

Ольга Бабяк,

*Інститут спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка*

НАПН України

orcid.org/0000-0001-6337-1202

МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ: МОДЕЛЮВАННЯ, РЕАЛІЗАЦІЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито модель формування міжособистісних стосунків у школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання, сформованості когнітивних, афективних, поведінкових складових міжособистісної взаємодії. Визначені основні напрямки реалізації моделі формування міжособистісних стосунків школярів із ЗПР в умовах інклюзивного навчання, які спрямовані на розвиток наступних умінь: здійснення міжособистісних контактів; здійснення спільної діяльності; прагнення до взаємодії; прагнення до встановлення міжособистісних контактів; прагнення до міжособистісного спілкування, здатність до диференціації якостей людини; уміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце в загальній структурі взаємостосунків членів групи; прагнення до взаємострийняття і взаєморозуміння дітьми один одного.

Результати дослідження дають підстави стверджувати, що впровадження в програму навчання дітей із ЗПР в умовах інклюзивного навчання завдань спеціальної формуючої методики сприяє формуванню всіх компонентів міжособистісних стосунків у більшості учнів, що свідчить про наявність якісних змін у сформованості міжособистісних стосунків після проведення експериментального навчання. Низький стан сформованості міжособистісних стосунків призводить до значних труднощів, що виникають під час взаємодії один з одним, а це в свою чергу впливає на подальшу соціалізацію та інтеграцію в соціум.

Ключові слова: *затримка психічного розвитку; міжособистісні стосунки; компоненти міжособистісних стосунків; ускладнене спілкування; взаємодія; міжособистісні контакти.*

Вступ

Удосконалення системи інклюзивного навчання в Україні піднімає проблему соціалізації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в суспільство, що насамперед передбачає їх соціальну включеність. Світовий досвід Європейських країн, їх теоретичні та практичні здобутки щодо впровадження інклюзивного навчання у освітній простір нині стають джерелом розвитку й удосконалення системи соціально-психологічної роботи з такими дітьми в процесі навчання відповідно до вимог сьогодення. Вагомим підходом інклюзії є трансформація освітніх систем для задоволення потреб широкого кола учнів. У цьому контексті, одним із завдань

інклюзивного навчання постає питання, щодо методів можливого включення учнів з особливими потребами, зокрема із затримкою психічного розвитку, в освітній простір, що передбачає створення сприятливих міжособистісних стосунків між дітьми із ЗПР і їх однолітками з типовим розвитком.

У сучасній спеціальній психології є ряд досліджень, які, так чи інакше, зачіпають окремі аспекти проблеми міжособистісних стосунків в умовах інклюзивного навчання: вивчаються особливості соціалізації (М. Малофєєв, Л. Шипицина, Т. Фуряєва і ін.); досліджуються питання особливостей особистості дитини, які впливають на встановлення і підтримку спілкування і міжособистісних відносин з іншими людьми (А. Байбородських, В. Бройфельд, Е. Дзугкоева, Н. Кондратьєва, Н. Масленкова); особливості статусу і фактори, які впливають на нього (А. Байбородських, Е. Самойленко, О. Таліпова, С. Шапарова і ін.); особливості ієрархії значущості міжособистісних стосунків (Х. Мюллер- Колленберг, К. Камманн і ін.). Дослідники відзначають низку труднощів міжособистісних стосунків, а саме: спілкування відбувається в невеликих ендогенних групах з дітьми молодшого шкільного віку і носить швидкоплинний характер; їх спілкування характеризується як широкі дружні стосунки, що має інфантильний характер комунікативних зв'язків, які поєднується з підвищеним рівнем тривожності, невпевненістю, низьким рівнем домагань, підвищеною навіюваністю, пасивністю, слабким усвідомленням свого «Я».

Окремі дослідження вказують, що діти із ЗПР можуть мати високий потенціал соціальної адаптації, за умови створення сприятливих можливостей для їхньої реалізації.

