

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра практичної психології

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

_____ Мірошник З.М.

«___» _____ 2019 р.

Реєстраційний № _____

«___» _____ 2019 р.

**ВПЛИВ АГРЕСИВНОСТІ НА МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ
ПІДЛІТКІВ З ЛЕГКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

Кваліфікаційна робота
студентки групи ППм14
денного відділення
психолого – педагогічного факультету
ступеня вищої освіти магістр
спеціальності 053 Психологія
Остапець Альони Олегівни

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент
Остапчук Олена Євгенівна

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

Члени ЕК _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

_____ (підпис) (прізвище та ініціали)

_____ (підпис) (прізвище та ініціали)

_____ (підпис) (прізвище та ініціали)

Кривий Ріг – 2019

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ АГРЕСИВНОСТІ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ З ЛЕГКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	8
1.1. Психофізичні особливості підлітків з легкою розумовою відсталістю.....	8
1.2. Агресивність як психологічний чинник деструктивних форм міжособистісних відносин підлітків з легкою розумовою відсталістю.....	22
Висновки до розділу 1.....	33
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ З ЛЕГКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.....	36
2.1. Програма комплексної діагностики агресивності та міжособистісних стосунків підлітків з легкою розумовою відсталістю.....	36
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.....	40
Висновки до розділу 2.....	53
РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ З ЛЕГКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.....	55
3.1. Зміст психокорекційної програми.....	55
3.2. Результати впровадження психокорекційної програми.....	64
Висновки до розділу 3.....	75
ВИСНОВКИ.....	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	83
ДОДАТКИ.....	91

ВСТУП

Актуальність дослідження. Для сучасного українського суспільства і вітчизняної освіти проблема соціальної адаптації осіб з особливостями психофізичного розвитку є однією з найбільш складних і актуальних. Адже, саме у цієї категорії людей, у зв'язку з ускладненнями розвитку пізнавальної та фізичної сфер виникають проблеми із процесом інтеграції у суспільство. Такі проблеми найчастіше відбиваються на процесах життєдіяльності і можуть проявлятися як в порушеннях поведінки, так і супроводжуватися підвищеною агресивністю, тривожністю, або ж, навпаки, пасивністю та відстороненістю від соціального середовища. Саме тому особи з особливостями психофізичного розвитку потребують додаткової підтримки у процесі навчання та виховання, яка б дала можливість запобігти соціальній дезінтеграції та налагодженню системи міжособистісних відносин, в цілому. До групи осіб з особливостями психофізичного розвитку можна віднести легкі форми психічного недорозвитку, такі, як затримка психічного розвитку, олігофренію в ступені дебільності, легку розумову відсталість. Ці категорії наразі потребують спеціальної психологічної підтримки, яка б відображалася у створенні умов для набуття навичок ефективної соціальної взаємодії, що включає в себе увесь процес комунікації та налагодження міжособистісної взаємодії.

Поступове збільшення категорії людей з особливостями психофізичного розвитку може в майбутньому призвести до збільшення кількості дезадаптованих осіб в суспільстві, що в свою чергу, може призвести до зниження рівня продуктивності, ефективності самоствердження та саморозкриття їхнього можливого потенціалу в суспільстві.

У своїх працях такі вітчизняні науковці, як Л. С. Виготський, Л. В. Занков, В. В. Лебединський, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, А. Г. Обухівська, М. С. Певзнер, С. Л. Рубінштейн, В. М. Синьов, Н. М. Стадненко основну проблему суспільства вбачали в комплексному дослідженні порушень психофізичного розвитку, адже стрімке збільшення кількості таких осіб досить часто ускладнює або ж взагалі унеможливорює

їхню соціально-психологічну адаптацію. Саме тому у своїх працях, що стосувалися навчання та виховання розумово відсталих, Л. С. Виготський обстоював необхідність соціального та спеціального виховання та вказував, що таке виховання потребує на високий професіоналізм в роботі вчителя, який має працювати лише за системою індивідуального та диференційованого підходів. І найголовніше, на чому наполягав автор, що педагог, у першу чергу, має бачити в особливому учневі особистість, що й стане підґрунтям у побудові всієї системи навчання [14, 15, с. 104-121].

На можливостях навчання підлітків з особливими освітніми потребами в звичайних загальноосвітніх закладах наголошується у концепції «Нова українська школа» (МОіН України, 2018 р.), у розділі про «інклюзивну освіту». Відповідно до Концепції НУШ пропонується наступне визначення поняття інклюзивної освіти: «це процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади, та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі» [27, 34]. Саме за умови включення особи з особливими освітніми потребами до звичайного класу можна досягти: рівності між учнями, коли вони зможуть з розумінням приймати відмінності одне від одного та будувати, при цьому, нормальні міжособистісні стосунки; та соціальної інтеграції, де створюються умови, за яких учень з особливостями психофізичного розвитку має можливість цілком і повністю реалізувати власні потреби, здібності, наміри. У майбутньому така система освіти, надасть можливість учням з особливостями психофізичного розвитку уникнути соціальної дезінтеграції, а разом з тим і її негативних наслідків: підвищення рівня агресивності, тривожності, зниження самооцінки та деформації особистості, в цілому.

Враховуючи складність вирішення сформульованої проблеми, її соціальну і практичну значущість задля удосконалення процесів навчання і виховання підлітків з легкою розумовою відсталістю ми обрали таку тему

дослідження: «Вплив агресивності на міжособистісні стосунки підлітків з легкою розумовою відсталістю».

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні наявних форм і проявів рівня агресивності та особливостей міжособистісних стосунків підлітків з легкою розумовою відсталістю, а також у розробці й апробації тренінгової програми психологічної корекції рівня агресивності та налагодження міжособистісних стосунків.

Задля досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теоретико-методологічні підходи у вивченні психофізичних особливостей підлітків з легкою розумовою відсталістю.

2. Проаналізувати теоретико-методологічні підходи у вивченні агресивності як психологічного чинника деструктивних форм міжособистісних стосунків підлітків з легкою розумовою відсталістю.

3. Здійснити емпіричне дослідження особливостей агресивності та міжособистісних стосунків підлітків з легкою розумовою відсталістю.

4. Визначити наявність зв'язку і можливого впливу агресивності на систему міжособистісних стосунків підлітків з легкою розумовою відсталістю.

5. Апробувати тренінгову програму корекції рівня агресивності та налагодження міжособистісних стосунків та перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження: психофізичні особливості підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Предмет дослідження: вплив агресивності на міжособистісні стосунки підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Методи і методики дослідження. Досягненню мети дослідження й розв'язанню поставлених завдань сприяло використання комплексу методів дослідження, а саме:

- теоретичних (вивчення, аналіз та узагальнення філософської, психолого-педагогічної, соціологічної літератури з теми дослідження; синтез, порівняння, систематизація), які дали можливість виявити й узагальнити наукові факти і висновки з проблеми, розробити систему подальши дослідно-експериментальних дій;
- емпіричних: методика діагностики показників і форм агресії Басса-Даркі; методика «Q – сортування» В. Стефансона; методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі; соціометричний метод задля вивчення міжособистісних відносин в підлітковому середовищі (Дж. Морено).
- статистичних: методи описової статистики; метод кореляції Пірсона; непараметричний метод G-критерію знаків.

Під час обробки і презентації даних емпіричного дослідження використовувалися візуальні методи: таблиці і діаграми.

Експериментальна база дослідження. Дослідження здійснене на базі Криворізького багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру «Натхнення». Дослідженням охоплено 10 осіб: з них – всі учні 9-х класів, які були задіяні в діагностичній роботі.

Практичне значення дослідження полягає в можливості організації практичними психологами тренінгової роботи з підлітками з легкою розумовою відсталістю. Результати дослідження можуть бути використані викладачами вищих педагогічних закладів на лекційних і практичних заняттях з педагогічної та вікової психології, у межах викладання патопсихології, клінічної психології, а також навчальних предметів, зміст яких спрямований на підготовку майбутніх психологів до роботи з інклюзивними групами.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження оприлюднювалися на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Предиктори успішної інклюзії: медико-психологічний та соціально-педагогічний аспекти» (22 листопада 2019 р.). Результати теоретичного етапу

дослідження узагальнені у публікації Наукового часопису «Практична психологія у ракурсі сьогодення» (м. Кривий Ріг, 2019 рік).

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, переліку використаних джерел (71 найменування, з них 5 іноземною мовою), 13 додатків, уміщує 9 таблиць на 11 сторінках і 6 рисунків на 5 сторінках. Основний зміст роботи викладено на 82 сторінках. Загальний обсяг – 124 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ АГРЕСИВНОСТІ ТА МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ З ЛЕГКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

1.1. Психофізичні особливості підлітків з легкою розумовою відсталістю

Сучасний стан українського суспільства характеризується збільшенням кількості осіб з порушеннями психофізичного розвитку, серед яких чисельну групу складають розумово відсталі. Особи, що входять до складу групи розумово відсталих, наразі прийнято включати до категорії дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017 р.) для дітей з особливими освітніми потребами мають створюватися умови, в яких вони зможуть реалізувати власні здібності і потреби з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Такі умови передбачають, що весь навчальний процес буде індивідуалізованим, а отже необхідною стає розробка і впровадження індивідуальних навчальних планів, індивідуальних навчальних програм, створення адекватних організаційних умов. У сукупності всіх складових освітнього процесу відповідно до інклюзивної моделі діти і підлітки з особливими освітніми потребами можуть розраховувати на реалізацію індивідуальної траєкторії розвитку і навчання. Очевидною є необхідність диференційованої роботи та підтримки з боку педагогів, психолога та соціального педагога [53].

Психологічна підтримка дітей з ООП передбачає наступні види роботи: тренінги, консультування, спостереження; інструктаж; медичне обслуговування; терапія та інші соціальні програми [67, 71]. Така допомога дитині з особливостями психофізичного розвитку надає можливість їй якнайшвидше включитися в процес соціальної інтеграції, різносторонньо інтегруватися у взаємодію, що полегшить подальше включення розумово відсталі дитини у систему масового шкільного навчання. Забезпечуються можливості повної соціальної інтеграції, про яку детально зазначено в Законі України «Про інклюзивне навчання» [27] та Концепції «НУШ» [34]. Державні нормативні документи вказують на те, що за допомогою включення дитини з ООП у систему інклюзивного навчання створюють

умови, за яких всі учасники навчального процесу знаходяться на одному рівні та без винятку всі мають однакові умови та можливості для самореалізації власних здібностей.

Учні з нормальним розвитком та з ООП вчаться співпрацювати та поважати один одного. Перебуваючи в одному класі з різними дітьми, особливий учень отримує можливість для нормальної соціалізації, тобто повністю включається в усі процеси соціальної інтеграції, розширюється коло його спілкування. Цей процес, торкається також і набуття навичок ефективної соціальної взаємодії, де учні, знаходячись в рівних умовах, навчаються приймати недоліки та переваги один одного, вчаться разом виконувати складні завдання, створюючи атмосферу дружніх відносин. Саме Концепція НУШ передбачає роботу за принципом «педагогіки партнерства», тобто спільної взаємодії всіх учасників навчального процесу в єдиному напрямку, ціннісно-смысловому полі. В основу даного принципу покладена система обов'язкового спілкування усіх учасників навчального процесу: вчителів, учнів та їх батьків. Кожен з учасників прагне до взаємодії та співпраці, задля досягнення спільних навчальних цілей, що полягають у створенні всіх умов для ефективного розвитку дитини. Саме тут учень з ООП отримує підтримку від усіх учасників навчального процесу шляхом постійної комунікації.

