

Психологічний аналіз дозволив розкрити структуру дефекту різних форм розумової відсталості і ті патофізіологічні механізми, які знаходяться в основі своєрідності пізнавальної і емоційно-вольової діяльності розумово відсталих дітей. Зокрема, було обґрунтовано, що при олігофренії спостерігається зниження сили основних нервових процесів (особливо гальмівного). Нервові процеси характеризуються інертністю, взаємодія сигнальних систем виявляється порушеною.

Як зазначав С. Ляпідевський, «сутність недоумкуватості може бути визначена в аспекті одного із провідних принципів павловської фізіології – співвідношення динаміки і структури, тобто якісні особливості психіки розумово відсталих визначаються не тільки структурними особливостями кори великих півкуль, але й характером нейродинамічних процесів».*

Проведені на цьому етапі дослідження показали, що у зв'язку з дифузним порушенням мозку у розумово відсталих дітей порушена вся вища нервова діяльність в цілому. Патологічні зміни спостерігаються і в утворенні безумовних рефлексів, і в діяльності аналізаторів кори головного мозку, і в основних нервових процесах – збудження і гальмування, і у властивостях кортикальних процесів – іррадіації, концентрації, взаємодії, а також у взаємовідношенні сигнальних систем. Дослідженнями дефектологів і психологів (Л. Виготський, Л. Занков, М. Певзнер, Г. Дульнев, І. Єременко, Т. Власова та ін.) доведено, що при розумовій відсталості, безумовно, мають місце первинні вади тобто стани, які виникають безпосередньо під впливом захворювання мозку (порушення елементарних розумових операцій) і вторинні порушення (недорозвиток пам'яті, мислення, уваги, волі та ін.).

Список використаних джерел

1. Ляпидевский С.С. Физиология высшей нервной деятельности и вопросы теории и практики специальной педагогики // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. – Вып. III, 1955 – 162с.
2. Спеціальна психологія. Тексти. Частина 1 / За ред. М.П.Матвєєвої, С.П.Миронової, 1999. – 145 с.
3. Спеціальна психологія. Тексти. Частина 2 / За ред. М.П.Матвєєвої, С.П.Миронової, 1999. – 130 с.

In the article the questions of becoming and development of bases of psychological and pedagogical study of children are considered with a mental backwardness on the early stages with the purpose of their отграничения from the similar states. It is confirmed that the advanced views of doctors and teachers on this problem were created by pre-conditions for development of the system of the special education of children of this category.

Keywords: psikhologo-pedagogical study, diagnostics of psychical development, mentally backward children, diagnostic methods.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.42

О.С. Колеснікова

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ З ТРУДНОЩАМИ В НАВЧАННІ

У статті розглядаються особливості соціальної компетентності старших школярів із труднощами в навчанні, що виникають у процесі інтегрованого навчання й виховання.

Ключові слова: соціальна компетентність, структура компетентності, соціальна взаємодія, учні із труднощами в навчанні, обумовленими затримкою психічного розвитку.

В статье рассматриваются особенности социальной компетентности старших школьников с трудностями в обучении, возникающие в процессе интегрированного обучения и воспитания.

Ключевые слова: социальная компетентность, структура компетентности, социальное взаимодействие, учащиеся с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития.

Современное специальное образование дает больше возможностей для обучения учащихся с особенностями психофизического развития в социальной среде: в семьях, среди нормативно развивающихся сверстников в общеобразовательных школах и т.д. Вариативность форм организации образовательного процесса предполагает, что ученики, имеющие особенности в развитии, и окружающие их сверстники и взрослые смогут адаптироваться друг к другу, адекватно выстраивать взаимодействие и избегать конфликтов. Однако зачастую особенности социального развития не позволяют учащимися с особенностями в развитии адаптироваться в окружающей их социальной среде.