Серед науковців продовжуються гострі дискусії щодо проблеми міжособистісних стосунків у дітей із ЗПР в умовах інклюзивного навчання, що свідчить про гостру актуальність означеної теми. Недорозвиток сформованості компонентів міжособистісних стосунків учнів із ЗПР (когнітивного, афективного, поведінкового) характеризується низьким ступенем сформованості потреби у взаємодії з однолітками, афективними проявами поведінки, конфліктністю, обмеженістю комунікативних можливостей, підвищеним рівнем агресивності, що виражається в афективних, розгальмованих формах відхилень в емоційно-вольовій сфері, низьким рівнем взаємодій з оточуючими тощо [3;6].

У нашому дослідженні ми зазначаємо, що в цьому віці відбуваються індивідуальні і особистісні зміни в процесі міжособистісних стосунків між дітьми в шкільних групах, проте в процесі спілкування спостерігається слабка орієнтованість на однолітків, конфліктність-агресивність, сильна вираженість потреби в домінуванні або відгородженні.

Мета та завдання

Метою статті є презентація методики формування міжособистісних стосунків. Зміст цієї методики передбачає розвиток особливостей цілісної структури цього процесу у дітей із ЗПР в інклюзивному класі. Формувальна методика, спрямована на розвиток афективного, когнітивного та поведінкового компонентів міжособистісних стосунків, яку можуть використовувати вчителі та вихователі в інтегрованих та інклюзивних класах, де навчаються діти із ЗПР.

Формувальна методика передбачала 4 етапи: I етап – підготовчий, спрямований на підготовку дітей до психокорекційної роботи. II етап – формування поведінкового компонента. III етап – формування афективного компонента міжособистісних стосунків. IV етап – формування когнітивного компонента міжособистісних стосунків.

Окреслені шляхи корекційної роботи з формування компонентів міжособистісних стосунків школярів із ЗПР, передбачали розвиток наступних умінь: здійснення міжособистісних контактів; здійснення спільної діяльності; прагнення до взаємодії; прагнення до встановлення міжособистісних контактів; прагнення до міжособистісного спілкування, здатність до диференціації якостей людини; уміння адекватно оцінити себе

і знайти своє місце в загальній структурі взаєностосунків членів групи; прагнення до взаємостосунку і взаєморозуміння дітьми один одного.

Для дослідження формування поведінкового компонента у школярів із ЗПР міжособистісних стосунків в умовах інклюзивного навчання ми застосували спеціальну методику, яка складалася з декількох етапів. Основною метою першого етапу було формування безконфліктного стилю спілкування та комунікативної культури у дітей із ЗПР. Завдання цього етапу були спрямовані на формування вмінь, які становлять зміст поведінкового компонента: входити в контакт з однолітком; почуття єдності з членами колективу; здійснювати спільну діяльність; шанобливого ставлення до однокласників, співчуття, відкритості в спілкуванні, адекватного аналізу реальних міжособистісних ситуацій; формування безконфліктного стилю спілкування у процесі взаємодії з дітьми.

На першому етапі формуючого експерименту було проведено дві серії занять.

Перша серія була спрямована на формування соціальних навичок в умовах гри.

Для вирішення поставлених завдань цей напрям роботи був розділений на декілька тематичних блоків: навчання співпраці і приналежності до групи; твердження себе і інших в якості самостійної особистості; формування співпереживання і довіри.

Заняття проводилися фронтально. При необхідності використовувалися й індивідуальні форми роботи. В одне заняття експериментатор включав ігри і вправи з різних тематичних блоків, що дозволяло прискорити ефективність роботи на цьому етапі.

Заняття проводилося в другій половині дня два-три рази на тиждень. В процесі роботи брали участь експериментатор і педагог або вихователь класу. Участь педагога в ігровій діяльності школярів забезпечувала великі можливості для формування мовного середовища. Дорослий за допомогою питань, прохань, звернень стимулював комунікативні навички дітей, збагачував мовний досвід дітей. Водночас, педагог був прикладом мовної, емоційної і ігрової поведінки. Він часто брав активну участь у безпосередній діяльності дітей, виконуючи ігрову роль нарівні з учнями, і в той же час був завжди керівником гри, вирішуючи поставлені в ході навчання завдання.

Навчитися самоконтролю і управлінню власною діяльністю важко, якщо не існує можливості на практиці відчувати, що означає відповідати за свої вчинки. Педагог не приймав рішень за дитину і не намагався керувати нею ні безпосередньо, ні поволі. Обмеження на поведінку учня в ігровому просторі формулювалися таким чином, що школяреві дозволялося керувати власною поведінкою. Оскільки поведінка не спрямовувалася ззовні, діти навчалися самоконтролю і керуванню власною поведінкою, оскільки їм надавалася можливість приймати власні рішення.

