

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

Воронська Наталія Олександрівна¹

¹Здобувач ступеня PhD, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя (Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9067-3118>

UDC: 376-056.2/.3:[37.015.31:316.61]

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена проблемі дослідження соціально-психологічного тренінгу як засобу розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивних класах. Мета статті полягає в аналізі результатів дослідження впливу соціально-психологічного тренінгу на розвиток комунікативної компетентності підлітків. Розвиток комунікативної компетентності розглядається через чотири, найбільш важливих для розвитку комунікативної компетентності показника: високий емоційний інтелект, самокерування у спілкуванні, групова згуртованість, сприятлива атмосфера в класі. Для розвитку зазначених показників було створено програму соціально психологічного тренінгу. Порівняння результатів в залежних та незалежних вибірках до та після тренінгу дозволило виявити, що розроблена нами програма виявилась ефективною. В експериментальній групі загальний рівень емоційного інтелекту піднявся від низького до середнього, в самокеруванні у спілкуванні значно зріс показник за шкалою «партнерство», рівень групової згуртованості піднявся від середнього до вище середнього, показник сприятливої атмосфери в класі зріс від нейтрального до середнього значення. Визначені перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: комунікативна компетентність, соціально-психологічний тренінг, підлітки, емоційний інтелект, самокерування у спілкуванні, групова згуртованість, психологічна атмосфера.

Постановка проблеми. Потреба у вивченні засобів розвитку комунікативної компетентності в умовах сучасного суспільства має об'єктивні підстави. У зв'язку з загальною комп'ютеризацією, і спричиненою цим все більшою глобалізацією світ різко змінився. Значні обсяги інформації, і постійний зріст її об'ємів, які задовольняють різноманітні потреби, але разом з тим є багато непотрібної або не правдивої інформації; накопичений величезний інформаційний потенціал, але у зв'язку з специфікою фізичних та технічних можливостей скористатись ним неможливо; збільшення швидкості надходження та оновлення інформація; культурна інтеграція; зниження впливу відстані місцезнаходження при побудові або підтримці близьких стосунків. У мо-

лодшого покоління стало переважати спілкування за допомогою електронних пристроїв, та мережі Інтернет. В результаті означених процесів змінилася система цінностей. Але незважаючи на перехід людства до суспільства інформаційного різноманіття, цінність людського спілкування залишилася такою як раніше.

Підлітковий вік вважається одним з найважчих перехідних етапів вікового розвитку, що пов'язано з кризою дорослішання. У інклюзивних класах ці труднощі не рідко додатково загострюються. Дітям з особливими потребами при відсутності належного виховання та сприятливого середовища, можуть бути притаманні такі загальні психологічні особливості: низька самооцінка, нестійкий емоційний стан, емоційна незрілість,

Address for correspondence, e-mail: editpsychas@gmail.com
Copyright: © Nataliia Voronska

This is an Open Access journal, all articles are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

тривожність, інфантильність, які мають негативний вплив на комунікативну компетентність учнів.

Сучасна практика запровадження інклюзивного навчання у закладах середньої освіти вказує нам на певні недоліки у своїй структурі, а саме на те, що зусилля спрямовуються більше на формування навчальних об'єктів і майже не акцентуються на розвитку особистісних рис, якостей міжособистісної взаємодії, групових характеристик, які сприяють покращенню спілкування (Клопота, 2013).

Для поліпшення означеної ситуації нами вибрано соціально-психологічний тренінг як один з найефективніших інструментів для формування навичок та вмінь ефективно взаємодіяти в колективі. Тож, створення засобів розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивних класах та їх подальше впровадження відіграють одну з провідних ролей у розвитку нового освітнього простору закладів середньої освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні та практичні аспекти проведення соціально-психологічних і психолого-педагогічних тренінгів досліджувалися багатьма науковцями, серед яких назвемо: А. Авер'янова, О. Алексєєва, О. Большаков, І. Вачков, Т. Зайцева, В. Климчук, К. Корольова, С. Макшанов, Г. Марасанов, С. Нейлсен-Гатти, Р. Олдей, В. Пахальян, Л. Петровська, К. Рассел, К. Рудестам, Н. Самоукіна, О. Сидоренко, К. Хінксон-Лі, Т. Худсон, Т. Яценко.

Комунікативну компетентність у своїх дослідженнях вивчали: О. Беляєва, М. Битянова, С. Біда, А. Болотова, Т. Бугайчук, Л. Булігіна, Н. Бутенко, Л. Голодюк, Н. Гончарук, Н. Дятленко, Ю. Жуков, М. Кабардов, І. Ковалик, Л. Колесник, О. Корніяка, О. Кузьміна, В. Лабунська, Р. Немов, І. Сасіна, Є. Синьова, Н. Соловйова, Н. Хомський.

