неможливо вивчити мову, ігноруючи правила міжособистісного спілкування. В іншому разі мова стає просто ще однією системою символів, яка, до речі, майже не знаходить відображення в реальному повсякденному житті дитини і не має практики застосування.

Ляпунова В. А. зазначає, що «діти із особливими освітніми потребами, особливо ті, що мають порушення когнітивної та психоемоційної сфери, відчують подвійне навантаження під час уроків іноземної мови. Окрім того, що вони повинні запам'ятати значення нових символів, вони повинні залучитися до процесу



спілкування. Саме тому взаємодія вчителя іноземної мови із вузькими спеціалістами, психологом та класним керівником, є необхідною» [79, с. 80].

Відтак до роботи з формування міжособистісного спілкування були залучені й фахівці з викладання іноземної мови. Їм було запропоновано використовувати під час уроків певні вправи та мовленнєві ситуації спілкування (див. додаток В.2). Формуванню міжособистісного спілкування сприяла й організація роботи театру, в якому вистави давалися іноземною мовою. Приклад сценарію казки представлено в додатках (див. додаток В.3).

Для того, щоб перевірити ефективність впровадження методики формування рівня міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти, ми перевіряли отримані дані експерименту за трьома рівнями: низький, середній, високий. Для встановлення рівня сформованості міжособистісного спілкування в учнів початкової школи як учасниками експерименту, ми, окрім звичайних методів (анкетування, тестування, аналіз експертних думок та ін.), використовували такий метод, як спостереження за експериментальними (ЕГ) та контрольними (КГ) групами, ознайомлення із матеріалами за проведеними бесідами із вчителями та батьками тощо. На констатувальному етапі, для того, щоб узагальнити результати, нами було використано критерій К. Пірсона  $\chi^2$  за формулою обчислення його значення:

$$\chi_{emp}^2 = N \cdot M \sum_{i=1}^4 \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i} \quad (1)$$

у даній формулі  $N$  – загальна кількість молодших школярів у експериментальній групі;  $M$  – загальна кількість молодших школярів у контрольній групі;  $n_i$  – кількість молодших школярів із визначеними за результатами діагностики рівнями сформованості міжособистісного спілкування;  $m_i$  – кількість молодших школярів, які мають відповідні рівні розвитку.

Для підтвердження нульової гіпотези ми порівняли емпіричне значення із критичним значенням, і за допомогою критерію нами встановлено, що рівні



сформованості міжособистісного спілкування в молодших школярів експериментальної та контрольної груп не відрізняються істотно. Саме це доводить, що впровадження експериментальної методики формування міжособистісного спілкування учнів початкової школи із урахуванням специфіки інклюзивної освіти є ефективним. Ми враховували, що обчислення трьох рівнів сформованості міжособистісного спілкування (тим самим, що число градацій налічує більше, ніж два), має здійснюватися за умови введення порядкової шкали, і для цього  $L$ , як число ступенів вільності, нами було зіставлено за формулою з емпіричними розподілами, а саме:

$$L = n - 1 \quad (2),$$

– де  $n$  – кількість визначених рівнів (у нашому дослідженні  $n$  дорівнює трьом).

Формування міжособистісного спілкування учнів початкової школи відбувалося завдяки запровадженню експериментальної методики. І контрольний зріз експериментальної роботи, який відбувався за попередньо визначеними діагностичними процедурами, дозволив виявити в учнів початкової школи певну позитивну динаміку показників рівнів сформованості міжособистісного спілкування, що уможливило здійснення перевірки гіпотези та узагальнення отриманих результатів.

Під час розрахунків нами було встановлено, що кількість учнів початкової школи, у яких було зафіксовано середній рівень сформованості міжособистісного спілкування, збільшилася на 14,6 % в учнів експериментальної та на 0,8 % в учнів контрольної групи. Відповідно зменшення кількості молодших школярів із низьким рівнем сформованості міжособистісного спілкування складав 26,5 % та 2,5 %; тоді як збільшення кількості учнів із високим рівнем сформованості міжособистісного спілкування – 12 % у експериментальній групі та 1,7 % у контрольній групі. У розрахунковій таблиці ми представили розподіл даних по молодших школярах за рівнями сформованості міжособистісного спілкування відповідно в експериментальній і контрольній групах (див. табл. 3.9).

*Таблиця 3.9.*



Розподіл учасників експерименту відповідно до рівнів сформованості міжособистісного спілкування (узагальнені та уточнені дані після проведення формувального експерименту)

Рівні	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Низький	51	46%	62	50%	22	19%	59	48%
Середній	40	35%	39	32%	56	50%	40	33%
Високий	21	19%	22	18%	34	31%	24	19%
Разом	112	100%	123	100%	112	100%	123	100%

Представимо результати наочно у діаграмі (див. рис. 3.5).

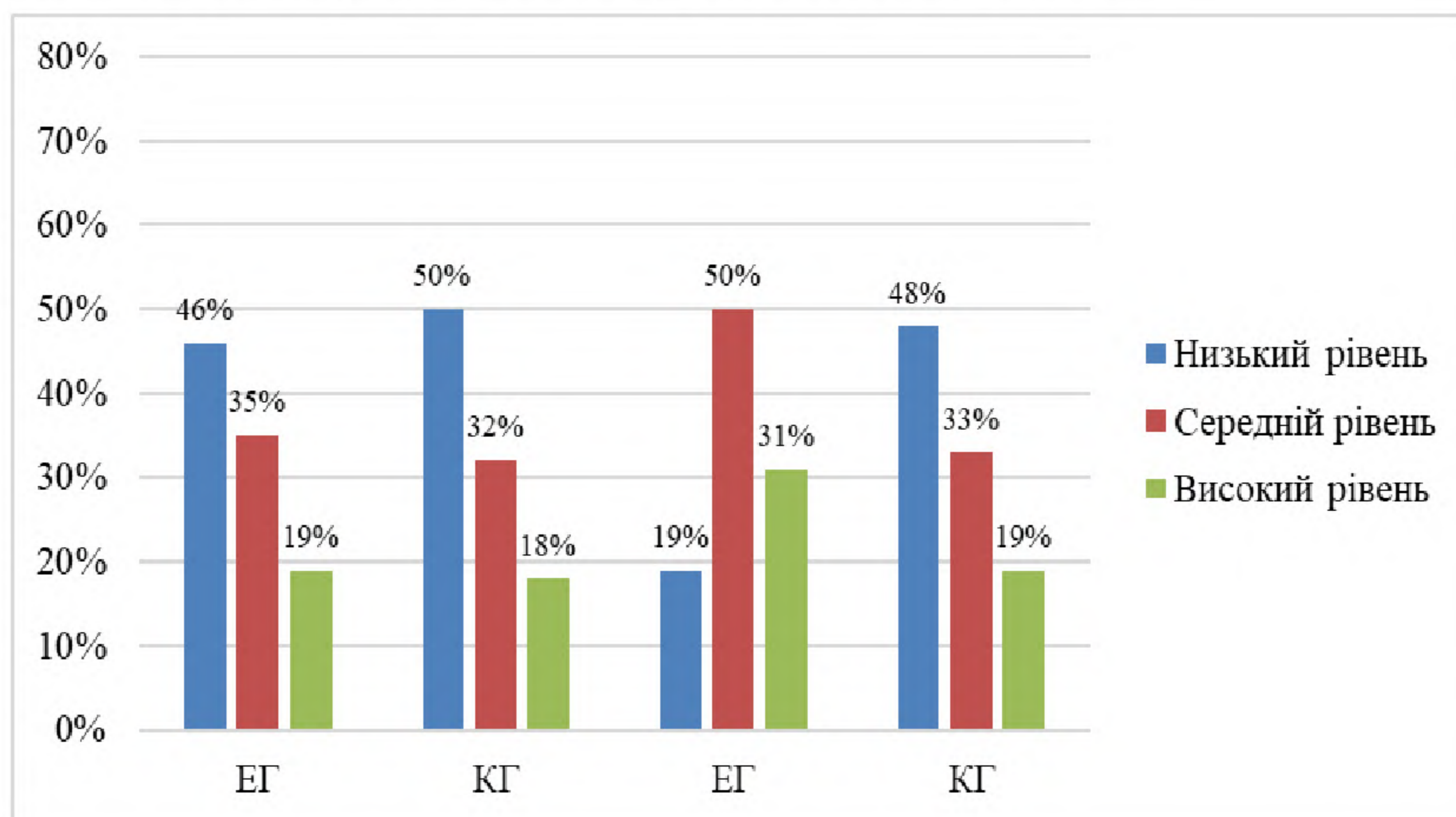


Рис. 3.5 Діаграма узагальнених та уточнених даних після проведення формувального експерименту (ЕГ та КГ)

За критерієм Пірсона ( $\chi^2$ ), нами було перевірено нульову гіпотезу після проведення контрольного зрізу про те, що отримані нами дані є незалежною



величиною. Слід було довести, що різниця між рівнями сформованості міжособистісного спілкування не є суттєвою за кількісними показниками (між ЕГ та КГ). Альтернативна гіпотеза: представлений нами розподіл по групах є залежним від проведення експерименту, тобто наявною є різниця, що нами була зафіксована порівнево щодо сформованості міжособистісного спілкування за відповідними критеріями в експериментальній та контрольній групах. Для складання розрахункової таблиці ми обчислили  $\chi^2_{\text{емп}}$  (див. табл. 3.10).

Таблиця 3.10

**Розрахункові дані для обчислення  $\chi^2_{\text{емп}}$**

Рівень сформованості міжособистісного спілкування	Емпірична частота $n_i$	Теоретична частота $n'_i$	$n_i - n'_i$	$(n_i - n'_i)^2$	$(n_i - n'_i)^2/n'_i$
Низький	22,73	22	0,73	94,6729	55680,7
Середній	54,54	56	-1,46	42,7716	41141,8
Високий	22,73	35	-12,27	264,7129	284034
Сума	100	100	-	-	20,6031

За отриманими розрахунковими даними в таблиці ми зробили висновок:  $\chi^2_{\text{емп}} = 20,6031$ . Також урахуємо те, що кількість категорій (статистичних) було змінено, і тому число, що означає ступені свободи, дорівнює, 2 ( $r = 3 - 1 = 2$ ). За таблицями, що демонструють критичні значення критерію  $\chi^2$  (із рівнем значущості  $\alpha = 0,05$ ), ми знаходимо  $\chi^2_{\text{кр}} = 7,8$ .  $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$  ( $20,6031 > 7,8$ ).

Наразі за означеними розрахунками нами відхилено нульову гіпотезу та прийнято альтернативну, відтак можемо вказати на те, що експериментальна й контрольна групи різняться за рівнями сформованості міжособистісного спілкування. Слід зазначити при цьому, що із запровадженням методики формування міжособистісного спілкування можна спостерігати за позитивними змінами, що відбулися в тих учнів молодшого шкільного віку, із якими було проведено експериментальну роботу.



Отже, отримані в ході контрольного дослідження результати дають змогу засвідчити доцільність запропонованих форм та методів роботи з формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Позитивна динаміка зростання результатів в експериментальній групі дає змогу дійти висновку про ефективність методики формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.



## ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Проаналізовано основні особливості проведення експериментальної роботи з учнями молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти, визначено основні напрями, за якими проведено формувальний експеримент та розроблено систему вправ для формування навичок міжособистісного спілкування серед учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

В експериментальній роботі взяли участь учні загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (м. Запоріжжя), комунального закладу «Дніпрорудненська спеціалізована школа I-III ступенів «Талант Василівської районної ради Запорізької області, Шепетівської загальноосвітньої школи I-III ступенів №4 ім. Валі Котика, спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів №8 м. Хмельницького.