Для адаптации в обществе, стабильного социального функционирования, важно целенаправленно заниматься формированием и развитием социальной компетентности. В настоящее время существуют расхождения в определении социальной компетентности, т.к. изучение данного вопроса началось сравнительно недавно. Некоторые авторы рассматривают ее с точки зрения компетентностного подхода, определяя, как наивысший результат формирования ключевой социальной компетенции (Д.И. Иванов, И.С. Сергеев, А.В. Хуторской). В данном случае, важно принимать во внимание, что социальная компетентность не статична, и имеет достаточно динамичный характер. На каждом возрастном этапе она имеет определенные отличия, в зависимости от социальной ситуации развития, возрастных новообразований, психофизических особенностей и других специфических оснований. Ряд авторов рассматривают социальную компетентность как самостоятельную дефиницию (О.Н. Мачехина, Дж. Равен, М.И. Рожков, М.И. Прямикова). В нашем исследовании мы также придерживались данной точки зрения. Существует и еще одно мнение: социальную компетентность связывают (и отождествляют) с социальным интеллектом (Л.Г. Багринцева, Р. Хинш, В.Н. Куницына, Т.В. Смолеусова и др.). Определение социальной компетентности учащихся с особенностями психофизического развития достаточно сложное и для полного отражения всех ее аспектов может быть дано для каждой нозологической группы и каждого возрастного этапа отдельно.

Нами за основу социальной компетентности была взята структура, предложенная профессором И.А. Зимней [1] для учащихся с нормативным развитием. Нами для учеников с трудностями в обучении был добавлен специфический для данной категории учащихся компонент – ориентированность в разнообразных жизненных ситуациях. Это связано с тем, что в силу нарушений интеллектуального и социального развития подростки данной категории не всегда правильно ориентируются в складывающихся жизненных ситуациях, что при наличии готовности действовать, знаний о нормах поведения и положительном отношении к ситуации, все же приводит к выбору неправильной стратегии поведения, в результате формируется негативный социальный опыт, который достаточно быстро закрепляется.

Таким образом, структура социальной компетентности старших подростков с трудностями в обучении будет следующей:

- ориентированность в разнообразных стандартных и нестандартных жизненных ситуациях;
- готовность к проявлению компетентности;
- знание содержания компетентности (термин, предложенный И.А. Зимней);
- опыт проявления компетентности в разнообразных простых и более сложных ситуациях;
- ценностное отношение к объекту и содержанию компетентности;
- эмоционально-волевая регуляция процесса проявления компетентности и рефлексия ее результата.

Для разностороннего рассмотрения развития социальной компетентности старших школьников с трудностями в обучении нами были изучены все структурные компоненты, определенные для социальной компетентности учащихся данной категории. В исследовании были использованы методики взаимодополняющие и взаимоподтверждающие получаемые данные, которые были адаптированы для учащихся с трудностями в обучении: опросник «Диагностика социального развития», опросник «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А. Реана, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Тест Гилфорда» (в модификации), методика «Показатели социального развития» профессора Ю.А. Клейберга. В исследовании приняли участие 25 старших школьников с трудностями (8 классов интегрированного обучения и воспитания из 7 общеобразовательных школ) и 25 подростков с нормативным развитием.

Поскольку ориентированность в различных социальных ситуациях является специфической составляющей социальной компетентности, в первую очередь обратимся к анализу ее сформированности. Ориентировочная деятельность – общая, ознакомительная деятельность познавательного характера, направленная на то, чтобы разобраться в сложившейся ситуации,

получить о ней сведения, необходимые для решения какой-либо задачи, связанной этой ситуацией [2; с.86]. Также ориентированность предполагает выбор наиболее продуктивной стратегии реагирования в той или иной ситуации. Результаты исследования демонстрируют, что подростки с трудностями в обучении ориентируются в простых жизненных ситуациях, а также во внешнем проявлении чувств, эмоций, физических состояний на уровне среднестатистической нормы. Значит, они хорошо понимают последствия поведения в однозначных ситуациях (могут их предвидеть, исходя из имеющейся информации), ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения. Способны понимать состояния, чувства, намерения людей по невербальным проявлениям (позам, мимике, жестам), умеют улавливать смысл невербальных реакций при интерпретации ситуаций взаимодействия. На сказанное слово, подростки данной категории реагируют более аффективно, зачастую неадекватно, чем на невербальный аналог, используемый в той же ситуации. Например, во время решения примера у доски, мельком посмотрев на лицо учителя, ученик останавливается и говорит, что у него есть ошибка, в то же время на предложение учителя проверить себя, заявляет, что все верно.