Досвід впровадження тренінгів у навчання задля підвищення комунікативних навичок висвітлювали у своїх працях Л. Анн, Г. Вигівська, С. Гіппіус, А. Грецов, Т. Губкіна, Є. Клопота, С. Кушнір, Д. Льюїс, Н. Литовченко, К. Моїсеєнко, Н. Подлевська, О. Проскурняк, Т. Шаповал.

Поняття «компетентність» прийшло до нас із зарубіжних країн, де воно є достатньо широковживаним. Методологічна база для виникнення терміна «компетентнісний підхід» була закладена у 60-х роках

минулого століття американськими вченими. Термін «компетентність», який є складовою частиною компетентнісного підходу, став активно вживатись у вітчизняній та зарубіжній літературі у 90-х роках ХХ ст.

Р. Немов у психологічному словнику зазначає, що компетентність (лат. “comperito” – «відповідність, здатність») – це психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, джерелом яких є відчуття власної успішності та корисності. Компетентність сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням.

О. Базилевська зазначає, що, «якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто компетентною), є достатньо широкою, йдеться про так звані ключові чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у рамках певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність» (Базилевська, 2017).

Найбільш відповідним нашому дослідженню, на нашу думку, є визначення зарубіжних дослідників С. Шишова та В. Кальнеєва. Компетентність – це здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань. В цьому визначенні є акцент на дію, а не тільки на наявність знань. Також дослідники вважають, що компетентність є інтегративним поняттям і містить такі аспекти, як готовність до цілепокладання, готовність до оцінювання, готовність до дії, готовність до рефлексії (Шишов, 2000).

Детально зупинимось на визначенні поняття «комунікація». Великий тлумачний словнику Дж. та Д. Джері надає таке визначення комунікації: це обмін інформацією або її передача. Однак в умовах людського спілкування інформація не тільки передається, але й зазнає кількісних та якісних змін.

Філософи визначають комунікацію як категорію, що означає спілкування, за допомогою якого «Я» виявляє себе в іншому. Отже, комунікація є можливою, якщо реципієнт та комунікатор розуміють ті ж самі знаки однаково, перебувають в одному смисловому полі.

У книзі «Теорії комунікацій» Г. Почепцов під комунікацією розумів процеси перекодування вербальної у невербальну сферу й невербальної у вербальну

сферу. Дослідник зазначав, «що історично комунікацією було саме це: примус іншого до виконання тієї або іншої дії, тобто для комунікації істотний перехід від говоріння одного до дій іншого» (Почепцов, 1999). Г. Почепцов розглядав комунікацію як процес стимулювання об'єкта до дії.

Ф. Шарковим зазначав, що «під комунікацією в широкому сенсі розуміються й система, у якій здійснюється взаємодія, і процес взаємодії, і способи спілкування, що дають змогу створювати, передавати й засвоювати різноманітну інформацію» (Шарков, 2010). Відповідно до цього визначення, системою, в якій здійснюється взаємодія, у нашому дослідженні постає учнівський колектив. Важливим також є те, що інформація не просто передається, а також створюється та засвоюється.

Дослідники виділяють вербальну та невербальну комунікацію. Серед невербальної виділяють кінестичну, проксемічну, пара- та екстралінгвістичну. Ці системи взаємопов'язані та доповнюють одна одну.

У даному дослідженні поняття «комунікація» і «спілкування» використовуються як синоніми і починають, відповідно до інтерпретації А. Петровського, складний багатогранний процес встановлення й розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами у спільній діяльності, що включає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини (Петровський, 1975).

Категорія «спілкування» має три взаємопов'язані сторони: комунікативна, в процесі якої відбувається обмін знаннями та ідеями, інтерактивна, тобто обмін не лише словами, але й діями, перцептивна, що є сприйняттям партнерів по спілкуванню і встановленням на цій основі взаєморозуміння (Андрєєва, 2001).

А. Болотова звертає увагу на те, що практично у всіх підходах, концепціях і моделях виділяється спеціальний комплекс знань, умінь і установок, що належать до сфери міжлюдської комунікації. Комунікативну компетентність деякі вчені визначають як ядерну компетентність, яка не тільки входить в усі компетентності, а об'єднує їх (Болотова, 2015).

В зарубіжних дослідженнях P.J. Embregts, E.F. Taminau, L. Heerkens, A.P. Schippers, G. van Hove, для позначення поняття «комунікативна компетентність»

використовують поняття «комунікативні навички» (“communication skills”) (Embregts, 2018).

Тож, під комунікативною компетенцією ми розуміємо складне, комплексне утворення, що забезпечує успішність здійснення основних завдань спілкування й самореалізації особи та виражається в адекватному сприйнятті партнера по спілкуванню, ефективній взаємодії та коректній передачі інформації (Клопота, & Воронська, 2019).