Друга серія була спрямована на перенесення мотивів в реально діючі, тобто створювалися такі умови, в яких практика ролі поведінки регулювала б поведінку підлітків в повсякденному житті. На початковому етапі дітям пропонувалися конфліктні ситуації, які вони повинні були вирішити спільними зусиллями, причому експериментатор просив пояснити акти поведінки, а також висловити власну думку про ситуацію кожного члена колективу.

Участь педагога в діяльності дітей обмежувалася тим, що експериментатор тільки пропонував ситуацію і створював організаційні умови, в яких вирішувалися конфлікти. Педагог брав непряму участь, він не втручався в сам процес вирішення проблеми, а тільки був "спостерігачем", що забезпечувало вдосконалення самостійного встановлення взаєностосунків та їх реалізації через формування соціально прийнятних форм поведінки.

Ситуація програвалася, її учасники пропонували свої шляхи рішення конфлікту, моделюючи ту або іншу поведінку. При підведенні підсумків експериментатор не висловлював своєї думки, щоб не тиснути на дітей, але в той же час направляв, особливо на першому етапі, хід відповідей-міркувань дітей. Надалі школярі самі знаходили вихід з

ситуації, що склалася, причому нерідко спостерігалися випадки неоднозначного рішення конфлікту.

В другій серії занять пропонувалися конфліктні ситуації, які діти вирішували за допомогою ляльок або рольової гри. Цей етап роботи був найбільш складним для виконання, оскільки тут було необхідно проявити не лише свої емоції, але і соціальну компетентність в рішенні конфліктних ситуацій. Тематика ситуацій включала: конфлікти в системі "дитина-дитина", "дитина-дорослий". Складність полягала в тому, що в цих іграх пропонувався тільки сюжет і була відсутня оцінка значущості вчинків дійових осіб. Діти повинні були самі знайти шляхи вирішення ситуацій, що склалася, і реально оцінити їх наслідки. При вирішенні поставлених завдань враховувалися індивідуальні особливості досліджуванних. Цей блок включався в корекційну роботу на завершальному етапі навчання, коли можна було констатувати певну соціальну компетентність школярів.

Для дослідження формування афективного компонента у дітей із ЗПР міжособистісних стосунків в умовах інклюзивного навчання застосувалась спеціальна методика, яка складалася з декількох етапів. Основною метою цього етапу було формування усвідомленості свого положення в системі міжособистісних стосунків і взаємності стосунків, які є важливими складовими міжособистісних стосунків у школярів із ЗПР. Завдання цього етапу були спрямовані на формування вмінь, які становлять зміст афективного компонента: формування вміння входити в контакт, звертати на себе увагу; мотивація дитини посісти в групі однолітка своє місце, бути визнаною; формування стійких мотивів діяти разом із однолітком; формування пізнавальних і особистісних мотивів спілкування у процесі взаємодії із однолітком.

Для досягнення поставлених завдань було проведено дві серії занять: перша серія включала в себе 7 занять, друга – 6, всього було проведено 13 занять. Заняття проводилися в індивідуальній та груповій формах з використанням допомоги експериментатора та поступово ускладнювалися.

Перша серія занять була спрямована на спонукання потреби у сприйнятті іншої людини в процесі діяльності з однолітками та дорослим. Заняття першої серії були організовані з використанням в навчальних ситуаціях дидактичних ігор, що було важливо для активізації інтересу дітей один до одного, адже саме ігри можуть значно посилити мотивацію учасників, сприяють розумінню складних взаємозв'язків. Вони допомагають соціалізації і розвитку особистості учасників і дають їм можливість перевірити на практиці, розвинути і інтегрувати різні переконання, навички, здібності.

Усі заняття першої серії було проведено в груповій формі із використанням дидактичних та сюжетно-рольових ігор, які сприяли прояву товариськості, підвищенню задоволеності в спілкуванні, розвитку рівня соціовалентності дітей із ЗПР. Формування цих соціометричних характеристик несли радість та задоволення.