Поряд з цим, з найбільшою перевагою інклюзивного навчання є те, що для учня з ООП відкриваються можливості до вступу у вищі навчальні заклади, а це, у свою чергу, значно розширює коло його професійних можливостей [26, 27, 32, 56].

Отже, у зв'язку зі збільшенням чисельності осіб із особливостями психофізичного розвитку виникла потреба у створенні належних умов для ефективної соціалізації цієї категорії дітей. Їхнє залучення до процесу інклюзивного навчання надає можливість особливим учням в подальшому стати більш інтегрованими та соціально адаптованими. Щоб краще зрозуміти, з чим доведеться стикнутися працівникам масових шкіл нами була

окреслена тема, що торкається агресивності, як форми прояву девіантної поведінки та системи міжособистісних стосунків, які є основним фундаментом та першою сходинкою в побудові стосунків з оточуючим світом, в цілому.

Дослідженнями особливостей розвитку розумової відсталості займалися такі автори, як Б. Г. Ананьєв, Д. І. Божович, В. І. Бондар, Л. С. Виготський, Л. В. Занков, Х. С. Замський, Д. М. Ісаєв, К. С. Лебединська, О. М. Леонтєв, О. Р. Лурія, М. П. Матвєєва, М. М. Нудельман, А. Г. Обухівська, М. С. Певзнер, С. Я. Рубінштейн, В. М. Синьов, І. М. Соловйов, О. П. Хохліна, Ж. І. Шиф та багато інших.

У сучасній науці виділяють декілька визначень поняття розумової відсталості, відповідно до міжнародної класифікації хвороб десятого перегляду (МКХ-10): «розумова відсталість – це стан затриманого чи неповного розумового розвитку, який характеризується перш за все зниженням навичок, які виникають в процесі розвитку, і навичок, які визначають загальний рівень інтелекту (тобто пізнавальних здібностей, мови, моторики, соціальної дієздатності)» [43]. Відповідно до цієї класифікації розумова відсталість відноситься до розділу психічних розладів і розладів поведінки та має наступні позначення:

- F70. Розумова відсталість легкого ступеня.
- F71. Розумова відсталість помірна.
- F72. Розумова відсталість важка.
- F73. Розумова відсталість глибока.
- F78. Інші форми розумової відсталості.
- F79. Розумова відсталість нез'ясованого генезу [10, с.78-79].

Наше дослідження будуватиметься навколо категорії, що має позначку – «F70. Розумова відсталість легкого ступеня». Саме тому ми використали наступне визначення даного поняття: «Дебільність (легка розумова відсталість) – найлегший ступінь розумової відсталості, який виникає внаслідок поверхневого пошкодження кори головного мозку» [43, с. 77].

Причини розумової відсталості, на думку більшості вчених, визначаються органічним ураженням кори головного мозку і, як наслідок, порушеннями пізнавальної сфери, в цілому (В. В. Лебединський, О. М. Лурія, С. С. Мнухін, Г. Є. Сухарєва). Однак більшість сучасних досліджень говорять нам, що суттєву роль у виникненні розумової відсталості відіграють також чинники екзогенного та ендогенного походження (Л. С. Виготський, Д. М. Ісаєв, В. Ковальов).

До перших відносять ті, котрі пов'язані із органічним ушкодженням кори головного мозку, які виникають ще під час вагітності матері, або ж ушкодженнями, що безпосередньо стаються під час народження або в перші місяці чи роки життя дитини.

До других відносять причини, що пов'язані з несприятливими умовами навколишнього середовища, особливостями сімейного виховання та соціальної депривації (Д. М. Ісаєв, В. Ковальов) [16, с. 3]. Важливу роль у психічному недорозвитку відіграють також і умови проживання дитини, якщо батьки недбало відносяться до її навчання, особливо під час сензитивного розвитку когнітивних функцій, це може стати причиною недорозвитку психічних процесів, що в свою чергу може призвести до затримки психічного розвитку, або ж до розумової відсталості. До цієї думки, у своїх працях приходять С. Я. Рубінштейн, яка зазначає, що розумова відсталість виникає внаслідок порушень пізнавальної діяльності, що викликаються, в свою чергу, спадковими чи набутими органічними ураженнями головного мозку [58, с. 8].

Через органічні ураження кори півкуль головного мозку у розумово відсталого підлітка часто виникають ускладнення в розвитку пізнавальної сфери. Такі складнощі мають своє відображення у сповільненому темпі розвитку процесів відчуття та сприймання, пам'яті, мовлення та мислення, уваги, що у свою чергу призводить до відсутності допитливості та зацікавленості при виконанні будь якої діяльності, та значно знижує рівень

їхньої працездатності, у порівнянні з нормально розвиненим підлітком [66, с. 234-235].

В розвитку процесів відчуття та сприймань у підлітків з легкою розумовою відсталістю також виникають певні труднощі. Якщо підліток з нормою розвитку сприймає навколишнє середовище повністю та одразу, то для розумово відсталого цей процес відбуватиметься дещо повільніше та буде мати безперечно дещо звужені рамки. Адже процес сприймання сенсорної інформації відбувається хаотично, не маючи певної впорядкованої системи, що уповільнює здатність охоплювати сенсорний матеріал розумово відсталим, знижуючи при цьому можливість до усвідомленого сприйняття отриманого матеріалу та його обробки, в цілому (М. М. Нудельман, І. М. Соловйов).

Сприймання розумово відсталого також характеризується своєю недиференційованістю, що проявляється в нездатності вирізнити істотні ознаки між предметами та знаходити між ними зв'язки, що сповільнює процес адаптації та реагування на той чи інший об'єкт підлітка перед собою (О. М. Кудрявцева, Ж. І. Шиф, І. М. Соловйов). Наявними також є й порушення константності сприймання, що проявляється в труднощах до збереження цілісності об'єкту по мірі його віддалення від підлітка з особливостями розвитку, що значно ускладнює йому процес орієнтування в просторі і, як наслідок, викликає потребу у використанні більшої кількості часу для того, щоб зорієнтуватися (Е. С. Бейн) [29, с. 113]. В. Г. Петрова говорить також про складнощі, що виникають у розумово відсталого у процесі розпізнання об'ємних чи контурно виконаних предметів на доторк. Зазвичай цей процес займає значно більше часу та відбувається повільніше, ніж має бути в загальній нормі, тому, наприклад, для виконання навчальних завдань, що пов'язані із розпізнанням фігурних та контурних предметів, підлітку з особливостями психофізичного розвитку знадобиться більше часу на виконання та додаткова допомога з боку вчителя. Отже, труднощі сприймання, що виникають у підлітка з легкою розумовою відсталістю

ускладнюють його можливості до орієнтації в оточуючому середовищі та до процесу соціальної адаптації, в цілому. Внаслідок чого, розумово відсталому підлітку знадобиться значно більше часу, щоб зорієнтуватися в спонтанній ситуації. На процес соціальної адаптації витратиться більше зусиль та енергії, аніж у звичайного підлітка. Розлади сприймань та відчуттів значно ускладнюють процеси аналізу та синтезу навколишнього середовища і, як наслідок, перешкоджають підлітку ефективно орієнтуватися в просторі.

За нормального розвитку пізнавальної діяльності, а саме пізнавального процесу – уваги, підліток здатен самостійно регулювати та будувати власне цілеспрямовану діяльність. Тоді як, через складнощі, що виникають в розвитку уваги підлітка з легкою розумовою відсталістю відбувається погіршення її концентрації. Погіршення процесу концентрації уваги призводить до зниження її стійкості та до труднощів побудови цілеспрямованої пізнавальної діяльності, в цілому. В результаті таких порушень процеси самостійної побудови власної діяльності будуть відбуватися повільніше (Е. І. Леонгард, Н. С. Осіпова, М. С. Певзнер). Через інертність психічних процесів, що виникає внаслідок органічного ураження кори головного мозку, підліток з розумовою відсталістю має менший об'єм уваги, ніж його нормальний одноліток, що значно знижує його можливості до здатності охоплювати достатній об'єм матеріалу активною увагою (Ж. Піаже). Через порушення процесу переключення уваги, підлітки нерідко не можуть виконувати одночасно дві діяльності, що також призводить до зниження здатності до розподілу уваги між різними видами діяльності, що часто використовуються під час навчальної діяльності. Де необхідно одночасно охоплювати декілька об'єктів на уроці (Е. С. Мандрусова, П. Я. Гальперін, С. Л. Кобильніцькая, О. Д. Хомська) [12, с. 37-38.].

Отже, особливості розвитку уваги підлітка з легкою розумовою відсталістю значно обмежені в здатності до самостійної побудови власної діяльності, що виникає унаслідок органічного ушкодження кори головного мозку, що й є причиною інертності та швидкої виснажливості психічних

процесів такого підлітка. В результаті це призводить до нестабільної роботи психіки, коли підліток легко виснажується, адже характеризується підвищеною втомлюваністю (Е. С. Мандрусова, Е. Д. Хомська). На відміну від нормально розвиненого підлітка, котрий в силу слабкості розвитку рівня уваги може мати проблеми з її концентрацією та переключенням, не маючи при цьому жодних органічних ушкоджень.

Мислення розумово відсталого носить переважно конкретно-образний характер, тобто для кращого засвоєння тієї чи іншої інформації під час навчального процесу, такому учню обов'язково знадобиться наочне представлення будь якого матеріалу, для кращого розуміння та уявлення про особливості того чи іншого об'єкту. Недосконалість розвитку розумових операцій ускладнює для розумово відсталого здійснення таких процесів як: аналіз, синтез та узагальнення, що значно знижує їхню здатність до нормального темпу навчальної діяльності, адже всі процеси будуть відбуватися довше, ніж зазвичай займають на уроці в нормально розвиненого підлітка [66, с. 236].

Для мислення розумово відсталого підлітка притаманними є конкретність, стереотипність та некритичність суджень, які переважно обмежуються лише їхнім безпосереднім досвідом та необхідністю задоволення власних нагальних потреб. Так як мислення має конкретно-образний характер, то процеси встановлення причинно-наслідкових зв'язків будуть відбуватися значно повільніше, ніж у підлітків з нормою розвитку, адже щоб зрозуміти матеріал, підлітку з порушенням інтелектуального розвитку необхідно буде навести конкретний приклад, який був би йому зрозумілим та вже знайомим, тобто зафіксованим у життєвому досвіді [1, с. 449]. Саме тут підліток з легкими інтелектуальними порушеннями показує низький рівень розвитку вмінь узагальнювати, що може відобразитися лише в наявності безпосередніх уявлень та встановленні переважно конкретних зв'язків між предметами та явищами навколишнього світу (Л. С. Виготський). Н. М. Стадненко наголошує, що хоча процес

узагальнення відбувається довше та вимагає багато часу, проте цей процес залежить не лише від рівня розумового розвитку чи віку учня, але великого значення тут набувають також способи та методи навчання, які використовує педагог при викладанні навчального матеріалу [4, 23, 52, 63]. Часто у розумово відсталих підлітків можна спостерігати порушення динаміки мисленнєвої діяльності, що проявляється у формі лабільності мислення, що, в свою чергу, відображається в постійній зміні ними різноманітних рішень, та інертності мислення, що проявляється в труднощах швидкої адаптації до ситуації невизначеності, тобто переключенні підлітка з однієї думки на іншу (І. М. Соловйов). Сюди ж можна віднести й низький рівень здатності критично оцінювати результати власної мисленнєвої діяльності [9]. Такий підліток ніколи не буде замислюватися чи правильним є те чи інше судження чи висновок, до якого він прийде, тобто робота виконується формально. Отже, мислення підлітка з легкою розумовою відсталістю відрізняється від мисленням підлітка з нормальним рівнем розвитку своєю непослідовністю, некритичністю та стереотипністю суджень, які ускладнюють та сповільнюють процеси переробки та засвоєння інформації в процесі навчання чи міжособистісної взаємодії.