Стосовно компонентів комунікативної компетентності, як показує аналіз літератури (А. Абрамов, О. Базилевська, В. Козлов, А. Кондаков, Л. Булигіна, О. Корніяка, М. Лукьянова), переважна більшість вчених виділяють однакові компоненти комунікативної компетентності, а саме перцептивні, інтерактивні, комунікативно-мовні.

Перцептивні компоненти дають змогу людині розуміти цінності своєї та чужої позиції в комунікації, здатність до емпатії. Інтерактивна компетентність дає змогу самовизначитися в групі, соціумі, співпрацювати під час вирішення конкретних проблем. Комунікативно-мовна компетентність полягає в умінні грамотно та осмислено виразити свою думку.

З огляду на трьохфакторну структуру спілкування компетентність у спілкуванні – це взаємозв'язок усіх вищезазначених сторін спілкування. Саме соціально-психологічний тренінг найліпшим шляхом забезпечує опрацювання зазначених сторін спілкування.

Л. Петровська розуміє соціально-психологічний тренінг як ефективний засіб формування знань, навичок, досвіду міжособистісного спілкування, тобто тренінги мають істотне значення для розвитку комунікативних умінь (Петровська, 1989).

Л. Анн надає методологію соціально-психологічного тренінгу як практику психологічного впливу, що базується на активних методах групової роботи (Анн, 2006).

В. Пахальян, Н. Лебедев, О. Луньов, Г. Стефаненко вважають, що в загальному сенсі метою будь-якого тренінгу є розвиток сукупності психологічних характеристик особистості та групи, що підвищують ефективність вирішення ними життєвих завдань. Отже, можна стверджувати, що головна мета соціально-психологічного тренінгу полягає у розвитку соціальної

адаптивності особистості. Зазначимо, що під поняттям «адаптивність» слід розуміти креативну активність, тобто не просто підлаштування своєї поведінки під інших, а творчу побудову взаємодії особистості з навколишнім світом, що має стати запорукою досягнення поставлених цілей (Пахальян, 2006).

Так як фізіологічні зміни, що впливають на психологічну й соціальну зрілість, можуть не збігатися, уточнимо межі підліткового віку. Так, психологічну зрілість В. Слободчиков та Е. Ісаєв визначають як кризу отрочества і становлення суб'єкта соціальних стосунків в 11–14 років. В. Давидов вважає, що підлітковий період починається з 10 років і закінчується в 15 років. Д. Ельконін у концепції психічного розвитку дитини виділяє як підлітковий вік від 10–11 до 14–15 років.

Стає очевидним, що на сучасному етапі межі підліткового віку визначаються як: від 11–12 років до 15–16 років, тобто середнім є вік від 12 до 15 років (± 2 роки). Для дослідження доцільним вважаємо використувати усереднений вік. Тож, поняття «підлітки» розуміється нами як: учні закладів середньої освіти із сьомих по дев'яті класи (12–15 років).

Мета статті – аналіз результатів дослідження впливу соціально-психологічного тренінгу на розвиток комунікативної компетентності підлітків в інклюзивних класах.

Методами даного дослідження послужили: теоретико-методологічний аналіз позицій, порівняння, класифікація, узагальнення; «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Хол), «Вивчення здатності до самокерування в спілкуванні», «Визначення індексу групової згуртованості Сішора», «Методика оцінки психологічної атмосфери в колективі А. Фідлера». Для перевірки вагомості дії незалежної змінної (тренінг розвитку комунікативної компетентності) в однакових групах застосовано непараметричний критерій відмінностей для залежних вибірок, а саме t-критерій Уїлкоксона. Для порівняння результатів експериментальної групи з показниками контрольної, був використаний непараметричний критерій відмінностей для незалежних вибірок U-критерій Манна-Уїтні. Вибірка досліджуваних складалась з 43 учнів 8, 9 класів закладів середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Для з'ясування впливу соціально-психологічного тренінгу на розвиток

комунікативної компетентності підлітків в інклюзивних класах, нами були виділені показники, що впливають на комунікативну компетентність.

Особистісними рисами, які характеризуються внутрішніми станами «Я», є доброзичливість, низький рівень тривожності, прагнення до саморозвитку, вміння розуміти емоції інших людей, емпатія, вміння управляти власними емоціями. Якості міжособистісної взаємодії являють собою взаємозв'язок особливостей «Я» і групи, іншими словами, набір способів, якими «Я» взаємодіє з іншими людьми. До них нами віднесено інтерактивну спрямованість, самокерування у спілкуванні. Груповими характеристиками є відображення тих процесів, що відбуваються в групі, а саме сприятлива психологічна атмосфера, високий рівень групової згуртованості, структура міжособистісних відносин у колективі.

Попереднє психодіагностичне дослідження (Клопота, & Воронська, 2019) дало змогу виокремити чотири показники, що є найбільш важливими для розвитку комунікативної компетентності: високий емоційний інтелект, самокерування у спілкуванні, групова згуртованість, сприятлива атмосфера в класі.