Експеримент тривав упродовж 2017-2018 та 2018-2019 навчальних років. В експерименті взяли участь 235 учнів других інклюзивних класів. Учні поділено на дві групи: експериментальну та контрольну. Перед початком впровадження експерименту з формування навичок міжособистісного спілкування проводилося анкетування з метою діагностування та виявлення рівнів сформованості міжособистісних компетенцій. Усього виокремлено три рівні сформованості міжособистісної компетенції: 1) рівень відповідності сформованості навичок мовленнєвої взаємодії програмовим вимогам; 2) готовність учнів до міжособистісного спілкування; 3) розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками.

Під час проведення первинної діагностики з'ясовано, що рівні міжособистісної компетенції учнів і контрольної, і експериментальної груп на початку експерименту були майже однаковими. Так, більшість дітей як контрольної, так і експериментальної груп мали середній рівень сформованості навичок мовленнєвої взаємодії; готовність до міжособистісного спілкування в учнів експериментальної і контрольної груп також знаходилась на середньому рівні; результати порівняння рівня розширення соціальних контактів між дітьми з



обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками в учнів контрольної та експериментальної груп проведеного на початку експерименту також майже однакові та знаходились на низькому рівні.

Результати діагностики рівнів сформованості міжособистісного спілкування учнів початкової школи в умовах інклюзивної освіти допомогли зробити висновок про те, що існуюча практика процесів діалогічної взаємодії учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти з дорослими та один з одним не завжди є оптимальною й ефективною, не завжди має позитивний вплив на рівень розвитку міжособистісної компетенції учнів.

Саме тому після проведеної діагностики та аналізу результатів проведено формувальний експеримент. Власне формувальний експеримент проводився лише з учнями експериментальної групи, в той час як робота з учнями контрольної групи проводилась за звичайною програмою.

Завдання формувального експерименту були спрямовані на розробку спеціального змісту, форм і методів розвитку міжособистісної компетенції учнів початкової школи в умовах інклюзивної освіти. Найважливіше значення у здійсненні експерименту мав практичний етап. На даному етапі відбувалося цілісне включення учнів початкової школи в процес розвитку міжособистісної компетенції.

Для реалізації поставлених завдань розроблено цикл занять та вправ з розвитку навичок міжособистісного спілкування в учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Структура розробленого циклу вправ була наступна: на початку експерименту було проведено заняття для ознайомлення учнів із поняттям спілкування та його видами. Після цього протягом року проводились різні вправи для розвитку навичок міжособистісного спілкування, що органічно були вплетені в навчально-виховний процес. Особлива увага приділена урокам літератури та творчості. Адже саме під час спільної творчої праці учні мали змогу будувати взаємини в комфортних психологічних умовах. Уроки художньої літератури сприяли закріпленню понять «дружба», «взаємовідносини», «спілкування», «дружність», «толерантність» та давали змогу на прикладі літературних героїв розбирати й розуміти важливі життєві ситуації.



Під час проведення формувального експерименту враховувалося й вивчення учнями такого предмету, як іноземна мова. Адже мета вивчення будь якої іноземної мови – це перш за все навчитися спілкуванню з представником іншої культури. І процес навчання іноземній мові в умовах інклюзивної освіти може бути використаний як ще один засіб розвитку навичок міжособистісного спілкування та розвитку мовленнєвого апарату дитини.

Відтак розвиток навичок міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти є процесом комплексним та тривалим, потребує спільної взаємодії спеціалістів із різних галузей: психолога, дефектолога, логопеда, сурдопедагога, вчителів-предметників.

Під час проведення формувального експерименту доведено ефективність розробленої системи вправ. Результати контрольного дослідження засвідчили позитивну динаміку формування навичок міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку, що знайшло відображення в зростанні контактів між учнями з особливими освітніми потребами та виявленням позитивних якостей у поведінці, зокрема чуйності, доброзичливості, терпимості, вміння пробачати.

Основні положення цього розділу висвітлено в публікаціях [114, 116, 117].



## ВИСНОВОК

На підставі теоретичного аналізу навчально-методичної, психолого педагогічної літератури, нормативних документів, що регулюють освітній процес в школах з інклюзивною формою навчання, наукових робіт, які присвячені вивченню проблем інклюзивної освіти та спілкування учнів молодшого шкільного віку, а також за результатами дослідно-експериментально роботи зроблено наступні висновки:

1. Досліджено теоретико-методологічну базу формування навичок міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. На підставі проведеного аналізу наукової літератури було схарактеризовано категоріальний апарат та визначено значення основних термінів, таких як «спілкування», «особистість», «міжособистісне спілкування», «комунікація», «міжособистісні взаємини», «міжособистісна компетентність», «міжособистісний конфлікт», «інклюзивна освіта» та ін. Розуміння значення цих термінів та понять дозволило зробити висновок, що поняття «міжособистісне спілкування» взаємопов'язане із поняттям «міжособистісна компетенція». Даний аналіз дозволив зробити висновок, що формування міжособистісного спілкування має відбуватися разом із розвитком міжособистісної компетенції учнів. Комплексна робота з розвитку міжособистісної компетенції учнів та формування міжособистісного спілкування сприяє підвищенню загального рівня культури учнів, толерантності, товариствськості та є необхідною умовою для успішного включення учнів з особливими освітніми потребами в дитячий колектив та комфортного опанування ними освітньою програмою на доступному рівні.

Формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти є складним та довготривалим процесом, який ускладнюється як віковими особливостями учнів даної вікової категорії, так і особливостями фізичного та психічного розвитку учнів з особливими освітніми потребами, соціального стану та має бути організовано як система духовно-практичних заходів.



2. Для врахування успішності налагодження міжособистісного спілкування в інклюзивному класі охарактеризовано особливості формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Особливості спілкування розглянуто на двох рівнях – особистісному та груповому. На першому, особистісному рівні, відбувається зміна школярем власних комунікативних вмінь та навичок, учень адаптується до нового середовища, вчиться розуміти свої потреби у спілкуванні та узгоджувати їх із потребами іншої дитини. На другому рівні, груповому, відбувається процес налагодження спілкування групи школярів із двох-трьох осіб та дитини, яка може прагнути до спілкування, а може бути свідомо виключена з даного процесу.

Головна роль у формуванні міжособистісного спілкування належить вчителю. Саме від його стилю педагогічного спілкування із учнями залежить психологічний клімат у класі, запровадження заходів з розвитку міжособистісної компетенції, вибір форм, методів та засобів розвитку міжособистісного спілкування. Та в умовах інклюзивної освіти вчитель має працювати разом із командою фахівців.

Для урегулювання подібної взаємодії наголошено на необхідності складання індивідуальної програми розвитку міжособистісної компетентності учнів з особливими освітніми потребами, з якими має працювати міждисциплінарна команда, яка складається саме з батьків та педагогічних робітників (вчитель, логопед, спеціальний педагог, практичний психолог, асистент вчителя). Саме така команда поєднує у собі фахівців з різних галузей та родинний, внутрішній світ дитини. Спільно складена індивідуальна програма розвитку дозволяє систематизувати процес підвищення рівня міжособистісної компетентності дитини з особливими потребами і врахувати роботу кожного спеціаліста та характер підтримки з боку учнів того класу, в якому навчається учень.

3. Визначено критерії, показники та рівні сформованості міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. До критеріїв сформованості віднесено мотиваційний, когнітивний та емоційно-комунікативний критерії. Відповідно, показниками сформованості даних критеріїв є: бажання дитини спілкуватися з іншим учнем у класі; зацікавленість темами



спілкування; наполегливість у навчанні усному мовленню (мотиваційний критерій); знання про особливості міжособистісної взаємодії з дітьми, що мають особливі освітні потреби; усвідомлення, що спілкування необхідне всім учням, навіть тим, які здаються на перший погляд замкненими; знання правил усного спілкування, зокрема жестів, міміки, рухів тіла тощо (когнітивний критерій); вияв привітності у спілкуванні у групі двох-трьох осіб; делікатність та дружнє ставлення до кожного учасника міжособистісного спілкування; вміння вести діалог та виражати емоції у прийнятний спосіб, здатність до співпереживання (емоційно-комунікативний критерій); готовність до спонтанного залучення в бесіду, вміння володіти собою під час бесіди, вміння оцінювати свою поведінку та поведінку іншої людини під час бесіди (поведінковий критерій). Виділено три рівні сформованості міжособистісного спілкування: низький, середній та високий.

4. Розроблено методику формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Проведено експеримент з визначення рівня ефективності розробленої методики.

В експерименті взяло участь 235 учнів інклюзивних класів початкової школи різних шкіл. Для перевірки результатів експерименту учнів було поділено на дві групи: експериментальну та контрольну. На початку експерименту було проведено первинну діагностику, яка показала, що більшість дітей, як контрольної, так і експериментальної групи, мали середній рівень сформованості навичок мовленнєвої взаємодії. Після проведеної діагностики та аналізу результатів було проведено формувальний експеримент. Сам формувальний експеримент проводився лише з учнями експериментальної групи, в той час, як робота з учнями контрольної групи проводилась за звичайною програмою.

Для реалізації поставлених завдань розроблено цикл занять та вправ з розвитку міжособистісного спілкування в учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Структура розробленого циклу вправ була наступна: на початку експерименту було проведено заняття для ознайомлення учнів із поняттям спілкування та його видами. Після цього протягом року проводились різні вправи



для розвитку навичок міжособистісного спілкування, які були вплетені в навчально-виховний процес та складали цілісну систему.

Робота була спрямована на більш глибоке розуміння учнями понять, що сприяють розвитку міжособистісного спілкування та побудови міжособистісних стосунків, таких як «дружба», «взаємовідносини», «спілкування», «дружність», «толерантність». Враховуючи вік учнів, дані поняття розбиралися на уроках літератури та творчості. Адже сам процес спільної творчої праці учнів надавав змогу будувати взаємини в комфортних психологічних умовах. А уроки художньої літератури давали змогу на прикладах літературних героїв розбирати та розуміти важливі життєві ситуації.

В роботі окрема увага приділяється предмету «Іноземна мова». Оскільки мета вивчення будь якої іноземної мови - це, перш за все, навчитися спілкуванню з представником іншої культури. І процес навчання іноземній мові в умовах інклюзивної освіти може бути використаний як ще один засіб розвитку навичок міжособистісного спілкування та розвитку дитини.

В ході контрольного дослідження спостерігалася позитивна динаміка у формуванні міжособистісного спілкування учнів експериментальної групи, на відміну від показників контрольної групи: показники середнього рівня збільшилися на 14,6% в учнів експериментальної групи, в контрольній – на 0,8%; збільшилась кількість учнів із високим рівнем показників в учнів експериментальної групи на 12%, в контрольній – на 1,7%; зменшилась кількість молодших школярів із низьким рівнем сформованості міжособистісного спілкування в учнів експериментальної групи на 26,5%, в учнів контрольної групи – на 2,5%.