Корекційна робота була побудована таким чином, щоб викликати у дітей бажання прислуховуватися до інструкції, оскільки тільки вислухавши її до кінця можна було зрозуміти сутність завдання. Ігри носили позитивний характер, вони були спрямовані на зацікавлення підлітків до занять, а також на закріплення навичок та вмінь взаємодії в групі, позитивного ставлення до однокласників, формування вміння входити в контакт, звертати на себе увагу.

Друга серія була спрямована на формування у дітей стійкої мотивації на якісне виконання своєї частини завдання в колективній роботі, під безпосереднім контролем дорослого; формування позитивного відношення до якісного виконання завдання; формування навичок співпраці, взаємовиручки, уважного відношення до товаришів, розвиток міжособистісної взаємодії. При цьому, метою цієї серії було актуалізувати елементи взаємодопомоги у процесі взаємодії між дітьми у різних емоційно забарвлених видах спільної діяльності. Результати колективної роботи мали практичну значущість

для дітей, адже в подальшому їх використовували в якості подарунку для товариша, костюмів для театрального дійства, як елемент інтер'єру класної кімнати. Було проведено 6 занять: 2 з аплікації („Подарунок на День народження”, «Осінні дари»), 1 з конструювання (створення композиції з засушених листочків „Осінні барви” 1 з трудового навчання (виготовлення костюмів для театральних персонажів), 2 з малювання (створення колективного колажу „Осінні барви”, „Портрет класу”).

Робота велася діадами, тріадами. Дітям пропонувалося виконати вироби, костюми, малюнки. Залежно від вирішуваних завдань, школярі виконували різні завдання. Експериментатор організовував дитячі співтовариства таким чином, що в їх об'єднаннях були присутніми представники усіх досліджуваних груп, тим самим створювалося як би мікрооб'єднання, де кожен її представник повинен був виконати чітко регламентовані обов'язки. У інших випадках, організовувалися об'єднання так, що в групі опинялися діти тільки з доміантними формами поведінки або тільки з підлеглими. Це примушувало дітей, для виконання спільної мети, проявляти більше уваги, чуйності, знаходити засоби взаємодії, уміння поступатися або навпаки, проявляти ініціативу в спільній діяльності.

Напередодні виготовлення аплікації як подарунку на День народження психолог проводив підготовчу роботу: розповідав історію про хлопчика, до якого на День народження прийшли гості і подарували подарунки. Експериментатор запропонував зробити ці "подарунки"(у вигляді аплікації). Оскільки "у гості" прийшли 4 персонажі, то і "подарунків" треба було зробити 4, для цього була запропонована робота парами. Експериментатор сформував пари таким чином: 1 пара: дитина з доміантними формами поведінки і позитивним відношенням до однолітка і дитина з підлеглими формами поведінки і негативним відношенням; 2 пара: дитина з доміантними формами поведінки і негативним відношенням і дитина з доміантними формами поведінки і позитивним відношенням до однолітка; 3 пара: діти з підлеглими формами поведінки; 4 пара: дитина з підлеглими формами поведінки і позитивним відношенням до однолітка і дитина з доміантними формами поведінки і негативним відношенням;

В процесі роботи учні були вимушені працювати спільно, прислухаючись до думки партнера. Експериментатор намагався не втручатися в спірні ситуації, з метою самостійного їх рішення і знаходження компромісу самими дітьми. Експериментатор стимулював роботу дітей ("Як ви думаєте, хлопчику сподобається подарунок від "пари №1"; "пара №2", напевно, хочуть зробити самий кращий подарунок, подивіться, як вони дружно працюють"! та ін.). Такий прийом роботи також сприяв посиленню мотивації на виконання завдання з виготовлення аплікації-подарунку. Таким чином, протягом усього процесу виконання діти були зацікавлені у якомога якіснішому виготовленні аплікації-подарунку.

Актуалізуючи прийомом до правильного засвоєння та якісного виконання діяльності дітьми була демонстрація результатів їхньої діяльності дорослим. Так, на заняттях з конструювання „Осінні барви” та малювання „Осінні барви”, „Портрет класу”, та виготовлення костюмів для театру психолог на початку занять повідомляв дітям, що їх малюнки будуть розміщені на виставці в холі, і батьки, інші вихователі зможуть подивитися на їх колективну роботу, а костюми будуть використані під час театрального дійства. Така інформація спонукала більшість дітей відповідальніше віднестися до поставленого завдання, покращити якість виконання малюнку та виготовлення костюму.