Для підлітків з розумовою відсталістю помітні складнощі виникають у процесі розвитку складних видів пам'яті [66]. Х. С. Замський говорить про те, що пам'ять такого підлітка характеризується слабким розвитком процесів запам'ятовування, збереження та відтворення матеріалу. Найскладнішим тут для них являється саме осмислене запам'ятовування інформації, адже для її засвоєння підліткам з легкою розумовою відсталістю знадобиться значно більше часу та повторень, ніж підліткам з нормою розвитку. Той матеріал, що засвоюється розумово відсталим за допомогою механічної пам'яті швидко забувається, саме тому кожному вправу чи прохання необхідно буде багаторазово повторювати, задля кращого її закріплення. Одним із дієвих способів, що дасть можливість запам'ятати підлітку з розумовою відсталістю матеріал є спроба викликати у нього інтерес до нього, шляхом актуалізації

яскравих емоцій та переживань, що будуть пов'язані із інформацією для запам'ятовування. Вимога чи наказ, з боку вчителя, до запам'ятовування матеріалу не принесе жодного результату, адже внаслідок порушень пов'язаних з мотиваційний компонентом пам'яті, розумово відсталий підліток буде запам'ятовувати лише те, що він вважатиме за потрібне для себе (Г. М. Дульнєв, Б. І. Пінський) [16].

О. М. Леонт'єв говорить про те, що у розумово відсталих логічне опосередковане запам'ятовування має низький рівень розвитку. через що їм складно асоціювати пов'язаний між собою матеріал. Саме через цю особливість пам'яті, підлітки часто схильні неточно або ж «епізодично» відтворювати вже знайомий матеріал. Наприклад, це може бути лише частково відтворений вірш – початок та кінець підліток запам'ятає, а середину не згадає зовсім і т.д. Отже, на уроках пов'язаних з повторенням вже пройденого матеріалу чи переказом тексту учневі з особливостями психофізичного розвитку буде складніше виконати таке завдання, аніж їхнім ровесникам з нормою розвитку [31, с. 121]. Саме тому тут необхідною є розробка індивідуального навчального плану, де б ця особливість підлітка враховувалася та застосовувалась система індивідуалізованого навчання.

Отже, пам'ять підлітка з легкою розумовою відсталістю має ускладнений розвиток через повільність та неміцність процесів запам'ятовування. Нездатність підлітка із порушеннями розумового розвитку до перенесення вже знайомої системи та алгоритму діяльності у повсякденність і є його відмінною рисою, що відрізняє його від підлітка з нормальним розумовим розвитком [15, с. 8], що зазвичай виконує таку діяльність як належить без затримок.

Порушення мовлення у розумово відсталих досліджували О. В. Гаврилова, Г. О. Каше, С. Ю. Конопляста, Р. Є. Левіна, Д. І. Орлова, М. О. Савченко та ін. [11, с. 35]. Розвиток мовлення в розумово відсталих підлітків має різноманітні порушення стійкого характеру. Такі мовленнєві порушення негативно впливають як на психічний розвиток розумово

відсталого підлітка, так і на ефективність його навчання, в цілому [10, с. 76]. Такі ж порушення часто стають причиною різноманітних проблем пов'язаних із налагодженням системи міжособистісних стосунків.

Часто мовлення підлітків з легкою розумовою відсталістю є недостатньо розвиненим, саме тому ускладнення в його розвитку виникають на всіх можливих рівнях: фонетичному, лексичному та граматичному. Такі порушення носять системний характер й поширюються на всі його функції: пізнавальну, що пов'язана із допитливістю та прагненням дізнаватися нове; комунікативну, що пов'язана безпосередньо з процесом спілкування та процесами передачі інформації; та регулюючу, що пов'язана з процесом контролю за власною поведінкою. У результаті таких порушень виникають труднощі, що пов'язані із перебіганням таких процесів як аналіз та синтез, погіршує здатність до сприйняття та розуміння мовлення, що відображається у зниженні потреби до вербального спілкуванні, взагалі, адже її нерозуміння та не вміння донести власну думку правильно, робить розумово відсталого підлітка невпевненим та, як наслідок, мовчазним і відлюдкуватим. Р. І. Лалаєва встановила, що лише «...30% учнів початкових класів із легкою розумовою відсталістю мають порівняно нормальний рівень розвитку мовлення, тоді як інші 70% характеризуються різноманітними системними порушеннями мовлення, що проявляються в різних ступенях важкості» (В. Г. Петрова, І. В. Беякова) [31, с. 121-122; 38]. Такі складнощі вимагають застосування лише індивідуального та диференційованого підходу до побудови всього навчального процесу та налагодження взаємодії з такими учнями.

Отже, підліток з легкою розумовою відсталістю здатен набути елементарних мовленнєвих навичок, хоча цей процес для нього буде повільним, проте не неможливим. Такі мовленнєві навички будуть допомагати розумово відсталому переважно в побутових цілях та в підтримці елементарної бесіди, що значно спростить для нього процес організації соціальної взаємодії. Однак через те, що мовлення підлітка з легкими

порушеннями інтелектуального розвитку є досить обмеженим та перевантаженим використанням односкладних фраз та виразів, а також через недостатність та неточність усвідомлення використаних слів, підліток буде мати певні складнощі при спробі донести власну думку до слухача чи партнера по спілкуванню. Або ж це може стати причиною виникнення труднощів в розумінні зверненого до них мовлення, особливо коли співрозмовник почне вживати складні вербальні конструкції, або ж слова та вирази, що мають непряме та переносне значення [30, с. 4]. Якщо ж, брати до уваги навчальний процес, то тут складнощі можуть бути пов'язані із процесами передачі прочитаного чи почутого вчителем матеріалу на уроці. Адже, через обмеженість словникового запасу лише певними односкладними фразами, або ж через не розуміння почутого, підліток просто не буде в змозі правильно відтворити ту чи іншу інформацію, що значно обмежить його продуктивність під час таких процесів як навчання або ж звичайна інтеракція.

Поруч з різноманітними когнітивними розладами та порушеннями в розвитку П. К. Анохін, М. А. Бернштейн, Л. С. Виготський виділяють у підлітків з легкою розумовою відсталістю також відхилення в моторному розвитку. І хоча у таких підлітків становлення основних фізичних здібностей відбувається відповідно до загальних закономірностей вікового розвитку, проте темп їхнього формування є значно нижчим, аніж у звичайного підлітка з нормою розвитку. «Якщо за нормального розвитку дозрівання рухового аналізатора завершується близько до 15-16 років, то в підлітків з легкою розумовою відсталістю воно завершується лише до 17-19 років» [13, с. 28]. Е. С. Черник також говорить про те, що психомоторний розвиток розумово відсталих підлітків відбувається в уповільненому темпі та відображається в непродуктивності відтворюваних рухів та руховій метушливості. Ускладнення в таких підлітків виникають також під час виконання діяльності, що пов'язана з маніпуляцією предметами, а також під час жестикуляції та в міміці. Ці рухи в них є неадекватними, тобто не

зрозумілими для інших людей, або ж можуть не відповідати ситуації, в якій використовуються. Адже через погану сформованість дрібних та точних рухів рук виникають складнощі у виконанні простої діяльності чи ж, у використанні жестів під час спілкування, задля збагачення та насичення комунікації [30, с. 6]. Часто підлітки з легкою розумовою відсталістю відстають від своїх однолітків з нормальним розвитком за такими показниками фізичного розвитку як швидкість, сила, гнучкість, координація та витривалість. Через швидке виснаження довільної уваги та нездатність до довготривалого психічного напруження виникають різноманітні рухові розлади, що призводять до порушень процесу запам'ятовування потрібної послідовності рухів під час виникнення такої необхідності [13, с. 29-30]. Отже, через уповільненість темпу засвоєння моторних рухів, вироблення рухових навичок у підлітків з легкою розумовою відсталістю буде займати значної затрати кількість часу та вимагатиме більшої кількості повторень, аж до повного їхнього засвоєння.

Відмінною рисою людини як особистості є розвиток в неї емоційної та почуттєвої сфер. У підлітка з легкою розумовою відсталістю наявні порушення в емоційній сфері, що часто призводять до формування і прояву в них негативних особистісних якостей. Ж. І. Шиф, О. О. Калмиковий, С. Я. Рубінштейн досліджуючи емоційно-вольову сферу розумово відсталих стверджують, що їм притаманна імпульсивність в діях, а також схильність до некритичності, що проявляється в безапеляційному підпорядкуванні чужій волі. Розумово відсталі часто не в змозі самостійно діяти цілеспрямовано, на власний розсуд, за власним планом. Підвищена навіюваність та проблеми з диференціацією тонких емоцій у розумово відсталих часто призводять до виникнення складнощів в процесі соціальної адаптації, адже ефективної інтеракції в них не вийде. Проте за ефективно організованої навчальної програми, вже в підлітковому віці, можна побачити помітні зміни в емоційно-вольовій сфері розумово відсталих, коли у особистісному розвитку особливого підлітка можна побачити підвищення рівня здатності до емпатії,

зниження рівень імпульсивності та підвищення рівня самоконтролю за власною поведінкою. Якщо використовувати позитивний емоційний вплив на емоційно-вольову сферу підлітків з розумовою відсталістю можна посприяти розвитку їхніх вищих духовних якостей (совісті, почуття обов'язку та відповідальності і т. д.) [65, с. 235]. Часто у підлітків з розумовою відсталістю трапляються випадки нестабільності у вираженні емоцій, тобто це може бути або спад емоційного стану, або різке підвищення збудливості емоційного стану. Такі підлітки часто проявляють певну стереотипність емоційних реакцій або ж характеризуються відсутністю різноманіття відтінків у переживаннях [31, с. 122]. В. Г. Печерський говорить про невміння підлітків з легкою розумовою відсталістю порівнювати власні емоційні стани та аналізувати їх, що часто стає причиною їхньої емоційної байдужості до оточуючих та проблем із розпізнанням й адекватним від реагуванням на емоції та почуття інших людей [54, с. 292]. Часто через невміння аналізувати власні емоції та емоції інших людей, останніми це сприймається як навмисне ігнорування їхніх емоцій та почуттів. Саме через це й ускладнюється увесь процес побудови комунікативної взаємодії підлітка з легкою розумовою відсталістю з іншими людьми чи однолітками.

Дослідження ціннісної та мотиваційної сфер І. О. Коробейниковим показали, що у розумово відсталих проявляють переживання, котрі пов'язані з недостатністю отримання емоційного тепла, уваги чи почуття захищеності з боку рідних та близьких, а також було виявлено недостатність проявів емпатії та певний рівень напруженості у стосунках із однолітками [35].