Це дало змогу засвідчити доцільність запропонованих форм та методів роботи та ефективність розробленої методики формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Потребують подальшого дослідження теоретичні і практичні засади впровадження індивідуальної програми розвитку із включенням до



її структури роботи з розвитку навичок міжособистісного спілкування; необхідність окремого й індивідуального психолого-педагогічного супроводу дітей, що мають розлади діяльності нервової системи та ментальні порушення; роль асистентів дитини з особливими освітніми потребами та тьюторського супроводу у процесі навчання учнів в інклюзивних закладах навчання.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аббаньяно Н. Структура экзистенции. Введение в экзистенциализм. Позитивный экзистенциализм и другие работы / пер. с итал., коммент. А. Зорина. Санкт-Петербург: Изд-во: «Алетейя», 1998. 508 с.
2. Акош К., Акош М. Помощь детям с церебральным параличом. Кондуктивная педагогика: Книга для родителей / пер. с англ. С. Вишневецкой; оформл. С. Чистова. Москва: Изд-во "Улисс", 1994. 196 с.
3. Амеліна С. М. Тренінги з розвитку умінь та навичок діалогічного спілкування: посібник. Дніпропетровськ : Пороги, 2005. 73 с.
4. Амонашвили Ш. Размышления о гуманной педагогике. Москва: Издательский дом Шалмы Амонашвили, 1995. 496 с.
5. Аносов І. П. Психологічні основи педагогічного спілкування: навчальний посібник. Київ: Інститут сучасного підручника, 2007. 272 с.
6. Арндт Х. Vita Activa, или О деятельной жизни: монография. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2017. 417 с.
7. Арсентьева Г. О. Спілкування як сумісна діяльність людей: соціально-філософський аналіз : автореф. дис ... канд. філос. наук: 09.00.03 / Запорізький держ. ун-т. -Запоріжжя, 2001. 18 с.
8. Бабаєв В. М., Пазиніч С. М. Філософія педагогічного спілкування: монографія / Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2019. 268 с.
9. Баева Л. В. Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии: монография. Москва: Прометей. МПГУ, 2003. 240 с.
10. Барышков В. П. Аксиология личностного бытия / под ред. В.Б. Устьянцева. Москва: Логос, 2005. 192 с.
11. Батаршев А. В. Диагностика способности к общению. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 176 с.
12. Бердяев, Н. А. Я и міръ объектовъ. Опытъ философіи одиночества и общенія. Париж: Изд-во: Утса-Press, 1934. 191 с.



13. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності. Київ: Академвидав, 2009. 248 с.
14. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход. Москва: Эдиториал УРСС, 1997. 450 с.
15. Бодалев А. А. Психология общения. Москва: Издательство МОДЭК. МПСИ, 2007. 256 с.
16. Большой толковый социологический словарь (Collins). Том 1 (А – О) / пер. с англ. Москва: Вече, АСТ, 1999. 544 с.
17. Бондар Т. І. Інклюзивна освіта в США та Канаді: тенденції розвитку: монографія / Т. І. Бондар ; Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2018. 511 с.
18. Бондар К. М. Теорія і практика інклюзивної освіти навчально-методичний посібник / упорядник Бондар К. М. [2-ге вид., доп.]. – Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.
19. Борытко Н. М., Моложавенко А В., Соловцова И. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований / под ред. Н. М. Борытко. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 320 с.
20. Буття людини в суспільстві: відносини, спілкування, духовність. Історико-філософський ракурс : монографія / І. В. Бойченко та ін. ; НАН України, Ін-т філос. ім. Г. С. Сковороди. Київ : Промінь, 2010. 480 с.
21. Буцяк І. Д. Концепція "глибинного спілкування": філософсько-педагогічний аспект : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Дніпропетр. нац. ун-т ім. Олеся Гончара. Дніпропетровськ, 2015. 20 с.
22. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. Санкт-Петербург: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. 320 с.
23. Вікторенко І. Л. Формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі організації їхнього спілкування з батьками : дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Слов'янський держ. педагогічний ін-т. Слов'янськ, 2001. 180 с.
24. Волков Б. С., Волкова Н. В. Психология общения в детском возрасте. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 272 с.



25. Вульф К. К генезису социального. Мимезис, перформативность, ритуал / пер. с нем. Г. Хайдаровой. Санкт-Петербург: Изд-во «Интерсоцис», 2009. 164 с.
26. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 4: Детская психология, 1984. 251 с. URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky\\_ss-v-6tt\\_t4\\_1984/go,250;fs,1/](http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t4_1984/go,250;fs,1/)
27. Гамезо М. В., Герасимова В. С., Орлова Л. М. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. Москва: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 256 с.
28. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / пер. с англ. Москва: ООО «И.Д.Вильяме», 2007. 512 с.
29. Гевко І. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2019. № 1 (64). С. 52-58.
30. Глущенко І. Критерії оцінювання стану сформованості лексичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. *Наука і освіта.* 2014. № 12. С. 98-103.
31. Година спілкування. 1-4 класи : розробки занять / упоряд. М. О. Володарська. Харків: Ранок, 2010. 176 с.
32. Гончар Л. Діагностика стану сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2017. № 2 (57). С. 150-155.
33. Горват М. В. Виховання толерантності в процесі інтерактивного педагогічного спілкування : методичний посібник / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань : Жовтий О. О. [вид.], 2013. 221 с.
34. Горват М. В. Виховання толерантності у молодших школярів в умовах інтерактивного педагогічного спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2014. 19 с.
35. Гофман Э. Ритуал взаимодействия: Очерки поведения лицом к лицу / пер. с англ.; под ред. Н. Н. Богомоловой, Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2009. 319 с.



36. Грязнов А. Ф. Язык и деятельность: Критический анализ витгенштейнианства / предисл. А. Ф. Зотова. Изд. 2-е, доп. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 152 с.

37. Губа О. А. Соціально-педагогічні умови формування комунікативних якостей молодших школярів в аматорському театральному колективі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. Київ, 2008. 19 с.

38. Денищич Т. А. Лінгводидактичні засади формування культури мовлення учнів засобами фразеології. *Наукові праці. Педагогіка*. 2017. Випуск 279. Том 291. С. 119-124.

39. Джонсон Д. В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / пер. з англ. В. Хомик. Київ: Видавничий дім "КМ Академія", 2003. 288 с.

40. Докучаев И. И. Ценность и экзистенция. основоположения исторической аксиологии культуры. Санкт-Петербург: Наука, 2009. 595 с.

41. Дубейко Л. Діти з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому навчальному закладі: поради вчителю. *Дитина з особливими потребами*. 2014. Пілотний випуск. С. 2-3.

42. Дуброва О. М. Формування основ культури спілкування у дітей 5-7 років в умовах навчально-виховного комплексу «дошкільний навчальний заклад - початкова школа»: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2014. 19 с.

43. Дусь Н. Формування культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2008. № 3. С. 154-158.

44. Дусь Н.А. Основи педагогічного спілкування вчителя початкових класів : монографія. Вінниця : Нілан, 2015. 223 с.

45. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.



46. Духневич В. М. Прикладні питання технологій підготовки та проведення когнітивно орієнтованих тренінгів спілкування : методичні рекомендації / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ: Міленіум, 2014. 83 с.
47. Дьюи Д. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку / сост., вступ. ст. Г. Б. Корнетов. Москва: «Карапуз», 2009. 352 с.
48. Етнопсихологічні особливості міжособистісного спілкування та їх урахування в процесі взаємодії дітей і дорослих / Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника ; підгот. Л. Е. Орбан та ін.. Івано-Франківськ, 1996. 79 с.
49. Зажирко М. П. Глибиннопсихологічні передумови активізації процесу спілкування (акмеологічний підхід) : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Черкаський держ. ун-т ім. Б.Хмельницького. Черкаси, 1998. 247 с.
50. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / Науч.-исслед. ин-т общей П педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. Москва: Педагогика, 1984. 352 с.
51. Засади когнітивної психології спілкування : монографія / В. П. Казміренко та ін. ; за наук. ред. д-ра психол. наук, проф. В. П. Казміренка ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. Кіровоград : Імекс, 2013. 389 с.
52. Зотова І. В. Формування мовленнєвого спілкування у різновіковому дитячому колективі в умовах сучасного дошкільного навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(18)*. 2014. Issue 37. P. 60-63.
53. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. Санкт-Петербург: Питер. 2009. 576 с.
54. Івашина Є. В., Ткачук Л. Ф. Абетка етикету спілкування : для учнів 2-3 кл. / Творча спілка вчителів України ; Чернівецький обл. науково-метод. ін-т післядипломної освіти. Київ : Магістр-S, 1998. 96 с.
55. Ільків А. В. Толерантне спілкування - один із засобів ефективного впливу на особистість: навчальний посібник / Львів. держ. ун-т внутр. справ. Львів: ЛьВДУВС, 2013. 159 с.



56. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи: колективна монографія / відп. ред. Г. В. Давиденко; Вінниц. соц.-екон. ін-т Відкрит. міжнар. ун-ту розвитку людини "Україна". Вінниця : Нілан, 2016. 241 с.
57. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навчально-методичний посібник / С. П. Миронова та ін. ; за заг. ред. С. П. Миронової ; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський, 2012. 191 с.
58. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. Москва: Политиздат, 1988. 319 с.
59. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя : Москва : Просвещение, 1987. 190 с.
60. Кобильченко В. Концептуальні засади психологічної допомоги молодшим школярам із порушеннями зору та їх найближчому соціальному оточенню. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 4. С. 7-14.
61. Коваленко О. Г. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку: психологічні аспекти: монографія / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ: Ін-т обдаров. дитини, 2015. 455 с.
62. Козубовська І. В., Товканець Г. В. Особливості професійно-педагогічного спілкування з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку : навчально-методичний посібник / Ужгородський держ. ун-т. Ужгород, 1999. 92 с.
63. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. *Путівник для педагогів* : навчально-методичний посібник / Ін-т спец. педагогіки Нац. акад. пед. наук України. Київ: Атопол, 2010. 91 с.
64. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : науково-методичний посібник / Нац. акад. пед. наук, Ін-т спец. педагогіки. Вид. доповн. та переробл. Київ : Атопол, 2011. 272 с.
65. Кольцов С. Н. Картина как средство развития связной устной и письменной речи учащихся с ограниченными умственными возможностями. *Дитина з особливими потребами*. 2015. № 1 (1). С. 25-31.



66. Кононенко Т. М. Типи спілкування як елемент історичного процесу: (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.11 / АН України, Ін-т філософії. Київ, 1994. 17 с.
67. Конт-Спонвиль, Андре. Философский словарь / пер. с фр. Е. В. Головиной. Москва: Этерна, 2012. 752 с.
68. Коропецька О. М. Психолого-педагогічні умови ефективного міжособистісного спілкування вчителя і підлітка : дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 1997. 162 с.
69. Кручек В. А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування : навчальний посібник для студентів ВНЗ. Київ : НАКККіМ, 2010. 188 с.
70. Кузьменко О. В. Організація навчального спілкування школярів на уроці-семінарі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 1997. 24 с.
71. Кулеша М. М. Стиль педагогічного спілкування вчителя початкових класів школи-інтернату як чинник мотивації учіння дітей : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2004. 270 с.
72. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с.
73. Курсінка М. Виховання надзвичайної дитини / пер. з англ. О. Синиця. 3-те вид. Київ: Наш формат, 2018. 432 с.
74. Лапа В. Особливості міжособистісної комунікації старшокласників в умовах інклюзивного навчання. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*. 2017. Том 22. Вип. 2 (44). С. 90-99.
75. Левицький Ч. Методологічні проблеми кількісного та якісного аналізу в педагогічних дослідженнях. *Professional Education: methodology, theory and technologies*. 2015. № 2. С. 5-20.
76. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.