Для здійснення формульованого експерименту, нами була розроблена програма тренінгу, мета якої – розвиток комунікативних навиків в процесі міжособистісного спілкування. Тренінг складався із 18 годин, 9 занять тривалістю 2 години і реалізувався протягом дев'яти тижнів у загальноосвітній школи I–III ступенів № 49 міста Запоріжжя. Вибрана інтенсивність раз на тиждень давала змогу учасникам не забувати, що було на попередньому занятті, та не надто відволікати підлітків від шкільних занять.

У процесі розроблення тренінгової програми розвитку комунікативної компетентності підлітків нами активно використовувались такі техніки, як метод групового обговорення, «мозковий штурм», метод незавершених речень, робота у підгрупах та міжгрупові дискусії, проєктивні методики, рольові ігри, рефлексія. Більш довші за часом вправи починались із середини програми. Наприклад: «Розтисни кулак», «Зустріч на вузькому містку», «Біг з олівцем», «Уперта сороконіжка», «На крижині», «Хвости», «Вовк і семеро козенят».

У процесі впровадження тренінгового заняття ми дотримувалися загальної структури, яка містить такі складові частини.

1) Вступна частина є обов'язковим елементом тренінгового заняття, тривалість становить 10–20 хвилин. Завданнями вступної частини є налаштування учасників на позитивний лад, зняття напруги, активізація уваги, створення в групі атмосфери емоційної розкутості, відкритості, доброзичливості, довіри, готовності говорити про емоції і почуття. Такі вправи на початку тренінгового заняття, як правило, неважкі, нейтральні за змістом та позитивні, можуть викликати реакцію сміху, завдяки чому вирішуються названі завдання. Оскільки учасники вже добре знали один одного, нами не застосувалися вправи на знайомство.

2) Основна частина складається з інтерактивних вправ, рольових ігор. Активні й пасивні вправи чергуються. На початку тренінгової програми вправи більш легші. Із середини переважають вправи, які потребують більшої розкутості, зосередженості, залучення, креативності.

3) Заключна частина передбачає підбиття підсу-

ху (туговухість). У контрольній групі були 1 дитина з порушеннями опорно-рухового апарату, 1 – із ЗПР, 1 – з порушеннями слуху.

До та після формуючого експерименту для аналізу ефективності тренінгової програми нами були проведені психодіагностичні методики. А саме: Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Хол), Вивчення здатності до самокерування в спілкуванні, Визначення індексу групової згуртованості Сішора, Методика оцінки психологічної атмосфери в колективі А. Фідлера (Фетіскін, Козлов, & Мануйлов, 2002).

Здійснимо аналіз результатів за показниками розвитку комунікативної компетентності (табл. 1). У діагностиці на визначення рівня загального емоційного інтелекту у контрольній групі результат суттєво не змінився. На констатувальному етапі виявлено 30,94, а на контрольному – 34,33 ($t=92$, $p=0,00075$ на рівні $p<0,00001$), що свідчить про низький рівень розвитку загального інтелекту (нижче 39 балів). Такий низький рівень обумовлюється тим, що в закладах середньої освіти не приділяється увага розвитку емоційного інтелекту, він здебільшого розвивається стихійно.

Таблиця 1.

Відмінності в показниках комунікативної компетентності учнів контрольної та експериментальної груп, що відбулись на різних етапах дослідження

Показники розвитку комунікативної компетентності	Етапи формуючого експерименту		Т Уїлко-ксона	p
	Констатувальний етап (Хсер)	Контрольний етап (Хсер)		
Контрольна група (n=22)				
Загальний емоційний інтелект	30,94	34,33	92,0	0,00075
Самокерування в спілкуванні	11,98	12,61	122,5	0,0081
Групова згуртованість	11,94	11,82	202,5	0,89
Психологічна атмосфера	4,34	3,39	0,0	0,000
Експериментальна група (n=21)				
Загальний емоційний інтелект	30,11	56,17	0,0	0,000
Самокерування в спілкуванні	11,94	13,44	49,0	0,000013
Групова згуртованість	11,45	14,44	0,0	0,000
Психологічна атмосфера	4,40	2,26	0,0	0,000

мків заняття, вправи на завершення, отримання зворотного зв'язку від учасників.

У формувальному експерименті брали участь 43 учня 8, 9 класів, з яких 21 учень увійшов до експериментальної групи, а 22 – до контрольної. В обох групах були підлітки з особливими потребами. В експериментальній групі були 1 дитина із ЗПР, 1 – з порушеннями опорно-рухового апарату, 1 дитина з порушеннями слу-

В експериментальній групі на констатувальному етапі показник емоційного загального інтелекту мав низьке значення (30,11 балів), після проведення тренінгу показник досяг середнього рівня (56,17 балів). Також зафіксовані статично суттєві зрушення за t-критерієм Уїлкоксона ($t=0,0$, $p=0,000$). Це переконливо свідчить про те, що складена нами програма соціально-психологічного тренінгу сприяє розвитку емоційного

інтелекту.