Про характеристику особливостей емоційної сфери учнів з інтелектуальною недостатністю також пише в своїх роботах Л. В. Занков, де зазначає, що розвиток емоцій у розумово відсталих значною мірою визначається зовнішніми умовами, до числа яких найчастіше відносять – спеціальне навчання та загальну організацію всього життя підлітка. Отже, емоційна сфера розумово відсталих розглядається автором у плані потенційно можливого вироблення в них особистісних рис, що сприяють

соціальної адаптації [3, с. 120-121]. Тобто за правильно організованої роботи з розумово відсталим підлітком можна досягти розвитку емоційної сфери на такому рівні, що й з нормально розвиненим його однолітком, хоча цей процес триватиме довше, проте він не є недосяжним.

Отже, емоції підлітка з легкою розумовою відсталістю значно ускладнюють процеси взаємодії в цілому. Адже в силу недостатньої диференційованості та неадекватності власних почуттів та емоцій підлітку буде важко адекватно реагувати на будь яку ситуацію, особливо коли виникає необхідність стримати зайві емоції. Саме тоді підліток з легкою розумовою відсталістю через власну нестриманість не зможе адекватно відреагувати на серйозну ситуацію. Через складнощі у формуванні вищих почуттів (моральних, етичних, естетичних і т.д.) підлітку буде важко зрозуміти, чому той чи інший вчинок є аморальним чи неприйнятним в суспільстві. Переважання лише безпосередніх переживань, що пов'язані виключно з певними конкретними життєвими обставинами, призводять до емоційної та почуттєвої ригідності підлітка з легкою розумовою відсталістю, що у свою чергу ускладнює соціальну взаємодію з іншими людьми, адже через надмірну зацикленість на певному та лише власному переживанні підліток не зможе правильно розпізнати емоції іншої людини і може своєю емоційно неадекватною реакцією зруйнувати весь процес взаємодії.

Отже, у підлітків з легкою розумовою відсталістю, в цілому, можна сформувати на достатньому рівні такі професійні навички, що матимуть неабияке значення для їхньої подальшої та успішної соціальної адаптації і власної самореалізації [18, 41]. Професійна діяльність, котра пов'язана безпосередньо із роботою руками та на промисловості є найбільш популярною, адже найкраще дається особам з легкою розумовою відсталістю.

1.2. Агресивність як психологічний чинник деструктивних форм міжособистісних відносин підлітків з легкою розумовою відсталістю

У психології існують різноманітні підходи до розуміння феномену агресивної поведінки людини, серед яких виділяють: інстинктивістський З. Фрейда та К. Лоренца; біологічний В. Гесса, Р. Джекобса, С. Медніка та Д. Олдса; фрустраційний Дж. Долларда, Л. Дуба, Н. Міллера; когнітивний Л. Берковіца, Л. Ерона, Д. Зілманна і Л. Х'юсманна та соціальний А. Бандури, А. Басса, Р. Берона, Д. Річардсона та Б. Крейхі [47, с. 9-10; 48]. Кожен з цих підходів подає своє унікальне розуміння та трактування даного поняття.

Агресивність як властивість особистості говорить про схильність особистості до прояву агресивної поведінки, за якої одна людина може завдати шкоди іншій. Якщо ми говоримо про агресивність як ситуативне явище, то тут вона скоріше є проявом психічного захисного механізму, тобто виступає як реакція на стресову чи фруструючу ситуацію [55, с. 182]. За високого рівня агресивності особистість може стати конфліктною, адже не зможе адекватно реагувати на складні життєві ситуації, проявляючи при цьому вербальну або навіть фізичну агресію. Проте певний рівень агресивності є необхідним для успішної адаптації людини в соціумі та для досягнення нею поставлених життєвих цілей. Саме тому, в мінімальній кількості вона є навіть бажаною та необхідною. Відсутність же агресивності навпаки призводить до прояву конформності та несамостійності особистості, її неспроможності встати на активну життєву позицію. У випадку ж гіпертрофованої агресивності, тобто високого рівня її розвитку, вона може мати негативний вплив на взаємовідносини людей, що в будь-якому випадку, призведе до конфліктів. Конфлікти, в свою чергу, негативно впливають на процес соціальної інтеграції, а отже, як наслідок, призведуть до соціальної дезадаптації. Загалом існують також і крайні прояви агресивності, але в такому випадку, вони вже стають патологічними, маючи соціальний або психічний характер. Саме тут агресія, як властивість особистості, втрачає

свою раціональність та стає звичним способом поведінки, що відображається в проявах ворожості, жорстокості, гніву та люті з боку однієї людини до іншої [40, с. 153].

Схильність до агресивної поведінки ускладнює життя та процес соціальної інтеграції підлітків не лише з порушеннями інтелекту, але й із нормою розвитку. Адже Е. Зиглер та Р. Ходапп доводять, що розвиток особистості розумово відсталого не відрізняється від розвитку підлітка з нормою розвитку, єдиною відмінністю між ними є лише динаміка та темп розвитку [23, 41]. Саме тому розумова відсталість не може в цілому розглядатися як першоджерело схильності до прояву агресивності як такої, ймовірно, що причини агресії не можуть бути обмежені лише закономірностями психічного розвитку чи віковими особливостями.

Виникнення агресивної поведінки вивчається в контексті ендогенного та екзогенного походження. Д. М. Ісаєв, К. С. Лебединська ендогенні причини агресивної поведінки насамперед пов'язують із порушеннями інтелекту; Р. М. Масагутов із порушеннями статевої аутоідентичності; П. Б. Ганнушкін та А. Є. Лічко з фактором генетичної схильності; П. Б. Ганнушкін, К. Ізард, А. Є. Лічко, Л. Б. Шнейдер із індивідуально типологічними особливостями особистості та аномаліями характеру; В. Д. Менделєвіч, В. А. Гур'єва, В. Я. Семке, В. Я. Гнідкін зі структурою психічних синдромів [24, 39, 48]. Кожна з цих теорій має своє підтвердження в роботах даних авторів, що говорить нам про індивідуальне походження того чи іншого випадку прояву агресивної поведінки, котра може бути зумовлена одним із багатьох чинників.

Екзогенні причини агресивної поведінки Р. Берон, І. А. Горьковая, М. П. Ісаченкова, А. Є. Лічко, Д. Річардсон, І. А. Фурманов, М. З. Шогенов пов'язують насамперед із сімейним неблагополуччям, або дисгармонійними стилями виховання у родині. Також неабияку роль відіграють причини, що пов'язані із жорстоким поводженням не лише в родині [64, с. 10], а й з

проблемами, що виникають в системі міжособистісних стосунків підлітка, з однолітками чи близьким оточенням. Отже, виникнення агресивної поведінки має велику кількість факторів, одним із яких є порушення інтелектуального розвитку, проте лише ним воно не обмежується, адже не виключаються й інші важливі обставини та причини, що зумовлюють проблеми пов'язані із виникненням агресивності як форми поведінки чи навіть властивості особистості.

В своїх роботах В. І. Лубовський стверджує, що через органічне пошкодження головного мозку у підлітка з легкою розумовою відсталістю разом з проблемами розвитку когнітивних функцій, також можуть виникати ускладнення, що пов'язані із недорозвиненістю вербального інтелекту, що потім знаходять своє відображення на мовленнєвій здатності вести звичайну бесіду з іншими людьми. Також через органічну недостатність у розумово відсталого спостерігається недиференційованість системи ціннісних уявлень про себе та власну особистість, що відображається в нестійкості образу Я та зумовлює залежність підлітка від оцінок інших людей, особливо з боку значимих та близьких людей із власного оточення. Через це в підлітка з легкими формами інтелектуального порушення виникає неадекватна реакція на будь яке критичне зауваження, викликаючи при цьому скоріше захисну та компенсаторну реакцію, що нерідко може обернутися на конфліктну ситуацію, за рахунок якої розумово відсталий буде намагатися просто задовольнити свою ригідну потребу в самостверженні власної [35].

І. О. Коробейніков зазначає, що для підлітків з легкими формами розумової відсталості притаманні прояви шкільної дезадаптації, що обумовлені недорозвитком вербального та невербального інтелекту, а також неконструктивними способами реагування у критичних ситуаціях. Така реакція пов'язана із незадоволеною потребою підлітка у самостверженні, що має два підґрунтя – афективно завищена самооцінка захисного та компенсаторного характеру, а також усвідомлення низької оцінки власної

особистості, яка підкріплюється словами вчителя чи близького оточення і здатна значно знизити рівень соціометричного статусу й вплинути на систему міжособистісних стосунків та його поведінки з оточуючими людьми в цілому [35].

Проблема деструктивних форм поведінки підлітків з легкою розумовою відсталістю є актуальною в дослідженнях як в галузі корекційної, так і спеціальної психології. Дослідженнями агресивності в поведінці підлітків з розумовою відсталістю в галузі спеціальної психології займалися І. Л. Білопольська, Н. В. Волкова, К. С. Лебединська, В. А. Малінаускене, К. Поспішил, М. С. Певзнер, Л. М. Шипіцина та багато інших [5, 50, 66]. Девіантна поведінка є проявом деструктивних форм поведінки. О. М. Супрун говорить про те, що схильність до прояву девіантної поведінки є наслідком порушення розвитку до критичного мислення, до вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [64, с. 143]. Загалом девіантність – це є прояв поведінки, що протистоїть будь яким встановленим у суспільстві нормам і правилам [14, с. 58-78; 70].

Досить часто підлітки з розумовою відсталістю не можуть ні адекватно реагувати на прояви агресії інших людей, ні правильно виражати власну, саме тому, будь які агресивні дії, можуть спровокувати в підлітка аналогічну поведінку у відповідь. Несформованість здатності до саморегуляції у підлітка з розумовою відсталістю обумовлює появу в нього проявів протиправної поведінки, нездатності регулювати власні психічні стани, що відображаються в надмірному прояві агресії, аутоагресії, загостренні акцентуацій характеру, що мають свої негативні наслідки в процесі побудови взаємодії з іншими людьми [15, 42]. Зазвичай причини агресивної поведінки носять переважно індивідуальний характер. Насамперед ці причини пов'язують із особливостями психофізичного розвитку кожної окремої людини. Серед детермінант агресивності, як форми прояву поведінки виділяються наступні: індивідуально-психологічні, соціально-психологічні, біолого-психологічні, а

також мікро– й макропсихічні, що пов'язані системою соціальних стосунків, тобто взаємодія із близькими, рідними, звичайними товаришами та знайомими [61]. Д. М. Ісаєв, В. К. Кузьміна, П. О. Омарова у своїх роботах розглядали особливості поведінки розумово відсталих з точки зору психопатологічної симптоматики [61, с. 1-2]. Згідно теорії соціального навічіння А. Бандури людина наслідує поведінку іншої людини. Саме тому, агресивна поведінка розумово відсталих підлітків може бути наслідком копіювання чи наслідування ними поведінки оточуючих людей: батьків чи однолітків [48, с. 2]. Саме тому, наслідуючи агресивну поведінку, підліток буде схильним до її перенесення у звичайне життя, а саме у взаємовідносини з іншими людьми. Таким чином, через проблеми із саморегуляцією власної поведінки у розумово відсталого підлітка часто виникають проблеми деструктивного характеру, що значно впливають на процес встановлення контактів з оточуючими людьми, а отже, й на процес соціальної інтеграції в цілому. Проте цей фактор не завжди є присутнім, а отже, не може бути беззаперечним доказом того, що порушення поведінки чи та ж сама агресивність у розумово відсталого підлітка є наслідком лише сімейного неблагополуччя.