77. Литвин А. Методологія у проекції педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 5. С. 20-35.
78. Лупьян Я. А. Барьеры общения, конфликты, стресс. 2-е изд., доп. Минск : Выш. шк., 1988. 223 с.
79. Ляпунова В. А. Міжособистісне спілкування дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. №70. С.104-107.
80. Майерс Д. Социальная психология. 7-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 794 с.
81. Максименко С. Д., Заброцький М. М. Технологія спілкування: комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування: посібник. Київ: Главник, 2005. 112 с.
82. Максимова О. О. Формування успішної особистості шестирічного першокласника: монографія / за ред. проф. М. В. Левківського. Житомир: ЖДУ, 2013. 195 с.
83. Малафіїк І. В. Дидактика: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2005. 397 с.
84. Малікова А. М. Рання діагностика типових відхилень у дітей з порушенням психофізичного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: збірник наукових праць*. 2015. Серія 15. С. 233-237.
85. Мартиненко С., Кипиченко Н. Діагностична методика визначення стратегії спілкування вчителя початкової школи з учнями. *Організація початкової освіти*. 2013. № 7 (14). С. 45-47.
86. Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Патрина К. П. Психология младшего школьника. Москва : Просвещение, 1976. 208 с.
87. Махукова Т. В. Формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення засобами фразеологізмів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 21 с.



88. Мачуська І. М. Формування культури міжособистісного спілкування старшокласників у їх підготовці до сімейного життя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / АПН України, Ін-т пробл. виховання. Київ, 2004. 203 с.
89. Мерманн Э. Коммуникация и коммуникабельность / пер. с нем. Харьков : Изд во Гуманитарный Центр, 2007. 296 с.
90. Митник О. Я. Психолого-педагогічні умови становлення продуктивного спілкування в молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 1998. 170 с.
91. Навчально-методичний посібник для батьків дітей з особливими освітніми потребами / за заг. ред. Колупаєвої А. А.; Ін-т спец. педагогіки Нац. акад. пед. наук України. Вид. 2-е, переробл. і допов. Київ; Кіровоград: Імекс, [2013]. Ч. 2. 2013. 197 с.
92. Наказ міністерства освіти і науки України «Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання» №912 від 01 жовтня 2010 р. / URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.
93. Немов Р. С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. 4-е изд. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 640 с.
94. Парыгин Б.Д. Социальная психология. проблемы методологии, истории и теории / СПб.:ИГУП, 1999. 592 с.
95. Новіцкі Е., Сендизон Р. Інклюзія учнів з порушенням розвитку: ставлення і запропоновані підлітками стратегії. Канадсько-українська мережа досліджень (КУМД). 2007. 15 с.
96. Носенко Е. Л., Петренко Т. М. Діагностика особистості засобами невербального спілкування : монографія / за ред. Е. Л. Носенко; Дніпропетр. нац. ун-т ім. Олеся Гончара. Київ : Освіта України, 2013. 192 с.



97. О'Коннор Дж., Макдермотт И. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / пер. с англ. 7-е изд. Москва: Альпина Паблишер, 2013. 254 с.
98. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 713 с.
99. Особистісно орієнтоване спілкування вчителя і учнів на уроках у початкових класах : методичний посібник для вчителів початкових класів / за заг. ред. Л. М. Михайлової. Луганськ: Рєзніков В.С., 2010. 55 с.
100. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. Изд. 2-е, испр. и доп. / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. Москва: Флинта, Наука, 1998. 312 с.
101. Петрук Н. Міжособистісне спілкування як чинник творення соціуму культури. 2019. С. 145-153. URL: [irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis\\_64.exe](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe).
102. Пішак О. В. Моральнісне спілкування як культуротворення (філософсько-етичний аналіз) : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.07 / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. Київ, 2010. 19 с.
103. Постанова кабінету міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» №872, від 15 серпня 2011 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text>.
104. Подольская О. А., Яковлева И. В. Тьюторское сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2019. 78 с.
105. Прокопенко І. А. Принципи та методи організації навчального тренінгу. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2017. Вип. 40. С. 141-150.
106. Прокопчук С. М. Навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами на уроках корекції розвитку. *Дитина з особливими потребами*. 2015. № 11 (11). С. 12-15.



107. Проценко О. П. Етикет як аксіологічний вимір культури поведінки і спілкування : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.07 / Національний аерокосмічний ун-т ім. М.Є.Жуковського «Харківський авіаційний ін-т». Харків, 2004. 369 с.

108. Проценко В. Б. Корекція психоемоційного напруження в дітей з вадами мовлення засобами образотворчої діяльності. *Дитина з особливими потребами*. 2015. № 6 (6). С. 13-15.

109. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник : у 9 кн. / за заг. ред. Колупаєвої А. А.; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. Київ: Літопис-ХХ, 2010. *Кн. 1 : Інклюзивна освіта: вибір батьків*. 70 с.

110. Савченко О. Діагностика і дидактичні умови формування у молодших школярів мотивації уміння вчитися. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 85-98.

111. Савчин М. В. Вікова психологія / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. К.: Академвидав, 2005. 202 с.

112. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Психологія та педагогіка сімейного спілкування / Міжнародний фонд «Відродження». Київ: Веселка, 1998. 212 с.

113. Скиба Г. О. Методологічні основи формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2019. Том 2. № 23. С. 146 – 151.

114. Скиба Г. О. Особливості викладання іноземної мови в інклюзивному закладі освіти. *Сучасна педагогіка та психологія: від теорії до практики : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 26 – 27 серп. 2016 р. Запоріжжя : КПУ, 2016. С. 47 – 49.*

115. Скиба Г. О. Передумови та засоби успішної інтеграції учнів з особливими освітніми потребами у навчальний процес. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук : зб. наук. робіт учасн. Міжнар. наук.-практ. конф., 11 – 12 серп. 2017 р. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 91 – 94.*



116. Скиба Г. О. Тьюторський супровід як компонент процесу навчання англійської мови в інклюзивних класах. Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти : зб. матеріалів доп. учасн. Міжнар. наук.-практ. конф., 12 – 13 жовт. 2018 р. Запоріжжя : КЗВО «ХННРА», 2018. С. 206 – 208.

117. Скиба Г. О. Сутність процесу формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах : зб. наук. робіт Міжнар. наук.-практ. конф. 31 січ. – 1 лют. 2020 р. Київ : ТНУ ім. В.І. Вернадського, 2020. С. 87 – 89.

118. Скиба Ю. Класифікація методів педагогічних досліджень. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 51-59.

119. Слесик К. М. Формування умінь спілкування молодших школярів у позакласній навчально-виховній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків, 2002. 256 с.

120. Словарь философских терминов / научн. ред. проф. В. Г. Кузнецова. Москва: ИНФРА-М, 2005. XVI, 731 с.

121. Словник синонімів української мови: в 2 т. / А. Бурячок, Г. Гнатюк, С. Головащук та ін. Київ: Наукова думка, 2001. 1040 с.

122. Солнцев В. М. Язык как системно-структурное образование. Москва: Наука, 1971. 294 с.

123. Соловець Л. О. Робота над фразеологізмами як засіб формування культури спілкування молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. 275 с.

124. Соціальний діалог у вимірах когнітивного спілкування : монографія / О. М. Кочубейник та ін. ; за наук. ред. д-ра психол. наук О. М. Кочубейника; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. Кропивницький: Ін-т соц. та політ. психології НАПН України, 2018. 230 с.



125. Ставицька О. Г. Психологічні особливості використання невербальних засобів спілкування у діяльності вчителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». Київ, 2009. 20 с.

126. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / Всеукр. фонд «Крок за кроком», Проект «Інклюзивна освіта: крок за кроком»; уклад.: І. В. Луценко, Н. В. Заєркова; під заг. ред. Н. З. Софій. Київ: Плеяди, 2015. 65 с.

127. Теория речевой деятельности : Проблемы психолингвистики / АН СССР. Ин-т языкознания ; отв. ред. канд. филол. наук А. А. Леонтьев. Москва: Наука, 1968. 271 с.

128. Термінологічний словник курсу «Основи психології та педагогіки» / укл. О. В. Тарасова О. Кривий Ріг, 2005. 63 с.

129. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>

130. Тоба М. В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 1999. 16 с.

131. Товканець Г. В. Корекція відхилень у поведінці важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку засобами професійно-педагогічного спілкування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ужгородський держ. ун-т. Ужгород, 1999. 183 с.

132. Українські казки. Казки Полтавщини / URL: [http://nashakazka.org.ua/poltavschini/pro\\_krasunyu\\_i\\_zlu\\_babu.html](http://nashakazka.org.ua/poltavschini/pro_krasunyu_i_zlu_babu.html)

133. Улунова Г. Є. Психологічна корекція ускладненого спілкування в учнів шкіл-інтернатів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 243 с.

134. Ушко І. М. Духовно-практична природа ділового спілкування : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Харківський ун-т повітряних сил ім. Івана Кожедуба. Харків, 2006. 18 с.



135. Фабер А., Мазліш Е. Мистецтво спілкування з дітьми. Удома та в школі / пер. з англ. Київ: КМ Publishing, 2012. 240 с.

136. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. Санкт-Петербург: Питер. 2001. 368 с.

137. Филипчук В. С. Спілкування як соціально-педагогічна взаємодія: навчально-довідковий посібник / Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці: Рута, 2001. 96 с.

138. Філатова Л. С. Організація спілкування молодших школярів у процесі розвивальних ігор. *Теорія та методика навчання та виховання: збірник наукових праць*. Харків: ХДПУ, 2000. Вип. 7. С. 151-158.

139. Філатова Л. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів у процесі розвиваючих ігор : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків, 2002. 224 с.

140. Фоменко К. І. Психодіагностика мотиваційної сфери особистості молодшого школяра. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2017. Вип. 55. С. 280-295.

141. Фритт К. Мозг и душа: как нервная деятельность формирует наш внутренний мир. Москва: Издательство Астрель, 2009. 466 с.

142. Фурман О. Різновиди клімату та їх психологічне обґрунтування // Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи проф. А. В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. С. 521-525.

143. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: навчальний посібник. 2-ге вид., випр. та доп. Київ: Професіонал, 2007. 464 с.

144. Чапля Т. В. Аксиология информационного взаимодействия: теоретико-методологический анализ. Новосибирск: Наука, 2006. 243 с.

145. Шестобуз О. С. Культура спілкування молодших школярів: теоретико-методичний аспект: монографія / Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці: Рута, 2017. 307 с.