Здійснивши аналіз результатів за шкалами методикою для визначення емоційного інтелекту (табл. 2), ми виявили, що тенденцію до росту показників за всіма

в експериментальній групі за шкалою емпатії, середній рівень збільшився до високого (7,23 і 14,76, $t=0,0$, $p=0,000$). В контрольній групі рівень емпатії майже не зазнав змін та залишився низьким (6,72 і 6,90, $t=82,0$,

Таблиця 2.

Відмінності в показниках шкал емоційного інтелекту в учнів контрольної та експериментальної груп, що відбулись на різних етапах дослідження

Показники за шкалами емоційного інтелекту	Етапи формуючого експерименту		Т Уїлко-ксона	p
	Констатувальний етап (Хсер)	Контрольний етап (Хсер)		
Контрольна група (n=22)				
Емоційна обізнаність	5,59	6,36	90,5	0,00018
Керування емоціями	3,86	4,45	121,0	0,00086
Самомотивація	7,20	8,30	93,0	0,00027
Емпатія	6,72	6,90	82,0	0,00013
Розпізнавання емоцій	7,54	8,32	92,0	0,00022
Експериментальна група (n=21)				
Емоційна обізнаність	5,14	9,95	0,0	0,000
Керування емоціями	2,14	7,04	0,0	0,000
Самомотивація	6,80	10,23	3,0	0,000
Емпатія	7,23	14,76	0,0	0,000
Розпізнавання емоцій	8,80	14,19	0,0	0,000

п'ятьма шкалами показали учні експериментальної групи порівняно з контрольною.

Емоційна обізнаність у контрольній групі мала низький рівень розвитку до та після проведення тренінгу (5,59 і 6,36, $t=90,5$, $p=0,00018$). Результати в експериментальній групі змінились із низького до середнього рівня (5,14 і 9,95, $t=0,0$, $p=0,000$). Середній рівень за методикою діагностики «емоційного інтелекту» (Н. Хол) визначається як 8–13 балів.

Керування емоціями в контрольній групі мало вкрай низькі бали (3,86 і 4,45, $t=121$, $p=0,00086$), в експериментальній групі показник за цією шкалою набув середнього значення (2,14 і 7,04, $t=0,0$, $p=0,000$). Керування емоціями має найнижчий показник, бо в підлітковому віці відбувається розвиток і становлення нервової системи, що часто проявляється як переважання збудженого стану центральної нервової системи. Це спричинює однакову за силою реакцію на сильні та слабкі подразники.

За шкалою самомотивації контрольна група мала середній рівень (7,20 і 8,30, $t=93$, $p=0,0$, $p=0,00027$) в експериментальній групі низький рівень збільшився до середнього (6,80 і 10,23, $t=3,0$, $p=0,000$).

Найбільша відмінність у результатах виявлена

$p=0,00013$). Значний підйом рівня емпатії після проведення тренінгу в експериментальній групі пояснюється наявністю в тренінгу емпатогенних ситуацій, які розуміються як обставини, що стають причиною особливого емоційного стану, а також потребою в підтримці з боку іншої людини (Чубук, 2020).

Також в експериментальній групі до високого рівня збільшився середній бал за шкалою «Розпізнавання емоцій» (8,80 і 14,19, $t=0,0$, $p=0,000$). В контрольній групі рівень залишився середнім (7,54 і 8,32, $t=92,0$, $p=0,00022$). Це вказує на те, що запропоновані у тренінгу вправи, наприклад «Вгадай емоцію», «У кого предмет?», «Перебіжчики», сприяли розвитку в учнів вміння аналізувати власні емоції, розмовляти про них, розуміти емоції співрозмовників.

Порівнюючи результати контрольної групи з експериментальною, відзначаємо, що на констатувальному етапі, як і очікувалось, показники розвитку комунікативної компетентності, такі як загальний емоційний інтелект (30,94 і 30,11, $U=499,0$, $p=0,472$); самокерування в спілкуванні (11,98 і 11,94, $U=890,5$, $p=0,740$); групова згуртованість (11,94 і 11,45, $U=613,5$, $p=0,683$); психологічна атмосфера (4,34 і 4,40, $U=732,0$, $p=0,930$),

Таблиця 3.