Ниже нормы развиты такие способности как понимание смысла слов в зависимости от характера человеческих взаимоотношений и способность понимать логику развития сложных ситуаций взаимодействия. Это более сложные формы ориентирования, которые требуют не только знания норм и правил поведения, но напряжения интеллектуальных и адаптивных способностей. Это означает, что подросток испытывает трудности в понимании характера и оттенков человеческих взаимоотношений, выраженных в вербальной форме, поэтому может ошибаться в интерпретации слов собеседника и говорить невпопад. Также ученики с трудностями в обучении имеют затруднения в понимании динамики межличностных отношений: часто не способны путем логических рассуждений уяснить мотивы поведения людей, выстроить недостающие звенья в развитии событий, предсказать последствия поведения участников взаимодействия. Объективно существуют сниженные возможности адаптации в различных системах человеческих взаимоотношений (семейных, деловых, дружеских и др.).

В целом, ориентированность в различных ситуациях взаимодействия свидетельствует о том, что способность ориентировки у учащихся старших классов с трудностями в обучении развита недостаточно. Подростки данной категории имеют проблемы в межличностных отношениях и социальной адаптации. При этом важно отметить, что недостаточный уровень развития социальной ориентации может в определенной степени компенсироваться другими особенностями: развитой эмпатией, коммуникативными навыками, определенными чертами характера.

Следующие компоненты социальной компетентности, подлежащие рассмотрению: знания норм, правил поведения и опыт их использования. Эти две составляющие можно рассматривать одновременно, т.к. они взаимосвязаны и являются основой формирования социальных навыков.

Навык – действие, автоматизирующееся в процессе своего формирования (К.К. Платонов). Связь навыков и компетентности прослеживается в определении, данном М. Кордуэллом: способность человека выполнять определенные задачи быстро и компетентно, достигая желаемого результата [3]. Развитие социальных навыков подростков с трудностями в обучении происходит аналогично развитию навыков у нормативно развивающихся сверстников (наличие одинаковых наиболее и наименее развитых навыков), но в то же время содержит и ряд особенностей.

Положительным базисом в коррекционной работе могут быть навыки, по степени сформированности схожие с результатами нормативно развивающихся сверстников (было выявлено 10 из 37 навыков).

Наиболее развиты у подростков обеих групп навыки «поблагодарить другого за то, что он для тебя сделал» и «решить, какая специальная информация тебе нужна, и получить ее у знающих людей». Сложнее усваиваются навыки, предлагающие альтернативы агрессивному поведению (например, «определить, какие чувства ты испытываешь», «открыто выразить людям свои желания, мысли и чувства», «найти согласие с человеком, у которого другое мнение» и др.), страдают некоторые начальные навыки взаимодействия («начать разговор с кем-то и направить на интересную тебе тему») и навык самовыражения в разговоре («сказать собеседнику, что тебе что-то нравится в нем или в том, что он делает»), что может быть связано с особенностями подросткового возраста.

Наибольшие трудности у обеих групп подростков возникают в формировании навыков самовыражения («показать кому-то, что ты заботишься о нем или о ней» и «убедить другого человека, что твое мнение о чем-то лучше, чем его»).

Особенностями развития социальных навыков у учащихся трудностями в обучении являются высокие показатели: по ответу «редко» (редко может применить данный навык) больше, чем у сверстников в 7 раз; по ответу «никогда» (никогда не применяет, не получается применить) показатели выше в 2 раза. Следовательно, подростки данной категории испытывают значительные трудности в овладении и применении социальных навыков. Вместе с тем, у них наблюдается большее количество ответов «всегда», что в действительности указывает не на истинное положение дел, а на их низкую рефлексивность и завышенную самооценку. Это вызывает противоречие между уровнем притязаний, вызванном завышенной самооценкой и реальным уровнем возможностей подростка.