146. Шестобуз О. С. Формування культури спілкування молодших школярів з однолітками у позакласній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2013. 20 с.
147. Шнайдер В. І. Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні, організаційні засади впровадження : навчально-методичний посібник / Хмельниц. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. Хмельницький: ОІППО, 2010. 176 с.
148. Шульженко Д. І. Методологія інклюзивної форми освіти. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2017. Вип. 33. С. 107-117.
149. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2005. 445 с.
150. Щербан Т. Д., Корнієнко І. О. Психологія міжособистісного спілкування : навчальний посібник. Мукачево: Вид-во МДУ, 2018. 212 с.
151. Як зробити школу інклюзивною. Досвід проектної діяльності: методичний посібник / уклад. Світлана Єфімова. Київ: Плеяди, 2012. 151 с.
152. Ясперс К. Разум и экзистенция / пер. А. К. Судакова. Москва: Канон+; РООИ Реабилитация, 2013. 336 с.
153. Buhrmester D., Furman W., Wittenberg M. T., Reis H. T. Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. Vol. 55. P. 991-1008.
154. Burgoon J. The Unwillingness-To-Communicate Scale: Development and Validation. *Communication Monographs*. 1976. Vol. 43. P. 60-69. URL: 10.1080/03637757609375916.
155. Dent A. L., Koenka A. C. (2016). The relationship between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 2016. Vol. 28. P. 425-474.
156. Erikson E. H. Identity: Youth and crisis. New York: Norton, 1968. 336 p.
157. Gałajda D. (2017) Factors Influencing FL Interpersonal Communication. In: *Communicative Behaviour of a Language Learner. Second Language Learning and Teaching*. Springer, Cham., 2017. P. 27-58. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-59333-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-59333-3_3)



158. Legkauskas V., Magelinskaitė-Legkauskienė Š., Kepalaitė A. Does learning-related social competence in the 1st grade predict academic achievement in the 3rd grade? *Social Psychology of Education*. 2019. Vol. 22. P. 673-685 URL: <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09495-5>

159. Rabiner D. L., Godwin J., Dodge K. A. Predicting academic achievement and attainment: The contribution of early academic skills, attention difficulties, and social competence. *School Psychology Review*. 2016. No. 45(2). P. 250-267.

160. Rychen D. S., Salganik L. H. (eds.). Defining and selecting key competencies (DeSeCo). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber, 2001. 20 p.

161. Sheridan S. M., Walker D. Social skills in context: Considerations for assessment, intervention, and generalization. Reynolds C. R., Gutkin T. B. (eds.). *The handbook of school psychology*. 3rd ed. New York : Wiley, 1999. P. 686-708.

162. Skyba H. O. Tutoring support as a pedagogical condition of arrangement of interpersonal communication of pupils of primary school age in the inclusive educational establishment. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. Vol. VIII (87), Issue 219. P. 47 – 50.

163. Szilvia F., Kovács E., Somkövi B. Pozitív pszichológia a tanteremben – A "bővíts-építs" légkör megteremtése a nyelvórákon. *Pszichológia–Pedagógia–Technológia*. Oriold és Társai Kiadó, 2019. P. 1-12.



## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Форми для спостереження, опитування та анкетування учнів, протоколи оцінювання**

## Додаток А.1

**Форма для спостереження за учнями початкової школи (2 клас) [129]**

Програмові вимоги до процесу усної взаємодії (за О. Савченко) [129]	Майже не спостерігається	Набуває поступового розвитку	Спостерігається постійно
1. «з увагою сприймає усні репліки співрозмовника, перепитує, доречно реагує на них»	1	2	3
2. «виконує сприйняті на слух інструкції щодо виконання поставлених учителем навчальних завдань»	1	2	3
3. «сприймає монологічне висловлення й використовує усну інформацію з конкретною метою»	1	2	3
4. «відповідає на запитання за змістом прослуханого і ставить запитання до усного повідомлення»	1	2	3
5. «відтворює основний зміст усного повідомлення»	1	2	3
6. «вибирає інформацію з почутого і пояснює, чому вона зацікавила, обговорює її з іншими особами»	1	2	3
7. «висловлює своє ставлення до почутого: до подій, персонажів тексту»	1	2	3
8. «розповідає про власні почуття, які викликав прослуханий текст»	1	2	3
9. «пояснює, чому щось подобається, а щось ні»	1	2	3
10. «бере участь у розігруванні діалогів за змістом малих фольклорних форм, казок, віршів, використовує доречно силу голосу, темп мовлення, міміку, жести, рухи»	1	2	3



11. «вступає в діалог, підтримує й ініціює діалог на добре відомому темі та на теми, які викликають зацікавлення»	1	2	3
12. «користується формулами мовленнєвого етикету (ввічливими словами); дотримується правил спілкування»	1	2	3
13. «використовує відповідно до ситуації спілкування несловесні засоби (жести, міміка тощо)»	1	2	3
14. «розповідає про свої спостереження, враження, події з власного життя»	1	2	3
15. «впевнено висловлює свої думки»	1	2	3
Приклади та спостереження			

### Додаток А.2

#### Форма для вимірювання готовності учнів початкової школи (2 клас) до міжособистісного спілкування

Твердження	ні	час від часу	так
	ВІДПОВІДЬ УЧНЯ		
1. Я ніколи не боюся говорити з будь-яким учнем нашого класу	1	2	3
2. Я спокійно і багато розмовляю, не соромлюсь	1	2	3
3. Мені подобається говорити наодинці з іншим учнем віч-на-віч	1	2	3
4. Мені подобається, коли ми спілкуємося в групі з двома або трьома учнями	1	2	3
5. Під час бесід я і слухаю, і розмовляю	1	2	3
6. Мені подобається спілкуватися з людиною, яка відрізняється від усіх інших	1	2	3
7. Я не нервую, коли розмовляю з учнем іншого класу, який має особливі потреби	1	2	3
8. Мої друзі зазвичай слухають мене	1	2	3
9. Мої батьки розмовляють зі мною, а я – з ними	1	2	3
10. Зазвичай я ввічливий	1	2	3



11. Мої друзі розуміють мене, а я розумію їх	1	2	3
12. Я розумію, коли мій друг нервує в розмові зі мною	1	2	3
13. Я можу відразу побачити, коли мої батьки нервують під час розмови	1	2	3
14. Якщо розмовляю з іншим учнем, що потребує допомоги, я намагаюся зробити те, що він просить	1	2	3
15. Я завжди вітаюся зі всіма учнями в моєму класі	1	2	3
Приклади та спостереження			

### Додаток А.3

#### Форма для вимірювання рівня розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками (2 клас)

Твердження	ні	час від часу	так
	відповідь учня		
1. Я розумію, чому іноді зі мною не хочуть спілкуватися віч-на-віч	1	2	3
2. Зазвичай, коли я хочу підтримати іншого учня, він мене розуміє	1	2	3
3. Якщо мій друг плаче, я знаю, які слова йому допоможуть	1	2	3
4. Я вмю контролювати емоції під час розмови	1	2	3
5. У бесідах я відразу помічаю, коли співрозмовник роздратований	1	2	3
6. Я вмю підтримати людину, яка хоче зі мною поспілкуватися	1	2	3
7. Я вмю відгадувати по обличчю людини, які почуття він хоче висловити	1	2	3
8. Якщо мої друзі намагаються приховати власні почуття, я	1	2	3



відчуваю це			
9. Якщо у мене виникає сором під час спілкуватися з незнайомою людиною, я легко можу це приховати	1	2	3
10. Я можу заспокоїти іншу людину, коли вона цього потребує	1	2	3
11. Зазвичай мені легко вдається розпочати розмову з незнайомою людиною	1	2	3
12. Я легко можу сказати друзям як про позитивні, так і про негативні власні почуття	1	2	3
13. Я можу покращити настрій моїх однокласників	1	2	3
14. Я можу побачити, коли інша людина хвилюється	1	2	3
15. Зазвичай я відчуваю спокій, коли розмовляю з новими друзями	1	2	3
Приклади та спостереження			

Додаток А.4

**Узагальнений протокол для оцінювання рівнів міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку**

Запитання для спостереження	ні	не у повній мірі	так
	Оберіть бал		
1.1 Чи знає учень про особливості міжособистісної взаємодії із дітьми, що мають особливі освітні потреби	1	2	3
1.2 Чи можна впевнено стверджувати, що дитина усвідомлює, що спілкування необхідне всім учням?	1	2	3
1.3 Чи знає дитина про правила усного спілкування, зокрема жестів, міміки, рухів тіла?	1	2	3
Разом			
2.1 Чи спостерігається привітність дитини у спілкуванні в	1	2	3



групі?			
2.2 Чи можна побачити, що дитина виявляє делікатність та дружнє ставлення до кожного учасника міжособистісного спілкування?	1	2	3
2.3 Чи вміє дитина вести діалог та виражати емоції у прийнятний спосіб?	1	2	3
2.4 Чи можна сказати, що дитина виявляє здатність до співпереживання?	1	2	3
Разом			
3.1 Чи проявляється у дитини готовність до спонтанного залучення у бесіду?	1	2	3
3.2 Чи вміє дитина володіти собою під час бесіди?	1	2	3
3.3 Чи можна сказати, що у дитини розвинене вміння оцінювати свою поведінку?	1	2	3
3.4 Чи вміє дитина оцінювати поведінку іншої людини під час бесіди?	1	2	3
Разом			
Разом			
Примітки			



## Додаток Б

### Діагностична методика для визначення стратегії педагогічного спілкування учителя початкових класів (С. Мартиненко, Н. Кипиченко)

#### «Мій стиль спілкування» [85, с.46-47]

**Інструкція:** Якщо Ви згодні з твердженням, навпроти відповідного номера поставте знак «+» («так»), якщо ні – знак «-» («ні»). Над відповіддю довго не думайте, правильних і неправильних відповідей не існує».

1. Я не намагаюся приховувати емоції, які виникають під час спілкування.
2. Вважаю, що вміло налагоджую контакт з усіма учнями.
3. Завжди намагаюся приховати від оточуючих своє роздратування.
4. Погоджуюсь із твердженням, що про людей із якими спілкуєшся, варто «знати все», але це неможливо, і я до цього не прагну.
5. Мені завжди цікаво, що думають про мене інші.
6. Вважаю, що людина, з котрою спілкуюся, має перейматися моїм ставленням до неї.
7. Мені здається, що є педагоги, які перебільшують значення внутрішнього стану учня в організації навчальнопізнавальної діяльності.
8. Я не приховую свого емоційного стану, коли приходжу в клас.
9. Завжди намагаюся розуміти почуття інших людей.
10. Вважаю, що моє життя стосується безпосередньо лише мене, і тому не люблю бути відвертим з іншими людьми.
11. Я часто розумію, чого саме чекає від мене співрозмовник і намагаюся виправдати його очікування.
12. Вважаю, що в класі має переважати оптимістичний настрій, тому завжди стараюся демонструвати радість і натхнення, навіть тоді, коли вони у мене відсутні.
13. Іноді я так захоплююся поясненням нового матеріалу, що навіть не помічаю, чим займаються в цей час учні.
14. Я можу перед співрозмовником видавати себе за іншу людину.
15. Намагаюся уникати відвертих розмов із учнями.
16. Якщо під час розмови мені щось не подобається, одразу повідомляю про це співрозмовника.
17. Цікавлюсь життям інших людей, а саме: їхнім внутрішнім світом і переживаннями.
18. Вважаю, що своїми труднощами, проблемами і неприємностями варто ділитися з іншими людьми.
19. На мою думку, необхідно змінювати характер розмови відповідно до емоційного стану співрозмовника.