Відмінності показників на констатувальному та контрольному етапах, що відбулися в контрольній та експериментальній групах

Показники розвитку комунікативної компетентності	X сер груп		U Манна-Уїтні	p
	Контрольна група (n=22)	Експериментальна група (n=21)		
Констатувальний етап				
Загальний емоційний інтелект	30,94	30,11	499,0	0,472
Самокерування в спілкуванні	11,98	11,94	890,5	0,740
Групова згуртованість	11,94	11,45	613,5	0,683
Психологічна атмосфера	4,34	4,40	732,0	0,930
Контрольний етап				
Загальний емоційний інтелект	34,33	56,17	271,5	0,000
Самокерування в спілкуванні	12,61	13,44	686,0	0,190
Групова згуртованість	11,82	14,44	359,5	0,000
Психологічна атмосфера	3,39	2,26	501,5	0,014

в обох групах не мали суттєвих відмінностей (таблиця 3).

На етапі контрольного дослідження в результатах експериментальної групи відбулися суттєві зміни щодо таких показників, як загальний емоційний інтелект (34,33 і 56,17, $U=271,5$, $p=0,000$); самокерування в спілкуванні (12,61 і 13,44, $U=686,0$, $p=0,190$); групова згуртованість (11,82 і 14,44, $U=359,5$, $p=0,000$); психологічна атмосфера (3,39 і 2,26, $U=501,5$, $p=0,014$).

Підрахунок U-критерія Манна-Уїтні для незалежних вибірок свідчить про факт наявності значущих відмінностей за трьома показниками з чотирьох. Щодо самокерування в спілкуванні U-критерій не показав суттєвих відмінностей ($U=686,0$; $p=0,190$; $p>0,05$), що пов'язано зі специфікою інтерпретації результатів за цією методикою. Однак водночас критерій Колмогорова-Смірнова ($p=0,01$; $p<0,050$) засвідчив суттєві зміни.

Розглянемо більш детально результати за методикою вивчення здатності до самокерування в спілкуванні в контрольній та експериментальній групах (табл. 4).

На етапі констатації результати таких показників, як ригідність (9,09 і 9,52, +0,43), партнерство (62,83 і 61,9, -0,93), підстроювання (27,27 і 33,33, +6,06), за методикою на вивчення самокерування суттєво не змінились.

На етапі контролю відсоток учнів з найважчим балом за шкалою «ригідність» змінився в сторону зменшення (9,09 і 4,76, -4,33). Це зменшення показника демонструє, що використання рольових ігор у тренінгу сприяє розвитку гнучкості мислення, шляхом надання змоги учасникам спробувати себе в різних ролях.

Кількість дітей, яким притаманно застосування моделі «Партнерство», суттєво збільшилась (68,18 і 80,95, +12,77).

Подібну до ригідності динаміку зменшення показника в експериментальній групі демонструє шкала «підстроювання» (22,73 і 14,29, -8,44).

Під час ситуацій взаємодії у тренінгу учні навчалися знаходити компроміс між підстроюванням до партнера по спілкуванню та ригідністю. Результатом стало підвищення рівня налаштування на партнерські

Таблиця 4.

Показники самокерування в спілкуванні в учнів контрольної та експериментальної груп, %

Моделі самокерування в спілкуванні	Контрольна група (n=22)	Експериментальна група (n=21)	Різниця
Констатація (%)			
Ригідність	9,09	9,52	+0,43
Партнерство	62,83	61,9	-0,93
Підстроювання	27,27	33,33	+6,06
Контроль (%)			
Ригідність	9,09	4,76	-4,33
Партнерство	68,18	80,95	+12,77
Підстроювання	22,73	14,29	-8,44

відносини. Це переконливо свідчить про те, що внаслідок формуючих впливів в учнів з типовим розвитком та в підлітків з особливими потребами значно покращилась міжособистісна взаємодія.

Висновки. Проаналізував дослідження впливу соціально-психологічного тренінгу на розвиток комунікативної компетентності підлітків в інклюзивних класах, нами отримані наступні результати.

Найбільш важливими для розвитку комунікативної компетентності були попередньовизначені та застосовані чотири показника: високий емоційний інтелект, самокерування у спілкуванні, групова згуртованість, сприятлива атмосфера в класі.

Для розвитку комунікативної компетентності підлітків в інклюзивних класах нами було створено програму соціально-психологічного тренінгу. Після проведення тренінгу результати у експериментальній групі суттєво змінилися.

Показник емоційного загального інтелекту в експериментальній групі піднявся з низького рівня до середнього. За шкалами емоційного інтелекту: «емоційна обізнаність», «керування емоціями», «самотивація» в експериментальній групі змінилися із низького до середнього рівня; результати за шкалами «емпатія», «розпізнавання емоцій» збільшилися з середнього до високого рівня.

В самокеруванні у спілкуванні в експериментальній групі зменшилися показники за шкалами «ригідність», «підстроювання», та суттєво збільшився показник за шкалою «партнерство».

За показником «групова згуртованість», в експериментальній групі результати збільшилися із середнього рівня до вище середнього.

Психологічна атмосфера в експериментальній групі визначалась до тренінгу як нейтральна, після цей показник досяг середнього значення.