Основною метою етапу формування когнітивного компонента міжособистісних стосунків було формування емоційно-моральних стосунків у дітей із ЗПР. Завдання цього етапу були спрямовані на формування вмінь, які становлять зміст когнітивного компонента: формуванні уявлень про основні емоції (спокій, радість, злість (гнів), захоплення, інтерес, задоволення);розвиткові здібностей впізнавати емоції, які переживають однолітки в реальній взаємодії; збагачення емоційного досвіду дітей за

допомогою аналізу, інтерпретації значущих емоційних ситуацій; встановленні дітьми почуттів іншої людини, розумінні її емоційного стану; формування знань про моральні якості людини (чесність, дружба, доброта, взаємовиручка).

Для досягнення поставлених завдань було проведено 8 занять. Заняття проводилися в індивідуальній та груповій формах з використанням допомоги експериментатора та поступово ускладнювалися.

Перша серія була спрямована на формування у дітей поняття про основні емоції, допомогти прожити певний емоційний стан, пояснити, що воно означає, і дати йому словесне найменування. Накопичуючи певні моменти переживання і фіксації на якому-небудь почутті, дитина може створити свій власний "емоційний фон", за допомогою якого вона зможе орієнтуватися у своїх почуттях і почуттях людей, які її оточують. В ході цього напряму роботи були поставлені завдання: навчити дітей розуміти власні емоційні стани, виражати свої почуття і розпізнавати почуття інших людей через міміку, виразні рухи, інтонації, скоротити емоційну дистанцію між дітьми.

Крім того, в ході роботи школярі опосередковано знайомилися з навичками релаксації і саморегуляції, що створювало умови для формування у дітей здатності управляти своїм емоційним станом. Обговорення і "проживання" ситуацій, що пояснюють різноманітні почуття, підвищували емоційну стійкість дитини, що допомагало йому легше переносити аналогічні, але потужніші дії. Також враховувалося, що колективні співпереживання посилюють їх і дозволяють отримати яскравіший досвід проживання емоційних ситуацій.

З цією метою було запропоновано систему психокорекційних ігор і вправ, які стимулювали увагу, спостережливість, увагу до однолітка.

Експериментатор емоційно переказував запропоновану в етюді ситуацію або просив виконати певні дії. Проводилася робота над такими емоціями як: задоволення і радість, здивування, інтерес, увага, зосередження, страждання і печаль, відраза і презирство, гнів, страх, провина і сором, боязкість.

На початковому етапі роботи діти знайомилися з основними емоціями. Експериментатор розповідав етюди різних емоційних станів, використовуючи серію картин. Далі діти знаходили піктограму з зображенням певної емоції. Експериментатор пропонував зображувати кожній дитині це почуття. Увага дітей фіксувалася на даному понятті. Експериментатор пропонував оцінити проблемну ситуацію, знайти свої шляхи рішення ситуації.

Надалі підліткам пропонувалися вправи на диференціацію емоційних станів, що дозволило експериментаторові зробити висновок про ефективність даного напряму роботи.

Друга серія занять була спрямована на формування у дітей із ЗПР морально-етичних форм поведінки в суспільстві, моральних норм, збагачення, уточнення і активізація словника учнів.

Перші заняття з формування уявлень про основні моральні якості розпочиналися з прослуховування віршів, розповідей, казок, які відбивають емоційно-моральні категорії.

В ході роботи ставилися завдання виробити у дітей : негативне ставлення до грубості, жадності, зарозумілості; проявляти увагу і співчуття до молодших і людей похилого віку; уміння спілкуватися з однолітками, проявляючи доброту, скромність, чуйність; прищепити правила дружби; звертати увагу не на зовнішні характеристики людини, а на особистісні якості; зважати на думки і інтереси інших людей, адекватно оцінювати вчинки героїв.