20. Якщо учні мене дратують, то я намагаюся це приховувати.
21. Вважаю, що педагогові не варто займатись діагностуванням індивідуальних особливостей учнів.
22. Ставлюсь до всіх учнів однаково доброзичливо й прихильно.
23. Вважаю, що люди, з якими я спілкуюся, мають знати моє ставлення до них.
24. Завжди намагаюся знайти індивідуальний підхід до кожного учня.
25. Відверто кажу учням про їхні позитивні та негативні риси характеру, особливості поведінки.
26. Завжди прагну знати ставлення класу до мене і намагаюсь користуватися ним у власних інтересах.
27. Мої стосунки з учнями ніколи не впливають на оцінювання їх навчальних досягнень.
28. Я ніколи не приховую незадоволення.
29. Намагаюсь не заохочувати інших людей на відверті розмови.
30. Вважаю, що моє особисте життя нікого не стосується, тим паче учнів.
31. Я більше переймаюся власними почуттями, ніж почуттями учнів.
32. Ніколи не приховую свого ставлення до інших людей.
33. На початку розмови і під час неї намагаюся зрозуміти настрій співрозмовника.
34. Я ніколи не запізнююсь.
35. Вважаю, що педагог перед учнями має право видавати себе за іншу людину.
36. Мені важко знаходити спільну мову з новими людьми.
37. Намагаюся здаватися спокійною для оточуючих, навіть коли збуджений.
38. погоджуюсь із твердженням, що про учнів варто "знати все", але вважаю, що це неможливо і не прагну до цього.
39. Іноді я вдаю, що зацікавлена життям іншої людини, хоча насправді мені байдуже.
40. Я завжди охоче виконую обіцянки, які даю учням
41. На початку уроку та під час нього намагаюся розуміти настрій класу.
42. Мені подобається здаватися кращою, ніж я є насправді.
43. Часто заздалегідь передбачаю, якою буде поведінка людини в тій чи іншій ситуації.
44. Я завжди ділюся власною думкою щодо соціальних і політичних явищ з учнями.
45. Вважаю, що одразу відчуваю зміни у ставленні інших людей до мене.
46. Я ніколи нікого не обманюю.
47. Вважаю, що про особисті проблеми вчителя учні не мають знати.
48. Прагну налагодити контакт із кожним учнем.
49. Навіть тоді, коли я збуджена, намагаюся перед учнями здаватися спокійною.
50. Я завжди можу уникати конфліктів, бо одразу відчуваю, що людина починає гніватись.



51. Мені важко розповідати учням про власні життєві негаразди, невдачі, а також успіхи.
52. Іноді я занадто пізно помічаю зміни у ставленні інших людей до мене.
53. У мене не буває таких ситуацій, коли я говорю дітям про факти, сутність яких сама не розумію.
54. Я ніколи не докоряю своїм учням.
55. Завжди відчуваю, коли людина виявляє інтерес до мене.
56. Я думаю, що між учителем і учнем завжди має бути дистанція, і не розумію тих педагогів, які намагаються налагодити неформальні стосунки з вихованцями.
57. Намагаюся будувати стосунки з учнями так, щоб вони могли відверто поділитися зі мною власними переживаннями.
58. Вважаю, що учні мають бути ознайомлені з подіями, які відбуваються у педагогічному колективі.
59. Мені подобається, коли я видаюся учням кращою, ніж є насправді.
60. Завжди з нетерпінням чекаю наступного дня, щоб зустрітися з учнями.
61. Я не хочу нічого знати про інших людей.
62. Вважаю, що діти мають знати життєву позицію вчителя, і відверто розмовляю з ними на подібні теми. 63. Вважаю, що вчитель має цікавитися ставленням учнів до нього.
64. Я не вірю ні в які забобони.
65. Ніколи не показую свого справжнього ставлення до людей, особливо, якщо воно негативне.
66. Я часто розповідаю іншим про власні життєві негаразди.
67. Іноді роблю вигляд, що не чую, коли до мене звертаються.
68. Завжди намагаюся зрозуміти, що відбувається з учнями в тій чи іншій ситуації.
69. У спілкуванні я завжди намагаюсь відчувати, як до мене ставиться співрозмовник.
70. Вважаю, що для ефективної взаємодії з учнями вчитель має знати і враховувати їхні індивідуальні особливості.
71. Часто вдаю, що орієнтуюся в багатьох питаннях, про які не маю жодного уявлення.
72. Я завжди намагаюся дізнатися щось нове про учнів.
73. Я не люблю виділятися серед інших.
74. Якщо учень дратує мене, то я не приховую цього.
75. Я можу змінити характер розмови з учнем, якщо відчуваю, що його емоційний стан суттєво змінився.

**Ключ до запитальника.**

*Шкала «Правдивість»:* +22, 27, 34, 40, 46, 53, 60, 64, 71.

*Шкала «Контакт»:* +: 1, 6, 8, 16, 18, 23, 25, 28, 32, 44, 58, 62, 66, 74; -: 3, 10, 12, 14, 20, 30, 35, 37, 39, 42, 47, 49, 51, 54, 56, 59, 65, 67, 73.



*Шкала «зворотний зв'язок»:* +: 5, 7, 9, 11, 17, 19, 24, 26, 33, 41, 43, 45, 48, 50, 55, 57, 61, 63, 68, 69, 70, 72, 75; -: 2, 4, 13, 15, 21, 29, 31, 36, 38, 52.

**Обробка результатів.** За відповідь, яка збігається з ключем, отримуєте один бал. За відповідь, що не збігається, – нуль балів. Отримані бали сумуються. Підрахунок балів варто розпочати зі шкали "правдивість", оскільки показники за цією шкалою, які дорівнюють 4–5 балам, є критичними і свідчать про те, що Ви нещиро відповідали на запитання опитувальника. У такому випадку результати вважаються недійсними.

**Інтерпретація результатів.** Якщо Ви набрали за шкалою «контакт» 13 і більше балів, а за шкалою «зворотний зв'язок» – 26 і більше балів, це свідчить про домінування стратегії педагогічного спілкування «Арена»; якщо Ви набрали за шкалою «контакт» 12 і менше балів, а за шкалою «зворотний зв'язок» – 26 і більше балів, це свідчить про те, що для Вас характерна стратегія педагогічного спілкування «Фасад»; якщо Ви набрали за шкалою «контакт» 13 і більше балів, а за шкалою «зворотний зв'язок» – 25 балів і менше, це свідчить про те, що для Вас характерна стратегія педагогічного спілкування «Сліпа зона»; якщо Ви набрали за шкалою «контакт» 12 і менше балів, а за шкалою «зворотний зв'язок» – 25 балів і менше, це свідчить про те, що для Вас характерна стратегія педагогічного спілкування «Мертва зона» [85, с.46-47].



## Додаток В

### Комунікативні вправи та завдання, тексти казок, сценарії вистав

#### Додаток В.1

#### Казка про красуню і злу бабу [132]

«У гаю стояла хатка. Там жили чоловік і жінка, та в них не було дітей. Так бог дав їм дочку. От вона й росте. А царевич у той час приїхав на полювання, та й посилає свого парубка: «Піди, будь ласка, у хату та попроси води». Прийшов той парубок у хату та й води просить, аж там дитина плаче, а перли так і сиплються з очей. Мати забавила - сміється, так усякі квітки цвітуть. Той парубок вийшов та й каже:

- Отам, царевичу, я бачив дитину! як плаче - перли сипляться, а як сміється - так усякі квітки цвітуть.

Той царевич пішов у хату, так нарешті й дражнить ту дитину, щоб плакала. Плаче, а перли так і сипляться. Він просить жінку, щоб забавила. Як же засміється, так і бачить царевич, що всякі квіти цвітуть.

Ото та дівчина росте, а царевич усе заїжджає, як на полювання приїздить. От вона й виросла. Царевич і просить оддати за нього дочку. А вона вже вишиває рушники орлами.

А цар каже:

- Де ж таки тобі, сину, та мужичку брати!

Тоді царевич як узяв той рушник, що вона вишила, та повіз до батька, так цар аж руками сплеснув:

- Женись, - каже, - синку, женись!

От він і оженився. Та везе додому, а з ним - баба, а в баби дочка. От, їдучи, царевич втомився, то щось там устрелить, а баба познімала з молодої все, повиколоувала їй очі, та й упхнула її в яму, а свою дочку в її одяг прибрала, так царевич і повіз замість молодої, не пізнав.



А коло тієї ями та нехворощі багато росло, так якийсь дід прийшов нехворощ рвати. Дивиться - дівка сидить у ямі і перед нею така купа перлів, що вона, сидячи, наплакала, а очей нема.

- Візьми, - каже, - мене, дідусю, і оце намистечко забери.

От дід її взяв і намистечко забрав та й привів додому.

У діда дітей немає, а баба є. От дівчина і каже:

- Забери, дідусю, оце намистечко в торбинку та понеси у місто продай, та як зустріне тебе баба якась, то ти їй не продавай, а скажи: "Оддай те, що в тебе є".

От він поніс і стрів ту бабу.

Баба каже:

- Продай намисто!

- Купи.

- А що за нього?

- Дай те що в тебе є.

Вона йому й дала одне око.

Тоді та дівка й почала вишивати з одним оком рушник.

Ізнов дід поніс намисто.

Баба знов:

- Продай намисто, діду!

- Купи.

- Що за нього?

- Дай те що в тебе є.

Вона й друге око віддала.

Дівка тоді ще й краще почала вишивати.

Дід і каже:

- От у царя обід.

А дівка йому:

-Іди, дідусю, на обід та візьми глечичок та й мені попроси юшки.

Та й почепила дідові вишитий рушник на шию.

Як побачив царевич у діда на шиї рушник:



- Звідки ви, діду?

- Я там, царевичу, з хутора, то в мене там і дівчина проживає, так дай, будь ласка, і їй чого-небудь у цей глечичок.

- А рушник діду де ти взяв?

- За це я в ямі дівку знайшов, так оце вона й вишиває.

А царевич уже пізнав по вишиванню. Тоді наказав зараз віз запрягти, поїхав та й пізнав її. «Це ж вона, це ж вона!». А тую бабину дочку випровадив свиней напувать. Оце ж і вся казка. Живуть вони і хліб жують, і постолом добро возять» [132].



### *Приклади ситуацій спілкування*

1. Найбільша освітня волонтерська програма в Східній Європі «GoCamp» оголосила про початок щорічного конкурсу шкіл, які хочуть запросити до себе волонтерів із різних куточків світу. Для участі у відбірковому турі необхідно зняти мотиваційне відео. В твоїй школі оголошено конкурс на кращий сценарій для мотиваційного відео. Запропонуй декілька ідей (для участі у цьому проекті дітям молодших класів знадобиться додатковий супровід вчителя іноземної мови).

2. Твоя школа виграла участь у конкурсі, що проводила організація «GoCamp». До школи приїжджає волонтер. Ім'я волонтера - Лінда. Ти хочеш запросити Лінду до себе в гості. Підготуй розповідь про свою родину (для виконання цього завдання дитині знадобиться сімейне фото).

3. Лінда прийняла твоє запрошення в гості. Розкажи їй про деякі національні страви України, про склад блюд. Спитай, які продукти їй подобаються, а які – ні (для виконання цього завдання знадобиться допомога партнера, який міг би виконати роль волонтера. Таким партнером може бути реальна людина (учень старших класів, вчитель або волонтер).

4. Ти і твої друзі вирішили подарувати Лінді декілька сувенірів на пам'ять про її візит до України. Обговоріть, які саме сувеніри ви хочете подарувати та чому. Примітка: для виконання цього завдання може знадобитися додатковий супровід основного вчителя. Така ситуація може бути використана як продовження проведених класних годин з тем «Україна», «Моє рідне місто». Прикладом обраних сувенірів можуть слугувати магніти із фото міста, вишиванка, тощо.