Вищезазначене переконливо свідчить про те, що складена нами програма соціально-психологічного тренінгу сприяє розвитку емоційного інтелекту; розвиває навички ефективної взаємодії, самоаналіз, самовираження, вміння координувати спільні дії; знижує негативні прояви, які можуть погіршувати психологічний клімат. Відповідно до вищенаведеного можна зробити висновок, про ефективність розробленого нами соціаль-

но-психологічного тренінгу розвитку комунікативної компетентності підлітків.

До перспектив подальших розвідок слід віднести більш активне впровадження тренінгів у навчально-виховний процес закладів середньої освіти для оптимізації взаємодії між учнями з типовим розвитком та особливими потребами. Також можливо дослідити специфіку розвитку комунікативної компетентності в учнів з особливими потребами шляхом збільшення вибірки та залучення закладів середньої освіти з інших областей України.

References :

- Andreeva, G. M. (2001). *Sotsialnaya psihologiya: uchebnik dlya vyisshih uchebnykh zavedenii* [Social psychology: a textbook for higher educational institutions]. Moskva: Aspekt Press, 2001. 373 p. [in Russian].
- Ann, L. F. (2006). *Psihologicheskiy trening s podrostkami* [Psychological training with adolescents]. Sankt-Peterburg: Piter. [in Russian].
- Bazylevska, O. O. (2017). *Formuvannya sotsiokulturnoi kompetentnosti v uchniv z porushenniam slukhu zasobamy obrazotvorchoho mystetstva (dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.03.)* [Formation of socio-cultural competence of students with hearing impairments by means of fine arts]. Kyiv. [in Ukrainian].
- Bolotova, A. K., Zhukov, Yu. M. (2015). *Psihologiya kommunikatsiy* [Psychology of communication]. Moskva. Izdatelskiy dom. Vyishey shkoly ekonomiki. [in Russian].
- Chubuk, R. V. (2020). *Rol of trenIngu yak zasobu pidvischennya empatiyi v maybutnih sotsialnih pratsivnikiv* [The role of training as a means of increasing empathy in future social workers]. *Pedagogika of formuvannya tvorchoyi osobistosti u vischii i zagalnoosvitniy shkolah*, №70, T. 4, p. 198–204. [in Ukrainian].
- Embregts, P. J. C. M., Taminiau, E. F., Heerkens, L., Schippers, A. P., Van Hove, G. (2018). *Collaboration in Inclusive Research: Competencies Considered Important for People With and Without Intellectual Disabilities*. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. Netherlands: Tilburg University, vol. 15, issue 3, September 2018, 193-201.
- Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., Manuylov, G. M. (2002). *Sotsialno-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyyh grupp*. [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups]. Moskva: Izd-vo Instituta Psihoterapii. [in Russian].
- Klopota, Ye. A. (2013). *Trening samopiznannya ta samorozvittku: navchalniy posibnik dlya studentiv vischih navchalnih zakladiv* [Self-knowledge and self-development training: a textbook for students of higher educational institutions]. Zaporizhzhya: ZNU.

[in Ukrainian].

- Klopota, Ye., Voronska, N. (2019) Peculiarities of the development of personal traits of students under the conditions of an inclusive educational space. *Social Education*. Czech Republic, 7(2), pp 119–126. URL: <https://soced.cz/wp-content/uploads/2019/11/Inspiration-7-2-2019-Ukraine-2-Yevhenii-Klopota.pdf>
- Pahalyan, V. E. (2006). Gruppovoy psihologicheskoy treniny: uchebnoye posobie [Group psychological training: study guide]. Sankt-Peterburg: Piter. [in Russian].
- Petrovskaya, L. A. (1989). Kompetentnost v obschenii: Sotsialno-psihologicheskoy treniny. [Competence in communication: Socio-psychological training]. Moskva: Izd-vo MGU, 216 p. [in Russian].
- Petrovskiy, A. V. (1975). K psihologii aktivnosti lichnosti [To the psychology of personality activity]. *Voprosy psihologii*. №3, 27-44. [in Russian].
- Pochepstov, H. H. (1999). Teoriya komunikatsii. [Communication theory]. Kyiv: Vydavnychiy tsentr «Kyivskiy universytet». 308 p. [in Ukrainian].
- Sharkov, F. I. (2010). Kommunikologiya: sotsiologiya massovoy komunikatsii: uchebnoye posobie. [Communicology: Sociology of Mass Communication: study guide.] Moskva: Izdatelsko-torgovaya korporatsiya «Dashkov i K^o». [in Russian].
- Shishov, S. E., Kalney, V. A. (2000). Shkola: monitoring kachestva obrazovaniya. [School: monitoring the quality of education.] Moskva: Ped. obshchestvo Rossii. [in Russian].