Для ефективного здійснення поставлених завдань були використані різні методичні прийоми з вивчення тексту: репродуктивні (наприклад, суцільне читання, читання "ланцюжком", бесіда за змістом, пояснення словника, розгляд ілюстративного

матеріалу, детальний переказ, розповідь педагога тощо), і евристичні (наприклад, вибіркоче читання, виразна, аналітична, порівняльна, узагальнююча бесіди, вибіркочі і творчі перекази, складання планів, словниково-стилістичні вправи (складання пропозицій із словами, дописування фраз і тому подібне) діяльність по макету, драматизація, задавання запитань однокласникам за текстом тощо), і творчі методи (наприклад, продовження розповіді, вигадування іншої назви розповіді, самостійне оціночне судження тощо).

При виборі мовного матеріалу враховувалася наявність соціального досвіду дитини. Від цих показників залежав не лише вибір літературного твору, але і спосіб його пред'явлення і хід подальшої роботи.

В цілому робота над художніми творами велася з використанням усіх описаних методів і була спрямована, головним чином, на збагачення соціальними представленнями і формуванням морально-етичних норм на прикладі літературних героїв.

Робота організовувалася підгрупами. Причому підгрупи формувалися за типом гомогенних і гетерогенних, тобто, у гомогенних були діти з однієї групи, а в гетерогенних - діти з різних зафіксованих груп (і з підлеглими формами поведінки, і з доміантними), що давало можливість пасивним дітям проявляти активність, наприклад, при переказі тексту або інсценуванні частини твору.

Результати теоретико-емпіричного дослідження

З метою перевірки ефективності формуючої методики за підсумками навчання було проведено емпіричний експеримент у навчальному закладі з інклюзивною формою навчання. Основним завданням якого було з'ясувати вплив формуючої методики на якість і дієвість компонентів міжособистісних стосунків у школярів із ЗПР.

У емпіричному експерименті взяли участь діти із ЗПР 7-9 років: 20 дітей експериментальної групи, які навчаються в інклюзивних класах, і 20 дітей контрольної групи, які не проходили спеціального навчання. Усього до експерименту було залучено 40 дітей. Результати корекційного впливу було простежено шляхом порівняння експериментальних даних цих двох груп.

Внаслідок проведення першої серії дослідження отримано експериментальні дані, які свідчать про ефективність впливу формувальної методики на стан поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. Так, під час вивчення стану сформованості вмінь, які складають зміст поведінкового компонента міжособистісних стосунків, з'ясувалося, що у 60 % дітей ЕГ вони сформовані. Водночас, у дітей КГ такі вміння наявні лише у 20 % дітей: 40% школярів ЕГ підвищився рівень соціальної спрямованості на однолітка, у КГ таких дітей виявилось 20%, 50% дітей ЕГ зафіксовано продуктивне вирішення конфліктів, у КГ виявлено 20% дітей, високий рівень тривалості спілкування був у 55% школярів в ЕГ, 20% КГ продемонстрували гірші результати.

Високий рівень сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків зафіксовано у 65 % дітей ЕГ. Водночас, у школярів КГ такі вміння сформовані лише у 25 % .

У процесі вивчення стану сформованості вмінь, які складають зміст когнітивного компонента міжособистісних стосунків, виявлено, що у 65 % дітей ЕГ необхідні для цього вміння сформовані. Водночас, у дітей КГ зазначені вміння сформовані лише в 25 %. 65 % школярів ЕГ продемонстрували сформованість умінь визначати, категоризувати моральні якості оточуючих людей. У КГ лише у 25 % дітей виявилися частково сформованими ці вміння.

Висновки

Таким чином, аналіз даних емпіричного дослідження дає підставу зробити висновок про те, що впровадження в програму інклюзивного навчання дітей із ЗПР завдань спеціальної формуючої методики з розвитку міжособистісних стосунків, сприяє

формуванню всіх компонентів міжособистісних стосунків у більшості учнів, що свідчить про наявність якісних змін у сформованості компонентів міжособистісних стосунків після проведення експериментального навчання та необхідних вмінь міжособистісної групової взаємодії. Змістовно методика забезпечує формування умінь: здійснення міжособистісних контактів; здійснення спільної діяльності; прагнення до взаємодії; прагнення до встановлення міжособистісних контактів; прагнення до міжособистісного спілкування, уміння диференціювати якості людини; уміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце в загальній структурі взаємостосунків членів групи; прагнення до взаємоприйняття і взаєморозуміння дітьми один одного, що дало підстави виявити позитивну динаміку у формуванні компонентів міжособистісних стосунків.