Данное противоречие приводит к появлению вторичных отклонений в социальном развитии: конфликтности, избеганию как защитной реакции, ощущению недооценки своих возможностей и перманентному состоянию обиды и агрессии по отношению к сверстникам и учителям. Отсутствие способности к рефлексии и регуляции поведения значительно влияет на адаптацию в обществе и адекватное взаимодействие с окружающими.

Следующим компонентом социальной компетентности является готовность к проявлению компетентности и рассматривается с точки зрения мотивации. А.А. Реан выделяет два типа мотивации – мотивацию успеха (позитивная мотивация, при которой человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного; в основе активности личности лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха) и мотивацию боязни неудачи (негативная мотивация, когда активность человека является потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи; в ее основе лежит идея избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха) [4].

Исходя из полученных результатов исследования, можно констатировать, что у подростков с нормативным развитием преобладает мотивация на успех и тенденция мотивации на успех (76% имеют положительную мотивацию). На первый взгляд, может показаться, что у учащихся с трудностями в обучении также преобладает данный тип мотивации (хоть и в несколько ином процентном соотношении – 52%). Однако следует учитывать тот факт, что у старших школьников данной категории неадекватно завышена самооценка, и это оказывает влияние на их оценку своих возможностей в сторону их завышения. В обеих группах также есть определенный процент учащихся, имеющих негативную мотивацию (32% у учащихся с трудностями в обучении против 8% учащихся с нормативным развитием), что указывает на тенденцию развития мотивации на неудачу у значительно большего количества подростков с трудностями в обучении, чем при нормативном развитии. Интерпретируя полученные данные в рамках социальной компетентности можно отметить, что достаточно большой процент учащихся с трудностями в обучении не готов к проявлению своей компетентности в процессе социального взаимодействия, что ведет к появлению дезадаптации в социальной среде.

Еще один компонент социальной компетентности: ценностные ориентации, которые определяют содержательную сторону направленности личности и составляют основу отношения к окружающему миру, к другим людям, к себе, ядро мотивации жизнедеятельности и основу жизненной концепции. В процессе формирования социальной компетентности важно знать структуру ценностных ориентаций человека, его ведущие ценности. Ценностные ориентации лежат в основе социальных норм – правовых и моральных поведенческих стандартов и ожиданий, регулирующих действия людей, общественную жизнь в соответствии с ценностями определенной культуры.

По итогам исследования учащихся с трудностями в обучении основной ценностью, с большим отрывом от других, является здоровье. Скорее всего, осознанию здоровья как основной ценности, помогает преувеличенная забота о здоровье со стороны родителей, данная ценность насаждается, не всегда подкрепляясь позитивным примером семьи. Это приводит к пониманию ценности и важности здоровья, но не влечет активных действий по его сохранению. По результатам оценки экспертов (учителей-дефектологов, непосредственно работающих с учащимися, имеющими трудности в обучении), большинство учащихся демонстрируют нейтральное, терпимое отношение к алкоголю, не понимают вред, который приносит алкоголь, наркотики и токсические вещества, а также имеют закрепившуюся привычку к курению. Осознание важности здоровья и здорового образа жизни подростками с нормативным развитием хоть и находится только на 5-м месте, но они реально следуют принципам сохранения здоровья. По результатам экспертной оценки большинство подростков демонстрируют осознанный отказ от употребления спиртного, наркотиков, курения, связанный с пониманием социальной опасности и вреда для здоровья.

У сверстников с нормативным развитием первые три места занимают любовь, счастливая семейная жизнь и хорошие, верные друзья, что соответствует ведущей деятельности и интересам подросткового возраста. Подростки с трудностями в обучении также среди основных ценностей называют хороших друзей и любовь, что подтверждается их стремлением к взаимодействию со сверстниками и формированию ведущей деятельности, соответствующей возрасту.