Nataliia Voronska

PhD-student of the Department of Psychology, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia (Ukraine)

THE USE OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING FOR THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ADOLESCENTS IN INCLUSIVE CLASSES

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of studying social and psychological training as a means of developing the communicative competence of adolescents in inclusive classes. The purpose of the article is to analyze the results of a study of the influence of socio-psychological training on the development of the communicative competence of adolescents.

Interpretations of the basic concepts of work as: "competence", "communication", "communication", "adolescence" are provided and their theoretical analysis is carried out. Communicative competence is defined as a

complex, comprehensive education that ensures the success of the implementation of the main tasks of communication and self-realization of the individual and is expressed in an adequate perception of a communication partner, effective interaction and correct transfer of information.

The development of communicative competence was considered through four indicators that are most important for the development of communicative competence: high emotional intelligence, self-management in communication, group cohesion, and a favorable atmosphere in the classroom. To develop these indicators, a social psychological training program was created.

The methods of this research were: "Diagnostics of emotional intelligence" (N. Hall), "Study of the ability to self-government in communication", "Determination of the index of group cohesion of Sishore", "Methodology for assessing the psychological atmosphere in A. Fiedler's team." To test the significance of the effect of the independent variable, a nonparametric test of differences for dependent samples was applied, the Wilcoxon t-test. To compare the results of the experimental group with those of the control group, the Mann-Whitney U-test was used. Comparison of the results in dependent and independent samples before and after the training revealed that the program we developed was effective. In the experimental group, the general level of emotional intelligence rose from low to medium, in self-government in communication, the indicator on the partnership scale increased significantly, the level of group cohesion rose from medium to above average, the indicator of a favorable atmosphere in the classroom rose from neutral to medium.

It is concluded that the program of socio-psychological training we have drawn up contributes to the development of emotional intelligence; develops the skills of effective interaction, introspection, self-expression, the ability to coordinate joint actions; reduces negative manifestations that can affect the psychological climate.

Key words: communicative competence, social and psychological training, adolescents, emotional intelligence, self-government in communication, group cohesion, psychological atmosphere.

Воронская Наталья Александровна

*Соискательница степени PhD кафедры психологии
Запорожского национального университета, г. Запоро-
жье (Украина)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССАХ

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме исследования социально-психологического тренинга как средства развития коммуникативной компетентности подростков в инклюзивных классах. Цель статьи заключается в анализе результатов исследования влияния социально-психологического тренинга на развитие коммуникативной компетентности подростков.

Предоставлены толкования основных понятий работы как: «компетентность», «коммуникация», «общение», «подростковый возраст» и осуществлен их теоретический анализ. Коммуникативная компетентность определена как сложное, комплексное образование, обеспечивающее успешность осуществления основных задач общения и самореализации личности и выражающееся в адекватном восприятии партнера по общению, эффективному взаимодействию и корректной передаче информации.

Развитие коммуникативной компетентности рассматривалось через четыре, наиболее важных для развития коммуникативной компетентности показателя: высокий эмоциональный интеллект, самоуправление в общении, групповая сплоченность, благоприятная атмосфера в классе. Для развития указанных показателей была создана программа социально психологического тренинга.

Методами данного исследования послужили: «Диагностика эмоционального интеллекта» (Н. Холл), «Изучение способности к самоуправлению в общении», «Определение индекса групповой сплоченности Сिशора», «Методика оценки психологической атмосферы в коллективе А. Фидлера». Для проверки значимости действия независимой переменной применен непараметрический критерий различий для зависимых выборок t-критерий Уилкоксона. Для сравнения результатов

экспериментальной группы с показателями контрольной, был использован U-критерий Манна-Уитни.

Сравнение результатов в зависимых и независимых выборках до и после тренинга позволило выявить, что разработанная нами программа оказалась эффективной. В экспериментальной группе общий уровень эмоционального интеллекта поднялся от низкого до среднего, в самоуправлении в общении значительно вырос показатель по шкале «партнерство», уровень групповой сплоченности поднялся от среднего до выше среднего, показатель благоприятной атмосферы в классе вырос от нейтрального до среднего значения.

Сделан вывод, что составленная нами программа социально-психологического тренинга способствует развитию эмоционального интеллекта; развивает навыки эффективного взаимодействия, самоанализа, самовыражения, умения координировать совместные действия; снижает негативные проявления, которые могут сказаться на психологическом климате.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, социально-психологический тренинг, подростки, эмоциональный интеллект, самоуправление в общении, групповая сплоченность, психологическая атмосфера.

How to cite (як цитувати):

Voronska, N. (2021). THE USE OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING FOR THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ADOLESCENTS IN INCLUSIVE CLASSES. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*, 7 (6), 39-48. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.6.4>

Дата отримання статті: 13.05.2021

Дата рекомендації до друку: 10.06.2021

Дата оприлюднення: 30.06.2021