5. Одним із ефективних інструментів для розвитку навичок міжособистісного спілкування є театр. Підготовка до вистави (як і підготовка мотиваційного відео) вимагає від учня багатьох умінь, серед яких і робота в команді, і робота віч на віч, і виконання різних ролей (від режисера до гримера). У виставі можуть брати участь учні як одного класу, так і з різних класів. Окрім учнів до роботи над подібними проектами слід залучати батьків. Такий проект має супроводжувати психолог та, за



необхідності, вчитель-дефектолог. Вистава англійською мовою виконує додаткову функцію – вчить спілкуватися іноземною мовою.

### **Приклади вправ на розпізнавання емоцій:**

#### *Вправа 1. «Який в тебе настрій?»*

*Мета:* активізувати учасників до роботи в парі; закріпити знання лексичних одиниць, вміння ставити загальне запитання із дієсловом «to be»; вдосконалювати навички діалогічного мовлення; розвивати та вдосконалювати навички розпізнавати емоції.

*Підготовка:* кольорові картки із зображенням емоції на одній стороні аркуша листа. Картки розкладені на столі зображенням вниз. Учні мають об'єднатися в пари (наприклад, за допомогою випадкових карток).

*Хід:* перший учень обирає картку не показуючи її партнеру. Після цього він сам демонструє емоцію. Другий учень має відгадати та назвати емоцію. Потім учні міняються місцями.

Учень 1: Are you happy? (sad, angry, bored, shy, surprised...)

Учень 2: Yes, I am! No, I'm not.

*Примітка:* під час вимовляння запитання «Are you happy?» той учень, який відгадує емоцію вказує на того учня, що демонструє, рукою (але не одним пальцем, а всіма). Також слід використовувати жест для виразів «Yes, I am!» та «No, I'm not». Наприклад, підняти та опустити руку (так), водити вказівним пальцем вліво та вправо (ні). Вправа може бути проведена як англійською, так і українською мовами. Форма роботи може бути як групова, так і парна. Вправу бажано проводити після того, як тема «Емоції» буде розглянута на класній годині або під час занять учнів класу з психологом.

#### *Вправа 2. «Який в мене настрій?»*

*Мета:* активізувати учасників до роботи в парі; закріпити знання лексичних одиниць, вміння ставити загальне запитання із дієсловом «to be»; вдосконалювати навички діалогічного мовлення; розвивати та вдосконалювати навички розпізнавати емоції.



*Підготовка:* кольорові картки із зображенням емоції на одній стороні аркуша листа. Картки розкладені на столі зображенням вниз.

*Хід:* перший учень бере картку та, не дивлячись на неї сам, показує зображення партнеру. Партнер демонструє емоцію, а перший учень має її назвати.

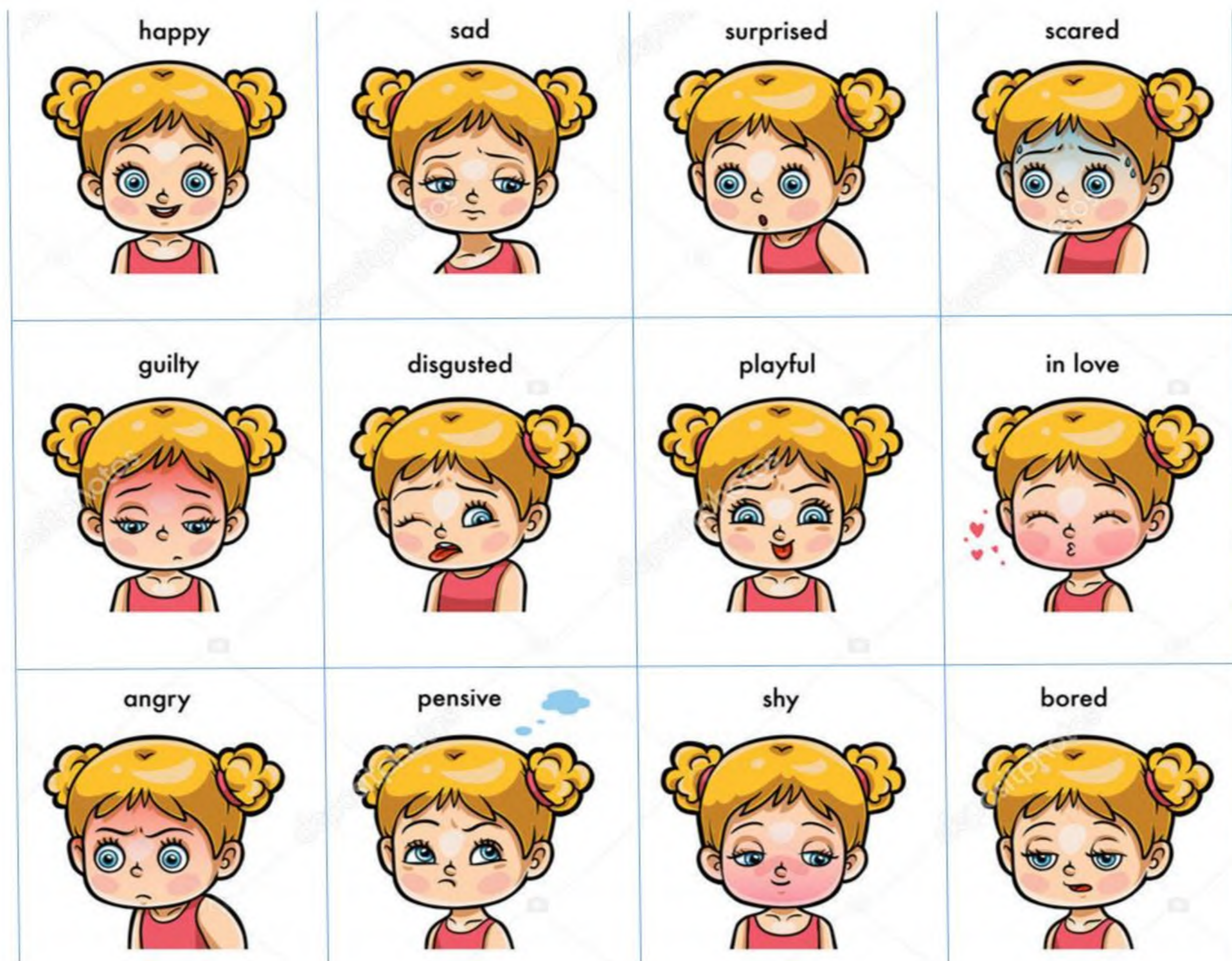
Учень 1: Am I happy?

Учень 2: Yes, you are. / No, you aren't.

*Примітка:* під час вимовляння запитання «Am I happy?» той учень, який відгадує емоцію вказує на себе. Також слід використовувати жест для виразів «Yes, you are!» та «No, you aren't». Наприклад, підняти та опустити руку (так), водити вказівним пальцем вліво та вправо (ні). Вправа може бути проведена як англійською, так і українською мовами. Форма роботи може бути як групова, так і парна.

Приклад карток із зображенням емоцій.





### Вправа 3. «Що робити, якщо...?»

*Мета:* активізувати учасників до роботи в парі; закріпити знання лексичних одиниць; вдосконалювати навички діалогічного мовлення; розвивати навички взаємодопомоги.

*Підготовка:* набір кольорових карток із зображенням емоцій та настроїв (лежать на столі малюнком вниз). Набір карток із зображенням дій (лежать на столі малюнком вгору).

*Хід:* один учень підходить, бере картку з емоцією або станом та показує її партнеру. Партнер обирає пораду. Між ними має відбутися наступний діалог

Учень 1: I am ill!

Учень 2: Take a pill.



Учень 2: And I am hungry!

Учень 1: Take a sandwich.

*Примітка:* Вправа може бути проведена як англійською, так і українською мовами. Форма роботи - парна або ланцюжок. Слід спонукати учнів не лише показувати картки із зображенням емоцій, а й демонструвати емоцію особисто.

Приклад карток із порадами:



#### *Вправа 4. «Хто швидше!»*

*Мета:* активізувати учасників до взаємодії в команді; закріпити знання лексичних одиниць; закріпити вміння розпізнавати емоції.

*Підготовка:* набір кольорових карток із зображенням емоцій (два комплекти, формат А4).

*Хід:* клас об'єднується у дві команди. Перші два учасника стають спинами один до одного та обирають картку із зображеною емоцією (або їх видає вчитель). За командою повертаються один до одного та швидко називають емоцію свого партнера. Виграє той, хто швидше та правильно назвав емоцію. Далі ту ж дію виконують всі члени команди. Виграє та команда, яка отримала більшу кількість балів.



### Сценарій казки «Ріпка»

#### *Персонажі:*

The Turnip – ім'я учня;

Grandfather – ім'я учня;

Grandmother – ім'я учня;

Granddaughter – ім'я учня;

The Dog – ім'я учня;

The Cat – ім'я учня;

The Mouse – ім'я учня;

Rain - ім'я учня.

#### *Музика (кожна пісня програється протягом 30 секунд):*

№1: Elvis Presley – Tutti Frutti (Grandfather)

№2: звук дощу (Rain)

№3: Руслана – Коломийка (Grandmother)

№4: Aqua – Barbie Girl (granddaughter)

№5: Head, shoulders, knees and toes (зарядка)

№6: The Lion Sleeps Tonight (Dog)

№7: The Old MacDonald Had a Farm (Cat)

№8: The Underdog Project – Summer Jam (Mouse)

№9: Звук фанфар

№10: If You Happy and You Know It (зарядка)

<i>Діючі персонажі</i>	<i>Сценарій</i>	<i>Музика</i>
Grandfather	(Дідусь з'являється на сцені під музику). Hello! I'm a grandfather! I'm old but I'm strong and clever! I want to plant a turnip.	№1
	(Дідусь «саджає» ріпу та залишає сцену). З'являється Дощик та «поливає» Ріпу	№2



Turnip	<p>(Ріпа «росте»).</p> <p>(Ріпа виростає та проганяє дощик).</p> <p><i>«Rain, rain, go away!</i></p> <p><i>Come again another day!»</i></p> <p>Hello! I'm a turnip! I'm big and sweet!</p>	
Grandfather	<p><i>(Повертається Дідусь).</i></p> <p>Oh, what a big turnip we have. I want to pull it out. <i>(Намагається «витягнути» Ріпу)</i></p> <p>One, two, three! Pull and pull! Yes, I can. – Oh, no! I can't! Grandmother, help me, please!</p>	№2
Grandmother	<p>All right. I'm coming.</p> <p><i>(Бабуся з'являється на сцені під музику).</i></p> <p>Hello! I'm a grandmother! I'm old and weak!</p>	№3
Grandfather	Let's pull our turnip!	
Grandmother	Let's!	
All	<p><i>(Намагаються «витягнути» Ріпу.)</i> One, two, three! Pull and pull! Yes, we can. – Oh, no! We can't! Granddaughter, help us, please!</p>	
Granddaughter	<p>All right! I'm coming!</p> <p><i>(Онучка з'являється на сцені під музику).</i></p>	№4
Granddaughter	<p>Hello! I'm a granddaughter! I'm young and beautiful!</p> <p>Let's pull our turnip!</p>	
Grandfather	Let's! One, two, three! Pull and pull!	
All	We are tired. Let's sing a song!	
Grandfather	Let's!	
All	<p><i>«Head, shoulders, Knees and Toes»</i></p> <p><i>До своєї зарядки залучають глядачів</i></p>	№5
Grandfather	Thank you! And now... Let's pull our turnip!	
All	Let's! <i>(Намагаються «витягнути» Ріпу)</i>	



	One, two, three! Pull and pull! Yes, we can. – Oh, no! We can't! Dog, help us, please!	
Dog	All right. I'm coming. <i>(Сабака з'являється на сцені під музику).</i>	№6
Dog	Hello! I'm a dog! I'm strong and brave!	
All	Let's pull our turnip! Let's! <i>(Намагаються «витягнути» Piny)</i> One, two, three! Pull and pull! Yes, we can. – Oh, no! We can't! Cat, help us, please!	
Cat	All right. I'm coming. <i>(Кіт з'являється на сцені під музику).</i>	№7
	Hello! I'm a cat! I'm little and brave!	
	Let's pull our turnip!	
Grandfather	Let's! <i>(Намагаються «витягнути» Piny)</i> One, two,	
All	three! Pull and pull! Yes, we can. – Oh, no! We can't! Mouse, help us, please!	
Mouse	All right. I'm coming. <i>(Миша з'являється на сцені під музику).</i>	№8
	Hello! I'm a mouse! I'm little and strong!	
	Let's pull our turnip!	
	Let's! <i>(Намагаються «витягнути» Piny)</i> One, two, three! Pull and pull! Yes, we can. – Pull and pull! Yes, we can.	
	Here I am!	
Grandfather	<i>(Нарешті всім вдається витягнути Piny. Всі танцюють та співають пісню, залучаючи глядачів).</i>	№9
All		
Turnip	Hooray! Hooray!	
All	Let's sing a song! Let's!	