Важное место в структуре ценностных ориентаций занимает жизненная мудрость (знания и умения, полученные благодаря жизненному опыту), т.е. эквивалент социальной компетентности. Для подростков с трудностями в обучении данная ценность занимает даже более значимое место, чем в системе координат их нормативно развивающихся сверстников. Следовательно, полученные именно на собственном опыте навыки социального взаимодействия важнее для подростков и более прочно закрепляются. Это подтверждается и низким рейтингом ценности «повышение уровня знаний, развитие интеллекта», подтверждая стремление подростков владеть не только неприменимыми на практике знаниями, но и опытом, практическими навыками.

Существуют еще некоторые особенности ранжирования ценностных ориентаций подростков с трудностями в обучении: они не включают в список приоритетных ценностей счастливую семейную жизнь, вероятно, по причине неблагоприятной обстановки у них дома (т.к. чаще всего это дети из неблагополучных семей). Вместо «счастливой семейной жизни» выбрана «активная жизнь», к примеру, у подростков с нормативным развитием данная ценность находится в конце списка. Причина повышенного интереса к данной ценности может объясняться стремлением подростков с трудностями в обучении разнообразить свою жизнь, приобрести определенные интересы и увлечения т.к. по оценкам экспертов их интересы и полезные занятия не имеют самостоятельного, углубленного развития, формируются больше под чужим влиянием. В то же время их сверстники занимаются спортом, посещают кружки, подготовительные курсы, школы искусств, что полностью удовлетворяет их потребности и даже может вызывать потребность снизить нагрузки, связанные с чрезмерно активной жизнью.

На основании вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

Развитие социальной компетентности старших школьников с трудностями в обучении имеет определенные особенности, по сравнению с социальной компетентностью их сверстников с нормативным развитием. Учитывая данные особенности, возможно строить коррекционно-педагогическую работу с учетом сильных и слабых сторон социального развития учащихся данной категории.

В коррекционной работе с учетом особенностей ориентирования в различных ситуациях, можно разбивать сложные ситуации на блоки из простых ситуаций, подразумевающих не более одного действия с объяснением логических связей между каждым блоком. Также более активно использовать невербальные средства взаимодействия вместо вербальной похвалы или порицания. Ученик сможет более точно интерпретировать получаемую информацию, т.к. не всегда точно ориентируется в большом потоке объяснений, при использовании сложных конструкций теряет суть объяснения, а также вербальная информация может нести негативный оттенок со стороны учителя, который ведет к появлению и закреплению негативных реакций в схожих ситуациях.

Ведущие ценностные ориентации также могут лечь в основу построения коррекционной работы, т.к. в основном соответствуя ценностям нормально развивающихся подростков, они дают потенциал социального развития личности подростков с трудностями в обучении. Например, стремление к активной жизни может быть реализовано в уличной компании, а может в спортивных интересах, занятиях с учителем-дефектологом по социальному развитию (при условии применения активных и интерактивных методов обучения), занятиях в кружках, общественно полезной деятельности.

Значительное поле для коррекционной работы представляет развитие ориентированности в сложных социальных ситуациях, формирование социальных навыков, готовности их применения и регуляции, рефлексии их проявления. Именно данные составляющие социальной рефлексии развиты у старших школьников менее всего и нуждаются в целенаправленном формировании.

Список використаних джерел

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос" [Электронный ресурс]. - 2006. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Дата доступа: 05.05.2006.
2. Немов Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. – М.: Владос-пресс, 2007. – Ч.2 – 351 с.
3. Психология от А до Я / М. Кордуэлл [и др.] ; под общ. ред. М. Кордуэлла. – 2-е изд. – М: Фаир-пресс, 2002. – 448 с.
4. Реан, А.А. Психология личности / А.А. Реан. – СПб.: прайм-ЕврознакМ.: Олма-пресс, 2004. – 407 с.

In article features of social competence of the senior schoolboys with difficulties in the training, arising in the course of the integrated training and education are considered.

Keywords: social competence, competence structure, social interaction, pupils with difficulties in the training, caused by a delay of mental development.

Отримано 18.09.2010 р.