Проведене емпіричне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування міжособистісних стосунків у школярів із ЗПР в умовах інклюзивного навчання. Подальша перспектива полягає у вивченні особливостей формування міжособистісних стосунків у дошкільників, які перебувають у різних освітніх та соціальних умовах: спеціальних та інклюзивних закладах, сім'ї. Виявлення цих особливостей сприятиме попередженню виникнення ускладнень міжособистісної взаємодії та спілкування цієї категорії дітей з різними групами осіб (однолітками, значущими дорослими).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабяк О.А. Проблема межличностных отношений у детей с ЗПР в условиях инклюзивного обучения. // Материалы международной конференции «Инклюзивные процессы в образовании». – Минск, 2016. – С. 22-25.
2. Бабяк О.О. Формування міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: збірник наукових праць. Частина 1. / [за ред. В.В.Засенка, А.А. Колупаєвої.] - К.: 2017– Випуск 3. – С. 32-38
3. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: хрестоматия / М.В. Швед. – Витебск. Издательство УО «ВГУ им. Машерова; 2007. – 157с.
4. Прохоренко Л.І. Особливості мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності / Л. І. Прохоренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. - 2012. - Вип. 3(1). - С. 129-133.
5. Ferguson C.J. The effectiveness of school-based anti-bullying programs: a meta-analytic review / C.J. Ferguson, C. San Miguel, J. C. Kilburn //Crim Justice Rev. —2007. —32(4). — P. 401-414.
6. Xin Z. The Differences of Social Anxiety of Adolescents with Different Sociometric Status / Z. Xin, LChi, B. Liu // Chinese Mental Health Journal. —2004. —Vol 18(4). — 231-232.

REFERENCES:

1. Babyak O.A. (2016) Problema mezlichnostnyih otnosheniy u detey s ZPR v usloviyah inklyuzivnogo obucheniya. Minsk.
2. Babiak O.O. (2017) Formuvannia mizhosobystisnykh stosunkiv u pidlitkiv iz ZPR. / Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. Vol.3. p.32-38.
3. Shved M.V. (2007) Integrirovannoe obuchenie detey s osobennostyami psihofizicheskogo razvitiya: hrestomatiya. Vitebsk.
4. Prokhorenko L.I. (2012) Osoblyvosti motyvatsiinoho komponentu samorehuliatcii u molodshykh shkoliariv iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku v navchalnii diialnosti / Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. Vol.3. p.129 -133.
5. Ferguson C.J. The effectiveness of school-based anti-bullying programs: a meta-analytic review / C.J. Ferguson, C. San Miguel, J. C. Kilburn //Crim Justice Rev. - 2007. - 32(4). - P. 401-414.

6. Xin Z. The Differences of Social Anxiety of Adolescents with Different Sociometric Status / Z. Xin, LChi, B. Liu // Chinese Mental Health Journal. - 2004. - Vol 18(4). - 231–232.

Olha Babiak Formation of between-specified relations with schools with dependent mental development in inclusive class

The article is devoted to the formation of interpersonal relationships among students with a mental retardation in the inclusive class, the formation of cognitive, affective, and behavioral components of interpersonal relationships. The ways of corrective work on the formation of components of interpersonal relations of schoolchildren with LRR are determined, and the following skills are foreseen: implementation of interpersonal contacts; joint activities; desire for interaction; the desire to establish interpersonal contacts; the desire for interpersonal communication, the ability to differentiate human qualities; the ability to adequately assess themselves and find their place in the overall structure of the relationships of members of the group; the desire for mutual understanding and mutual understanding by the children of each other.

The results of the study provide grounds for arguing that the introduction of the special training methodology for the development of interpersonal relationships into the curriculum for the education of children with HIV in the inclusive class contributes to the formation of all components of interpersonal relationships in most students, indicating that there are qualitative changes in the formation of components of interpersonal relationships after an experimental teaching. The low state of the formation of the components of interpersonal stooges leads to significant difficulties that arise when interacting with each other, which in turn affects further socialization and integration into the society.

Key words: *mental retardation; interpersonal relationships; components of interpersonal relationships; complicated communication; interaction; interpersonal contacts.*