О. К. Агавелян та Л. М. Шипіцина виділяють ще один фактор, що спричиняє появу порушень поведінки при розумовій відсталості – це труднощі у спілкуванні [47, с. 12]. Через неможливість здійснення повноцінної комунікації підліток намагається досягти взаєморозуміння з оточуючими іншим шляхом. Через власну емоційну й вольову нестійкість він не може правильно донести власні думки та почуття, а також регулювати свою поведінку, єдиним шляхом зробити це, є порушення поведінки. Такі порушення не лише допомагають підлітку донести власні почуття, а й єдиний можливий шлях привернути до себе увагу з боку іншої людини. Порушення спілкування безперечно впливає на побудову міжособистісних взаємовідносин з оточуючими людьми. Якщо під час комунікації виникають

проблеми, тобто відбувається нерозуміння смислу повідомлення одним учасником взаємодії іншого, тоді руйнується весь процес інтеракції. У підлітків з легкою розумовою відсталістю комунікативні порушення відображаються у проявах конформності та уникненні лідерської позиції під час спілкування; в порушеннях самоконтролю та підвищеній збудливості; зниженні здібності до соціальної перцепції, а також схильності до відстороненості під час комунікативного процесу та до уникнення спільної взаємодії й прояву потреби в соціальній ізоляції [22, с. 11].

У підлітків з легкою розумовою відсталістю помітними є складні психосоціальні поведінкові порушення, що пов'язані з деякими соціальними факторами. Якщо це учні допоміжної школи, то тут ми говоримо, що в умовах закритого типу навчання у них формуються специфічні адаптивні механізми, котрі не завжди є прийнятними та зрозумілими в сучасному суспільстві. Якщо говорити про масову школу, то тут теж беззаперечно можуть виникнути проблеми із соціально-психологічною адаптацією, що зумовлюються відсутністю прагнень до самоствердження та неприйняттям в колі ровесників, що відображаються в порушеннях поведінки та призводять до соціальної депривації в цілому [35]. С. Хартер і Е. Зиглер також говорять про те, що розумово відсталі підлітки, котрі навчаються в допоміжній школі, зазвичай виявляють неабияку обережність під час взаємодії із незнайомими людьми, а також мають високий рівень прояву соціальної депривації [23]. Тобто закритий тип навчання та обмеженість у спілкуванні колом лише знайомих людей, значно підвищує ризик такого підлітка до соціальної дезадаптації, саме через відсутність нормальної взаємодії із соціальним оточенням.

Через значний недорозвиток психічних функцій підліток з легкою розумовою відсталістю схильний проявляти в'ялість у спілкуванні, що у свою чергу значно знижує потребу в побудові міжособистісних стосунків як таких, взагалі. Для такого підлітка характерними також є порушення

довільної регуляції поведінки, через що йому важче сприймати та переробляти перцептивну інформацію, на відміну від ровесників, що мають норму інтелектуального розвитку. Емоції розумово відсталого підлітка часто бувають неадекватними та непропорційними за своєю динамікою. У розумово відсталих прояви особистісної незрілості з'являються під впливом егоцентричних емоцій, саме тому такий підліток буде надавати перевагу та цінуватиме лише тих, хто йому приємний, чи те, що приноситиме йому задоволення [6, с. 9]. Н. Л. Коломінський стверджує, що у розумово відсталих підлітків ставлення до якостей особистості є менш диференційованим, ніж у їхніх ровесників з нормальним інтелектуальним розвитком, адже в переважній більшості випадків, вони схильні оцінювати однолітків лише простими загальними оцінками – «хороший» або «поганий», не вирізняючи при цьому більш високих моральних якостей особистості [60, с. 197]. Отже, в процесі побудови міжособистісної взаємодії підліток з розумовою відсталістю буде орієнтуватися скоріше на власні вподобання до іншої людини, ніж на її особистісні якості чи характер. Така вибірковість за власною суб'єктивною оцінкою може значно вплинути та ускладнити побудову процесу взаємодії з тими, хто такої прихильності не матиме.

Така риса особистості як віктимність також може бути притаманною підліткам з легкими формами розумової відсталості. Тобто схильність ставати жертвою протиправних чи дій, що носять конфліктний характер. У своєму дослідженні А. Є. Бистров говорить про схильність цієї категорії підлітків до таких типів прояву віктимної поведінки як «некритичного», «агресивного» та «гіперсоціального», що характеризуються проявами демонстративної поведінки, що зумовлюється потребою привертати до себе увагу інших людей, а також сюди можна віднести прояви ризикованої поведінки, що можуть свідчити про невміння критично усвідомити небезпечність тієї чи іншої ситуації, що склалася, або про наявність прихованих ауто агресивних дій щодо себе. Автором було виявлено, що

передумовами такої поведінки виступають такі індивідуальні особливості як агресивність, імпульсивність, завищена самооцінка, а також естетична нечутливість такого підлітка. Ще одним типом віктимної поведінки до якого схильні підлітки з легкою розумовою відсталістю «самопошкоджуючий» – який характеризується проявами дій провокативного характеру з боку підлітка, що підбурює іншого на скоєння протиправних дій, або ж навпаки стає жертвою такої дії по відношенню до себе. Така поведінка найчастіше зумовлена причиною когнітивного порушення розумово відсталого, або невмінням передбачати наслідки потенційно небезпечної чи конфліктної ситуації заздалегідь. Сюди ж можна віднести також високий рівень прояву ситуативної тривожності та прояви неадекватної самооцінки, що змушує підлітка діяти необдуманно та не усвідомлюючи всіх можливих наслідків. Ще один тип віктимної поведінки, який виділяє автор та до якої схильні розумово відсталі підлітки є «залежний» та «безпомічний». Ці типи поведінки характеризуються низькою самооцінкою підлітка, що через страх та власну слабкість зумовлюють його підкорюватися лідеру і виконувати будь яких його доручення. Підлітки цього типу не здатні чинити супротив своєму кривднику через низку причин (фізичну слабкість, сором'язливість, конформність чи навіюваність і т. д.). Зазвичай такі підлітки займають рольову позицію «жертви» [8, с. 184-185]. Займаючи пасивний тип жертви, такі особи неусвідомлено стають безпомічними перед своїми кривдниками та заручниками протиправної поведінки. Зазвичай кожен з даних типів віктимної поведінки негативно впливає на побудову міжособистісних взаємин з оточуючими, адже такі поведінкові прояви є неприпустимими у звичайному суспільстві, а тому не приймаються та відторгаються іншими людьми як прояви неадекватності та девіації.

А. С. Белкин, Г. М. Дульнев, Л. С. Виготський, Н. Л. Коломінський, досліджуючи проблеми взаємостосунків у галузі спеціальної психології, стверджують, що «...особливості міжособистісних взаємин розумово

відсталих залежать від рівня їх розумового розвитку, структури наявного дефекту, індивідуально-типологічних та вікових особливостей, а також однорідності складу груп» [19, с. 56]. Отже, деякі з цих категорій безпосередньо впливають на процес побудови взаєностосунків підлітків з легкою розумовою відсталістю, а також можуть стати причиною виникнення проблем у процесі взаємодії, проте не визначають повністю всієї системи взаємовідносин.

О. Д. Виноградов стверджує, що проблемою міжособистісних стосунків підлітків з легкою розумовою відсталістю є наявність в групах відкинутих або ізольованих у колективі однолітків. За даними експериментальних досліджень автора з'ясувалося, що у колективах допоміжної школи ізольованих учнів у три або навіть чотири рази більше, аніж у масовій. До таких категорій як «непопулярні» та «ізольовані» частіше за все відносять учнів з порушеннями виникнення процесів збудження чи гальмування (наприклад, занадто повільний чи занадто різкий та швидкий учень); та порушеннями емоційної та вольової сфер. В. В. Тарасун відносить до цієї категорії, осіб з грубими порушеннями особистості, зокрема порушеннями системи потреб та мотивів. На думку, М. Л. Коломінського, підлітки, що мають значний недорозвиток мовлення, також будуть займати несприятливе положення у колективі через свої мовленнєві дефекти вони можуть відторгатися ровесниками [19, с. 57]. Отже, в групі підлітків з розумовою відсталістю непопулярні однолітки найвірогідніше будуть піддаватися нападкам та агресивним діям з боку більш популярних, причиною таких порушень поведінки слугуватимуть яскраво виражені дефекти деяких учнів.

Л. М. Руденко виділяє наступні форми прояву агресивності у розумово відсталих підлітків, серед яких називає: «компенсаторно-захисну реакцію» і «протест», що може виникати внаслідок появи труднощів під час навчального процесу; «нестриманість і надмірна активність», що виникає при

органічних порушеннях психомоторного й афективного характеру; реакцію протесту на труднощі у взаємовідносинах і т. ін. [59, с. 8]. Автор доводить, що агресивна поведінка для підлітків із розумовою відсталістю є найбільш складною формою поведінки, що впливає на навчальну діяльність та на процес їхньої соціалізації, в цілому [44, с. 8].

В. Є. Мельниченко виділила основні форми агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку відповідно до таких систем взаємостосунків: «педагог-підліток», «сім'я-підліток» та «підліток-підліток» [44]. Кожна з цих систем характеризується певними поведінковими проявами, для системи «педагог-підліток» найчастіше це прояви вербальної агресії, а також прояви пасивного або активного негативізму та роздратування; для системи «сім'я-підліток» типовими проявами є фізична, вербальна та непряма агресія, або погрози, пасивний або активний негативізм, роздратування. В системі взаємовідносин «підліток-підліток» характерними є наступні порушення поведінки: фізична агресія або насильницькі погрози, вербальна та непряма агресія. У своєму дослідженні автор встановила, що агресивна поведінка підлітків з легкою розумовою відсталістю може проявлятися по різному, відповідно до обраного об'єкта агресії, проте найчастіше обумовлюється системою родинної чи шкільної взаємодії, де відповідно до бажання задовольнити власну потребу, підліток буде використовувати агресивну поведінку як засіб отримання бажаного [44, с. 15].

Я. М. Ніколаєнко досліджуючи особливості прояву агресивної поведінки у підлітків з легкою розумовою відсталістю з'ясувала, що ці підлітки є більш схильними до агресивної поведінки, ніж підлітки з нормою інтелекту. Автор встановила що така тенденція охоплює майже всі форми агресивної поведінки за такими параметрами як «фізична», «вербальна агресія» та «підозрілість» [48]. Отже, дані експериментального дослідження

Я. М. Ніколаєнко говорять нам про більшу схильність підлітків з розумовою відсталістю до прояву агресивності, ніж їх нормальних ровесників.

Отже, як для підлітка з нормою інтелектуального розвитку, так і для розумово відсталого важливим є процес комунікації, тобто спілкування та встановлення взаємодії із однолітками та дорослими. Проте коли комунікативний простір – освітнє чи родинне середовище, в якому розвивається підліток з розумовою відсталістю, не забезпечує умов для реалізації успішної інтеракції, тоді у формуванні особистості підлітка виникають порушення, що проявляються у вигляді негативних тенденцій поведінки [54, с. 292]. Тобто, коли підліток з легкою розумовою відсталістю не в змозі задовольнити потребу у спілкуванні, під час встановлення міжособистісної взаємодії він може проявити агресивність, задля досягнення власної нереалізованої, проте важливої для нього цілі, при цьому не усвідомлюючи, що така поведінка призведе до руйнування процесу комунікації як такого.