	<p>If you are happy and you know it clap your hands (2) And you really want to show it – clap your hands (2)</p> <p>Stamp your feet Slap your knees Click your fingers Do all four.</p>	№10
--	---	-----



## Додаток Г

### Список публікацій Скиби Г.О. за темою дисертаційної роботи:

#### «Формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти»

*Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації:*

1. Скиба Г. О. Тьюторський супровід в умовах інклюзивної освіти як актуальна педагогічна проблема. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2019. Том 1. № 22. С. 201 – 205.
2. Скиба Г. О. Тьюторський супровід індивідуальної програми навчання іноземних мов молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. *Концептуалізація системи сімейно-орієнтованого супроводу родини, яка виховує дитину з особливими потребами* : колективна монографія / за заг. ред. докт. психолог. наук О.В. Царькової. Мелітополь : Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького. 2019. С. 294 – 303.
3. Скиба Г. О. Особливості формування міжособистісного спілкування учнів молодших класів в умовах Нової української школи. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 1. Ч.1. С. 135 – 142. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/212110> (дата звернення: 19.09.2020).
4. Скиба Г. О. Методологічні основи формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2019. Том 2. № 23. С. 146 – 151.
5. Skyba H. O. Tutoring support as a pedagogical condition of arrangement of interpersonal communication of pupils of primary school age in the inclusive educational establishment. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. Vol. VIII (87), Issue 219. P. 47 – 50.



*Опубліковані праці апробаційного характеру:*

6. Скиба Г. О. Особливості викладання іноземної мови в інклюзивному закладі освіти. *Сучасна педагогіка та психологія: від теорії до практики* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 26 – 27 серп. 2016 р. Запоріжжя : КПУ, 2016. С. 47 – 49.

7. Скиба Г. О. Передумови та засоби успішної інтеграції учнів з особливими освітніми потребами у навчальний процес. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук* : зб. наук. робіт учасн. Міжнар. наук.-практ. конф., 11 – 12 серп. 2017 р. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 91 – 94.

8. Скиба Г. О. Тьюторський супровід як компонент процесу навчання англійської мови в інклюзивних класах. *Досвід і проблеми організації соціальної та життєвої практики учнів і студентів на засадах компетентнісного підходу до освіти* : зб. матеріалів доп. учасн. Міжнар. наук.-практ. конф., 12 – 13 жовт. 2018 р. Запоріжжя : КЗВО «ХННРА», 2018. С. 206 – 208.

9. Скиба Г. О. Сутність процесу формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах* : зб. наук. робіт Міжнар. наук.-практ. конф. 31 січ. – 1 лют. 2020 р. Київ : ТНУ ім. В.І. Вернадського, 2020. С. 87 – 89.

*Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:*

10. Виховна робота в закладах освіти: навчальний посібник / Т. Ю. Атрошенко, К. В. Жмак, С. В. Подпльота та ін.; за гол. ред. О. Г. Волкова. Мелітополь : ФОП Однорог Т. В., 2019. 271 с.



## **Додаток Г**

**Довідки про впровадження результатів дисертаційного  
дослідження Скиби Г.О.**



**Комунальний заклад**  
**«Дніпрорудненська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів «Талант»**  
**Василівської районної ради Запорізької області**

вул. Героїв праці, 25, м. Дніпрорудне, Василівський район, Запорізька область, 71630,  
тел./факс 0 (6175) 7-65-13, e-mail: sh3\_dnr@ukr.net Код ЄДРПОУ 19278264

---

Від 12.03.2020 вих. № 01-19/83

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Скиби Ганни Олександрівни**  
**на тему: «Формування міжособистісного спілкування учнів молодшого**  
**шкільного віку в умовах інклюзивної освіти»**  
**зі спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки**

Упродовж 2017-2018 та 2018-2019 н.р. на базі КЗ «Дніпрорудненська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів «Талант» Василівської районної ради Запорізької області проводилась експериментальна апробація матеріалів дисертаційного дослідження Скиби Г.О.

Результати дослідження Скиби Г.О. сприяли удосконаленню навчально-виховного процесу учнів молодших класів.

Впровадження методик з формування міжособистісного спілкування учнів в інклюзивних класах стало важливою складовою створення комфортних психологічних умов для інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в навчально-виховний простір закладу, сприяло подоланню упередженого ставлення до дітей з обмеженими можливостями, формуванню міжособистісних відносин між учнями.

Апробація результатів науково-педагогічного дослідження на тему: «Формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти» Скиби Ганни Олександрівни за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки, засвідчила високий рівень наукового обґрунтування та практичну значущість розроблених методик.



Результати апробації методик одержали позитивну оцінку під час обговорення на педагогічній раді. Педагогічний колектив школи відзначив значущість впровадження методик в процес інклюзивного навчання учнів.

Директор школи



Олена ЗДОР





ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ ТА НАУКИ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ  
СПЕЦІАЛІЗОВАНА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ № 8  
М. ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

вул. Я. Гальчевського, 34, м. Хмельницький, Хмельницька область 29026 тел./факс (0382)  
64-42-70, e-mail: [szsh\\_8@ukr.net](mailto:szsh_8@ukr.net) Код ЄДРПОУ 25803409

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Скиби Ганни Олександрівни  
на тему: «Формування міжособистісного спілкування учнів молодшого  
шкільного віку в умовах інклюзивної освіти»  
зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»**

Упродовж 2017-2018 та 2018-2019 н.р. на базі Спеціалізованої загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 8 м. Хмельницького проводилась експериментальна апробація матеріалів дисертаційного дослідження Скиби Г.О.

Теоретичні та практичні результати дисертації, що стосуються формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти використовувались вчителями та психологами закладу під час проведення класних годин, уроків, перерв.

Впровадження практичних методів з формування міжособистісного спілкування учнів сприяло подоланню упередженого ставлення до дітей з обмеженими можливостями, підвищенню рівня психологічного комфорту в дитячому колективі, формуванню психологічної готовності до спілкування та міжособистісних відносин між учнями інклюзивних класів.

Результати науково-педагогічного дослідження на тему: «Формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти» Скиби Ганни Олександрівни за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки», засвідчили високий рівень наукового обґрунтування та практичну значущість методів з формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в інклюзивних класах.

Директор



С.П. Коріньовський



ЗАПОРІЗЬКА ОБЛАСНА РАДА  
**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ «ХОРТИЦЬКА  
 НАЦІОНАЛЬНА НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА АКАДЕМІЯ»**  
**ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**  
**ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ САНАТОРНА ШКОЛА-ІНТЕРНАТ І-ІІІ СТУПЕНІВ**  
 вул. Наукового містечка, 59, м. Запоріжжя, 69017, Тел/факс (061) 283-20-01,  
 e-mail: [info@khnnra.zp.ua](mailto:info@khnnra.zp.ua) Код ЄДРПОУ 22 133 718, р/р UA448201720344250002000042167 МФО 820172;  
 с/р UA608201720344241002200042167

*Ад. Ос. 2020* № *01-15/511*

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**  
**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Скиби Ганни Олександрівни**  
**на тему: «Формування міжособистісного спілкування учнів молодшого**  
**шкільного віку в умовах інклюзивної освіти»**  
**зі спеціальності 011 « Науки про освіту»**

Упродовж 2017-2018 та 2018-2019 н.р. на базі загальноосвітньої санаторної школи-інтернату І-ІІІ ступенів комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради проводилась експериментальна апробація матеріалів дисертаційного дослідження Ганни Олександрівни Скиби.

Результати дисертаційного дослідження Скиби Г.О. впроваджувались в освітній процес учнів молодших класів. Вчителі та психологи закладу використовували практичні надбання під час проведення класних годин, годин спілкування, перерв. Дана практика сприяла подоланню упередженого ставлення до дітей з обмеженими можливостями, підвищенню рівня психологічного комфорту в дитячому колективі, подоланню психологічних бар'єрів та формуванню міжособистісних відносин між учнями.

Результати науково-педагогічного дослідження на тему: «Формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти» Скиби Ганни Олександрівни за спеціальністю 011 «Науки про освіту», засвідчили високий рівень наукового обґрунтування та практичну значущість розроблених методик з формування міжособистісного спілкування.

Результати апробації практичних розробок з формування навичок міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти були розглянуті на педагогічній раді (протокол від 25.05.2020 №5) та отримали високу оцінку від педагогічного колективу.

Директор



*[Handwritten signature]*

Олена КАЗАННІКОВА





**У К Р А Ї Н А**  
**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ**  
**ШЕПЕТІВСЬКА МІСЬКА РАДА**  
**ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ**  
**ШЕПЕТІВСЬКА**

**ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ №4 ІМ.ВАЛІ КОТИКА**

30400 м. Шепетівка, вул. В. Котика, 75 тел. 4-04-79

---

16.03.2020 № 01-42/94  
 на № \_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Скиби Ганни Олександрівни**  
**на тему: «Формування міжособистісного спілкування учнів молодшого**  
**шкільного віку в умовах інклюзивної освіти»**  
**зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»**

Упродовж 2017-2018 та 2018-2019 н.р. на базі Шепетівської ЗОШ №4 ім. Валі Котика проводилась експериментальна апробація матеріалів дисертаційного дослідження Скиби Г.О.

В навчальний процес учнів молодших класів з інклюзивною формою навчання впроваджувались методики з формування міжособистісного спілкування учнів. Дана практика сприяла подоланню упередженого ставлення до дітей з обмеженими можливостями, підвищенню рівня психологічного комфорту в дитячому колективі, формуванню психологічної готовності до спілкування та міжособистісних відносин між учнями.

Апробація результатів науково-педагогічного дослідження на тему: «Формування міжособистісного спілкування учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти» Скиби Ганни Олександрівни за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки, засвідчила високий рівень наукового обґрунтування та практичну значущість розроблених методик з формування міжособистісного спілкування.



Результати наукового дослідження були обговорені на педагогічній раді та одержали позитивну оцінку від педагогічного колективу школи.

Директор школи



Л.В. Пістряга