А. Є. Бистров проводячи дослідження за методикою «Тест руки Вагнера» встановив, що підлітки з легкою розумовою відсталістю отримали більш високі показники за рівнем агресивності, аніж їхні однолітки із нормою розвитку. Автор виділяє наступні спільні риси, що є притаманними для агресивної поведінки як розумово відсталого, так і підлітка з нормою розвитку: бідність та примітивність ціннісних орієнтацій, відсутність захоплень, вузькість та нестійкість інтересів. Таким підліткам притаманний високий рівень навіюваності та схильність до копіювання поведінки. Для агресивних підлітків характерним є прояв або неадекватно завищеної, або неадекватно заниженої самооцінки. Підвищена тривожність та прояви страху, егоцентризм, реакція на складні ситуації використовуючи захисні механізми, все це значно обмежує процес соціальної інтеграції та ускладнює процеси комунікації як підлітка в нормі розвитку, так і розумово відсталого. Проте А. Є. Бистров встановив, що досліджувані із нормою розвитку схильні

приховувати та пригнічувати власні прояви до агресивної поведінки через прагнення отримати схвалення та визнання з боку соціального оточення [7, с. 287-288]. На відміну від підлітків з розумовою відсталістю, які через невпевненість постійно відчують страх та тривожність, тому не в змозі захистити себе ніяк інакше, тільки як за допомогою агресивних дій, що сприймаються іншими як ворожість з їхнього боку, тому прагнуть до відсторонення таких підлітків від себе, що призводить до дезадаптації останніх.

Висновки до розділу 1

Проблема інклюзивної освіти передбачає включення учня з особливими освітніми потребами до масової школи, де той матиме змогу бути залученим до соціуму шляхом прямої взаємодії з іншими учнями, що мають норму розвитку. Отже, включаючи підлітка з легкою розумовою відсталістю до масової школи необхідно враховувати особливості його психофізичного розвитку, щоб знати яким чином побудувати подальшу навчальну діяльність та систему міжособистісних стосунків. Аналіз чисельних наукових джерел стосовно особливостей психофізичного розвитку та особистісних якостей розумово відсталих дозволяє зробити наступні узагальнення.

1. Більшість сучасних психологічних теорій пов'язують виникнення розумової відсталості із органічними ураженнями кори півкуль головного мозку, які можуть виникнути ще під час внутрішньоутробного розвитку плоду, або ж ранньому дитячому віці. До причин виникнення розумової відсталості включають чинники ендогенного, тобто органічного та біологічного походження, та чинники екзогенного походження, що пов'язані

із зовнішніми умовами розвитку особи – соціальними впливами з боку суспільства та оточуючих людей.

2. У підлітків з легкою розумовою відсталістю спостерігаються певні ускладнення в розвитку пізнавальної та емоційної сферах. Такі ускладнення викликають труднощі в процесі навчання та спілкування розумово відсталого, а також ведуть за собою розлади поведінкового характеру (девіантна, протиправна поведінка), що негативно впливають на побудову системи міжособистісних стосунків.

3. Поруч із порушеннями когнітивних функцій у підлітка з легкими формами розумової відсталості виникають також труднощі у поведінці, що відображаються у проявах агресивності, як форми поведінки, що має ситуативний характер, або як властивості особистості, що спонукає діяти розумово відсталого ворожо та підозріло по відношенню до об'єкту агресії. Така схильність до неконтрольованої поведінки, супроводжується проявами віктимізації (позиція жертви у складних ситуаціях) та неадекватних реакцій на складні життєві ситуації, які спонукають до виникнення конфліктів та різного роду непорозумінь, що в результаті відображаються на побудові системи міжособистісних взаємовідносин і, як наслідок, призводять до порушення процесів соціалізації підлітка і утруднюють його перехід до самостійного життя в соціумі.

4. Дані особливості розвитку підлітка з легкою розумовою відсталістю говорять нам проте, що найбільш поширеною стратегією навчання і соціалізації такої категорії підлітків є інклюзивна освіта, що передбачає застосування системи індивідуальних занять у поєднанні з різними формами колективної роботи в малих групах. Перспективним є поєднання стратегій збагачення змісту навчання і корекції.

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ ТА
МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ З ЛЕГКОЮ
РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

2.1. Програма комплексної діагностики агресивності та міжособистісних стосунків підлітків з легкою розумовою відсталістю

На основі проведеного аналізу наукових першоджерел про особливості психофізичного розвитку підлітків з легкою розумовою відсталістю, ми впорядкували програму комплексної діагностики.

Мета емпіричного дослідження: вивчення агресивності та її можливий вплив на міжособистісні стосунки підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Завдання дослідження:

- 1) визначити рівень та форми прояву агресивності у підлітків з легкою розумовою відсталістю;
- 2) визначити особливості побудови системи міжособистісних стосунків підлітків з легкою розумовою відсталістю;
- 3) визначити, яким є зв'язок і вплив агресивності на міжособистісні стосунки підлітків з легкою розумовою відсталістю;
- 4) диференціювати підлітків за рівнем агресивності.

Основою для формування експериментальної групи досліджуваних стали ті концептуальні положення, що були нами проаналізовані щодо нашої теми дослідження. Отже, у дослідженні, яке проводилося на базі Криворізького багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру «Натхнення» ДОР, брали участь 10 учнів 9-х класів: з них дівчат – 1 особа; хлопців – 9 осіб.

Старший підлітковий вік – складний період особистісного становлення. У цей період вибудовується система цінностей, переконань, поглядів на важливі життєві події тощо. Одночасно, найбільш значимою стає сфера міжособистісної взаємодії, комунікації, характерним є розширення кола спілкування. Для кожного з цих підлітків навчання добігає свого кінця, а отже, попереду на них чекає інтеграція у суспільні процеси за межами центру, де затребуваною буде взаємодія з різними людьми. У процесі соціалізації, утвердження себе в розмаїтому соціуму вимагає від молодої людини таких особистісних якостей, які би підвищували продуктивність комунікації і конструктивність міжособистісних стосунків.

У першому розділі кваліфікаційної роботи ми обґрунтували, що агресивність суттєво впливає на характер відносин між підлітками. Особливо відчутним є цей вплив у групі підлітків з легкою розумовою відсталістю. Саме тому ми вирішили з'ясувати рівень агресивності та форми її прояву у підлітків. Також нас цікавило питання, як саме рівень агресивності підлітка впливає на його комунікацію з іншими суб'єктами взаємодії.

Задля досягнення поставленої мети і вирішення задач емпіричного дослідження нами було упорядковано діагностичний комплекс, який включав наступні діагностичні засоби:

- 1) методику діагностики показників і форм агресії Басса-Даркі;
- 2) методика «Q – сортування» В. Стефансона;
- 3) методику діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі;
- 4) соціометричний метод задля вивчення міжособистісних відносин в підлітковому середовищі (Дж. Морено).

1. Методика діагностики показників і форм агресії Басса-Даркі

Дана методика діагностує рівень агресивності респондентів. Опитувальник складається з 75 тверджень, що дають можливість диференціювати прояви агресії та ворожості за такими видами реакцій (шкалами): «фізична агресія», «непряма агресія», «роздратування», «негативізм», «образа», «підозрілість», «вербальна агресія» та «аутоагресія».

Обробка здійснюється за допомогою визначення індексів відповідно до різних форм і ворожих реакцій, які ми отримували шляхом підсумування отриманих за допомогою спеціального ключа балів. Далі, отримані сирі бали за кожною шкалою необхідно було помножити на нормований коефіцієнт, що дозволило отримати показники, які потім переводилися нами в стени.

Далі необхідно було визначити індекс ворожості на основі шкал номер 5 і 6. За емпіричними даними нами обчислювався індекс агресивності – прямої і мотиваційної (шкали 1, 3, 7). Значення цих показників дорівнює середньому арифметичному складових показників [28].

2. Методика «Q – сортування» В. Стефансона

Дана методика використовувалася нами задля визначення основних тенденцій поведінки досліджуваних в реальній групі за наступними шістьма тенденціями: «залежність», «незалежність», «комунікабельність», «некомунікабельність», «прийняття «боротьби» та «уникнення «боротьби».

Текст методики складається із 60 тверджень. Досліджуваному пропонується відповісти «так» («+»), якщо воно відповідає його власному уявленню про себе, або ж – «ні» («-»), якщо воно не відповідає уявленню про себе. В деяких випадках допускається відповідь «не впевнений(-а)».

Далі, за допомогою ключа, відповіді досліджуваного розподіляються за 6-ма тенденціями, де необхідно було підрахувати частоту прояву кожної із них. При обробці важливо, щоб кількість відповідей «так» однієї тенденції додавалася до кількості відповідей «ні» за полярною тенденцією, в суміжній парі (наприклад, «залежність – незалежність»).

Якщо кількість позитивних відповідей в кожній суміжній парі (наприклад, «комунікабельність – некомунікабельність») наближається до 20 балів, то можна буде говорити про стійке переважання тієї чи іншої тенденції, що притаманна досліджуваному. Якщо ж кількість відповідей «так» за однією тенденцією виявиться рівною кількості позитивних відповідей за протилежною тенденцією, тоді це можна розцінювати як наявність внутрішнього конфлікту в структурі особистості досліджуваного [28].

3. *Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі*

Дана методика використовувалася нами задля вивчення особливостей міжособистісних стосунків в групі підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Опитувальник містить 128 оціночних суджень, які розподілені на 8 типів відношень: «авторитарний», «егоїстичний», агресивний», «підозрілий», «той що підкорюється», «залежний», «дружелюбний» та «альтруїстичний». При обробці рахується кількість відносин за кожним типом. У результаті підраховуються бали за кожною шкалою за допомогою спеціального ключа. Отримані бали переносяться на дискограму, де відстань від центра кола

відповідає кількості набраних балів за кожною зі шкал (в межах від 0 до 16 балів).

Задум Т. Лірі полягав у наступному: по горизонтальній та вертикальній вісям позначені орієнтації: «домінування – підкорення», «дружелюбність – ворожість». Методика дає можливість отримати індивідуальний профіль особистості з точки зору переважання певної орієнтації. Сума балів з кожної орієнтації переводиться в індекс. Головними вважаються вісі: вертикальна «домінування – підкорення» та горизонтальна «дружелюбність – ворожість» вісі. Якщо бал буде перевищувати 8, тоді це говорить про екстремальність поведінкової орієнтації, якщо ж бал буде вищим за 12, то тут орієнтація буде патологічною, неадаптивною [28].

4. Соціометричний метод вивчення міжособистісних відносин в підлітковому середовищі (за Дж. Морено)

Дана методика застосовувалася нами задля діагностики особливостей міжособистісних та міжгрупових відносин у групі. За допомогою соціометрії можна вивчити особливості соціально-психологічної сумісності членів групи та особливості їхньої взаємодії при виконанні різних видів діяльності [28, 46].

Соціометричне дослідження організується у декілька етапів: підготовчий, виконавчий, безпосередньо діагностичний та підрахунок отриманих результатів діагностування. На першому етапі ми визначили мету та об'єкт нашого дослідження, а саме – особливості міжособистісних стосунків підлітків з легкою розумовою відсталістю. Далі нами було розроблено соціометричні критерії, а саме питання для досліджуваних. В межах нашого дослідження ми використали формальний та неформальний критерій, що дало нам змогу дізнатися про особливості взаємодії як в процесі формальної діяльності, так і відповідно в неформальній. Також нами було обмежено можливу кількість виборів (лише двома особами).

Результати комплексного психологічного дослідження проаналізовані та подані нами у наступному параграфі розділу.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

1. *Результати, отримані за методикою діагностики показників і форм агресії Басса-Даркі*

Отже, використовуючи методику Басса-Даркі для визначення найпоширеніших форм та показників агресії серед підлітків з легкою розумовою відсталістю ми дізналися, що із 10 осіб 100% досліджуваних отримали низький рівень за показниками індексів «агресивності» та «ворожості». Результати за окремими шкалами, що позначають поведінкові реакції в даній методиці, дали нам змогу дізнатися, що найбільший відсоток досліджуваних, а саме 100% отримали за шкалою «вербальна агресія». Тобто, підлітки з легкою розумовою відсталістю показали результати, за якими мають високу схильність до прояву вербальної агресії, що зазвичай може виражатися у формі крику чи вереску, а також у формі проклять чи погроз у бік об'єкту агресії.

Також результати дослідження дали нам змогу дізнатися, що 60% досліджуваних підлітків мають високі показники за шкалою «підозрілість», що може свідчити про їхню схильність до прояву недовіри по відношенню до інших людей. Такі підлітки керуються переконаннями, що інші люди можуть чи хочуть завдати їм шкоди.

Високий рівень було також зафіксовано за шкалами «роздратування» та «почуття провини», які притаманні 50% досліджуваним, які можуть бути схильними до проявів негативних почуттів, за будь-якого найменшого незадоволення ситуацією чи людиною. Це може виражатися у надмірній запальності чи навіть грубості. Такі підлітки схильні до почуття провини, що може виражатися в негативному розумінні самого себе: що він є поганою людиною та робить погані вчинки, через які потім відчуває докори сумління (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Результати дослідження за методикою діагностики показників і форм агресії Басса-Даркі

Досліджувані (стать)	Сирі дані за шкалами								Індекси	
	Фізична агресія	Непряма агресія	Роздратування	Негативізм	Образа	Підозрілість	Вербальна агресія	Почуття провини	Агресивність	Ворожість
1. Чоловіча	8	4	6	3	6	5	7	7	5	5,5
2. Чоловіча	5	5	11	4	5	9	10	9	8,6	7,5
3. Чоловіча	5	5	5	2	4	7	9	5	7	7
4. Чоловіча	6	5	7	1	4	5	6	4	6	6
5. Чоловіча	5	2	4	1	2	3	7	5	6	4
6. Чоловіча	6	5	8	2	5	6	8	6	6,3	5,5
7. Чоловіча	6	1	7	0	5	6	6	6	7,3	5,5
8. Чоловіча	7	2	5	1	2	7	6	2	7,3	4,5
9. Жіноча	4	4	3	1	3	6	8	9	6,3	5
10. Чоловіча	6	1	5	3	4	4	10	4	6,3	6,5

*Червоним кольором виділені результати з високими показниками.

Емпіричні дані подані нами у вигляді відсоткового розподілу (рис. 2.1.).

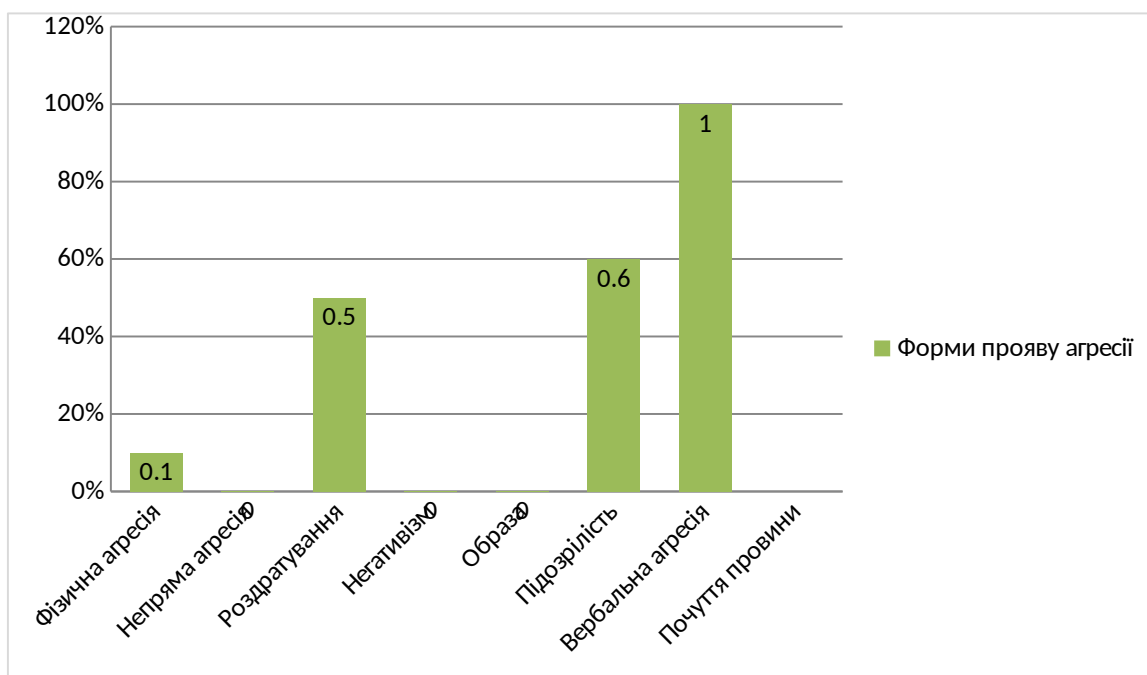


Рис. 2.1. Результати дослідження у відсотках (%) за методикою діагностики показників і форм агресії Басса – Даркі у вигляді діаграми

2. Результати дослідження за методикою «Q – сортування» В. Стефансона

Засобами методики «Q – сортування» ми досліджували особливості міжособистісних стосунків. Задля цього ми визначили основні поведінкові тенденції в групі підлітків з легкою розумовою відсталістю. Результат має такий вигляд: з 10 осіб 60% досліджуваних мають схильність до прояву «залежності». Такі підлітки скеровуються прагненням до повного прийняття групових норм, правил та цінностей. Міжособистісні відносини і комунікація вирізняються наступними рисами: беззаперечне підкорення лідеру, невпевненість у спілкуванні, що може проявлятися в стриманості та небагатослівності. Разом з тим, 20% досліджуваних отримали високі показники за шкалою «незалежність», що свідчить про схильність до неприйняття та відторгнення групових норм, правил та цінностей. Ці підлітки виявляють тенденцію до прояву рішучості в діях і вчинках, самостійності у прийнятті рішень, наполегливості у досягненні значимої для них мети.

Інші 20% досліджуваних схильні до внутрішнього конфлікту, адже їхні результати показали, що найбільш вираженою в них є шкала *«залежність – незалежність»*. Конфліктують два протилежні прагнення: підкорення та прийняття групових стандартів, з одного боку, та їхнє несприйняття, заперечення. Природно, що у поведінці таких підлітків проявляються альтернативні риси, наприклад, нерішучість у спілкуванні і прояви самостійності та незалежності.

Прагнення до встановлення емоційних зв'язків та проявів життєрадісності у спілкуванні показали 90% досліджуваних із 10 осіб, адже були отримані високі бали за шкалою *«комунікабельність»*. Такі підлітки доволі компанійські та можуть легко завести розмову, зазвичай вони не мають схильності до пригніченого настрою. Інші 10% досліджуваних показали високі результати за шкалою *«некомунікабельність»*, що може свідчити про те, що цим підліткам невластиве прагнення до встановлення емоційних зв'язків, вони не відчують потреби в комунікації, хоча зазвичай вона є характерною для цієї вікової категорії. Такі підлітки можуть бути понурими, інколи схильними проявляти байдужість до колективних справ, вирізняються відсутністю жвавості у спілкуванні. Найчастіше вони мовчазні та байдужі, пасивні та інертні.

З усієї групи досліджуваних 50% підлітків показали результати, що дозволили вважати їх схильними до *«прийняття «боротьби»*. Ці підлітки виражають активне прагнення брати участь у груповому житті, прагнуть до досягнення високого статусу в класі. Вони готові до боротьби, до проявів наполегливості в досягненні власних цілей, активно відстоюють власні позиції і переконання. Можуть бути надмірно вимогливими до оточуючих. Такі підлітки є досить працездатними та цілеспрямованими.

З поміж інших, 20% досліджуваних показали результати, які дозволяють віднести їх до категорії, яким властиве *«уникнення «боротьби»*. Такі підлітки всіляко уникають міжособистісної взаємодії, займають позицію невтручання, нейтралітету. Конфлікти і суперечки їх лякають; тяжіють до

компромісних рішень. Однак така поведінкова стратегія робить їх підпорядкованими волі інших, невпевними у прийнятті рішень.

Звертають на себе увагу підлітки (30% досліджуваних), які отримали високі бали за шкалою «*прийняття «боротьби» - уникнення «боротьби»*». Такі підлітки схильні переживати внутрішні конфлікти, які викликані дією альтернативних спонук: брати участь в житті групи і утверджуватися в колективі, з одного боку, і прагненням уникати конфліктів, бути комфортним. Результати аналізу емпіричних даних за методикою «Q-сортування» подані нами у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Результати дослідження за методикою «Q-сортування»
(за В. Стефнсоном)

Досліджувані (стать)	Сирі дані (за тенденціями)					
	Залежність	Незалежність	Комунікабельність	Некомунікабельність	Прийняття «Боротьби»	Уникнення «боротьби»
1. Чоловіча	13	7	14	5	9	11
2. Чоловіча	8	12	12	8	10	10
3. Чоловіча	12	8	11	9	8	12
4. Чоловіча	13	7	12	8	7	13
5. Чоловіча	11	9	12	8	10	10
6. Чоловіча	9	11	7	13	7	12
7. Чоловіча	10	10	11	9	12	8
8. Чоловіча	10	10	15	5	12	8
9. Жіноча	12	8	13	7	10	10
10. Чоловіча	13	7	13	7	5	14

Емпіричні дані подані нами у вигляді відсоткового розподілу (рис. 2.2.).

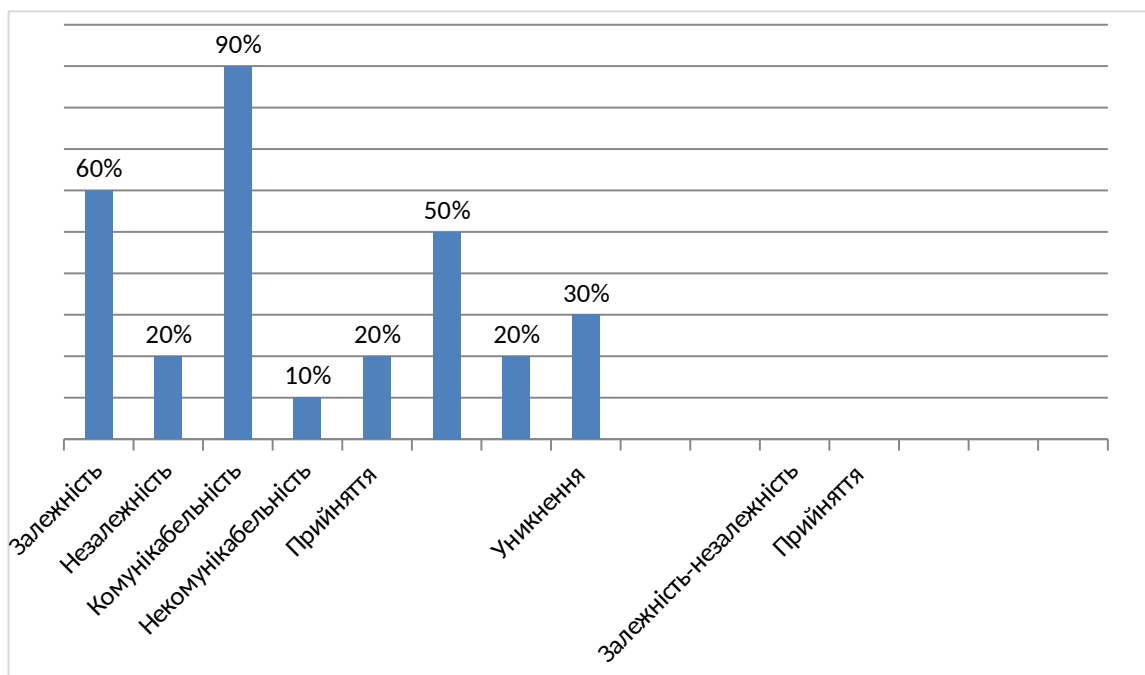


Рис.2.2. Результати дослідження за методикою «Q-сортування» (за В. Стефнсоном) у вигляді діаграми

3. Результати, отримані за методикою діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі

Отже, за допомогою методики Т. Лірі нам вдалося з'ясувати особливості побудови системи міжособистісних стосунків підлітків з легкою розумовою відсталістю. Ми отримали наступні результати: за індексом «домінування» – 20% досліджуваних отримали негативні показники, що свідчать про їхню схильність до підлеглості іншим людям, про схильність відмовлятися від відповідальності та лідерської позиції. Інші 80% випробуваних отримали позитивне значення за даним індексом, що свідчить про їхнє прагнення до лідерства та домінування у спілкуванні. За індексом «дружелюбність» ми отримали наступні результати: 20% досліджуваних, що мають негативні показники вказує на те, що ці підлітки схильні до проявів агресивно-конкурентної позиції, що може стати причиною труднощів у взаємодії з іншими людьми. Інші 80% досліджуваних підлітків отримали позитивний показник за цим індексом, що свідчить про прагнення респондентів до встановлення дружніх відносин та прагнення до співпраці з

оточуючими людьми. Ознайомитися із сирими балами та показниками індексів «домінування» та «дружелюбності» можна в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати дослідження за методикою діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі

Досліджувані (стать)	Сирі дані (за типами відношень)								Індекси	
	Авторитарний тип	Егоїстичний тип	Агресивний тип	Підозрілий тип	Підкорення	Залежний тип	Дружелюбний тип	Альтруїстичний тип	Домінування	Дружелюбність
1. Чоловіча	13	7	12	7	7	11	13	11	0	13,6
2. Чоловіча	10	9	10	8	7	9	12	13	18,5	13,5
3. Чоловіча	13	11	9	7	11	13	7	9	0	- 5,2
4. Чоловіча	10	8	6	5	10	8	11	11	4,2	34,2
5. Чоловіча	11	7	7	4	7	12	12	14	23,5	85,5
6. Чоловіча	4	3	6	7	4	3	3	4	- 2,1	6,9
7. Чоловіча	13	10	10	9	2	6	7	14	105,3	- 2,3
8. Чоловіча	8	6	3	6	4	4	8	8	10,8	0
9. Жіноча	9	10	7	5	7	12	13	14	42,3	73,7
10. Чоловіча	7	10	5	6	8	10	13	12	- 1,8	52,2

Далі нам вдалося з'ясувати, що підліткам з легкою розумовою відсталістю притаманні наступні типи міжособистісних відносин. «Авторитарний тип» адаптивного прояву притаманний 30% досліджуваних, вони мають схильність до лідерства, наполегливі та впевнені в собі.

Екстремальний прояв мають 40% досліджуваних; вони схильні до домінантності та авторитарності у груповій роботі; люблять давати поради іншим.

Паталогічний прояв притаманний 30% респондентів; вони схильні проявляти якості людини-диктатора, прагнуть посісти позицію лідера у будь-якій ситуації.

«Егоїстичний тип» адаптивного прояву притаманний 50% досліджуваних підлітків; вони схильні до прояву егоїстичних рис характеру, і суперництва. *Екстремальний прояв* поведінки за цим типом мають також

50% досліджуваних, що характеризуються зверхністю, самовпевненістю та незалежністю від впливу інших. Мають схильність перекладати причини власних труднощів на оточуючих, при цьому ставляться до них дещо відсторонено.

«Агресивний тип» адаптивного прояву притаманний 60% досліджуваним; такі підлітки у різних ситуаціях можуть бути надмірно впертими, наполегливими та енергійними. Екстремальний прояв даного типу відношень притаманний 40% респондентів, що характеризуються деякою вимогливістю, відвертістю, різкістю та строгістю в оцінюванні інших людей, можуть виражати в бік інших іронічність; схильні звинувачувати інших у своїх проблемах.

«Підозрілий тип» адаптивного прояву притаманний 90% досліджуваних. Такі підлітки схильні до прояву критичності по відношенню до думок, вчинків і намірів оточуючих людей. Інші 10% респондентів мають більшу схильність до екстремального прояву даного типу відношень; вони характеризуються критичністю оціночних суджень, небажанням спілкуватися та встановлювати контакти з іншими людьми через власну непевненість у собі. Їх психологічно напружує очікування негативного ставлення до себе з боку оточуючих. Це спричинює деяку замкненість та скептичність у міжособистісних відносинах, яка проявляється у вигляді вербальної агресії стосовно суб'єкта, що викликає занепокоєння у такого підлітка.

Тип відношення, «що «підкорюється» – адаптивного прояву притаманний 80% досліджуваних підлітків. Такі підлітки сором'язливі, поступливі, емоційно стримані, уникають висловлювати власну позицію, демонструють поведінку виконавського типу.

«Залежний тип» відношень адаптивного прояву притаманний 40% досліджуваних підлітків, що схильні до конформізму; вони зазвичай очікують поради та допомоги від інших, є досить довірливими та схильні ідеалізувати оточуючих; екстремальний прояв даного типу притаманний 50%

респондентів, що характеризуються невмінням чинити супротив та вважають, що інші завжди праві у будь-якій ситуації. Вони можуть бути досить слухняними, проте боязливими, інколи безпомічними у разі відсутності сторонньої допомоги. Іншим 10% досліджуваних притаманний тип *прояву патологічного* характеру, що виражається в невпевненості у собі, через яку підліток може мати нав'язливі страхи та думки, що змушують його зневіритися в собі та своїх вчинках, і, таким чином, повністю залежати від думки інших людей і обставин.

«*Дружелюбний тип*» відносин *адаптивного прояву* притаманний 40% досліджуваних підлітків. Такі підлітки виявляють ініціативу та ентузіазм у колективних справах і спілкуванні, здатні до співпраці та прагнуть до компромісу, а також прагнуть допомагати та бути у центрі уваги, комунікабельні та дружелюбні у стосунках з іншими людьми. *Екстремальний та патологічний прояви* даного типу відносин притаманний 60% досліджуваних, що характеризуються проявами дружелюбності та доброти стосовно всіх без винятку, прагнуть задовольнити вимоги інших людей, бути «хорошими» у будь-якій ситуації.

«*Альтруїстичний тип*» відносин *адаптивного прояву* притаманний 20% досліджуваних. Такий тип відносин характеризується безкорисливістю та відкритістю по відношенню до інших, відповідальністю, добросердечністю, схильні до співчуття і співпівпереживання. Відповідно, *екстремальний та патологічний прояви* мають інші 80% досліджуваних підлітків, що характеризує їх як гіпервідповідальних, таких що завжди жертвують власними інтересами заради інших, прагнуть бути корисними кожній людині, що звернулася по допомогу, проявляючи при цьому надмірну активність; можуть брати на себе відповідальність інших людей.

Також нами було обчислено результати за двома індексами – «домінування» та «дружелюбність». За індексом «домінування» ми дізналися, що 20% досліджуваних отримали від'ємні значення за цим

показником,. Це може свідчити про те, що ці підлітки мають схильність до підкорення та уникнення відповідальності.

Лише 1 особа (10% досліджуваних) отримала нульове значення за цим індексом, що свідчить про відсутність даного типу відносин, як такого. Інші 70% реципієнтів отримали позитивні значення результатів за даним індексом, що говорить про їхню схильність до домінування, тобто прагнення до лідерства у будь-яких сферах. За індексом «дружелюбність» ми дізналися, що 20% досліджуваних підлітків отримали від'ємні значення результатів, що свідчить про їхню схильність до прояву агресивно-конкурентної позиції у відносинах. Це негативно впливає на систему взаємовідносин у цілому.

Одна особа (10% досліджуваних) отримала нульовий результат за даним індексом, що може свідчити про відсутність цього типу відношень. Інші 70% досліджуваних отримали позитивні значення за цим індексом, що говорить про схильність цих підлітків до встановлення дружніх стосунків з іншими людьми [28]. Результати аналізу емпіричних даних наведені нами у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Типи міжособистісних відносин та форми їхнього прояву
у підлітків з легкою розумовою відсталістю
(методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі)

Досліджувані	Типи відношень
--------------	----------------

(стать)	Авторитарний тип	Егоїстичний тип	Агресивний тип	Підозрілий тип	Підкорення	Залежний тип	Дружелюбний тип	Альтруїстичний тип
1. Чоловіча	П	А	Е	А	А	Е	П	Е
2. Чоловіча	Е	Е	Е	А	А	Е	Е	П
3. Чоловіча	П	Е	Е	А	Е	П	А	Е
4. Чоловіча	Е	А	А	А	Е	А	Е	Е
5. Чоловіча	Е	А	А	А	А	Е	Е	П
6. Чоловіча	А	А	А	А	А	А	А	А
7. Чоловіча	П	Е	Е	Е	А	А	А	П
8. Чоловіча	А	А	А	А	А	А	А	А
9. Жіноча	Е	Е	А	А	А	Е	П	П
10. Чоловіча	А	Е	А	А	А	Е	П	Е
Відсоток:	А: 30% Е: 40% П: 30%	А: 50% Е: 50% П: 0	А: 60% Е: 40% П: 0	А: 90% Е: 10% П: 0	А: 30% Е: 40% П: 30%	А: 40% Е: 50% П: 10%	А: 20% Е: 30% П: 30%	А: 20% Е: 40% П: 40%

*А, Е, П – умовні позначки, де А – адаптивна поведінка, Е – екстремальна поведінка та П – патологічна поведінка.

4. Результати соціометричного дослідження міжособистісних відносин у підлітковому середовищі (за методикою Дж. Морено)

У процесі соціометричного дослідження учнів 9-А, 9-Б та 9-В класів ми отримали наступні результати. В 9-А класі беззаперечною «зіркою» є особа під номером №4, яка отримала 7 позитивних виборів за формальним критерієм та 6 позитивних виборів за неформальним критерієм. Цей учень безперечно є «зіркою» у класі. «Прийнятими» у класі є учні №1 та №3 за формальним критерієм та учні №1, №2, №3 – за неформальним критерієм.

«Непринятими» у класі виявилися учні №2, №5, №6, №7 та №8 за формальним критерієм та учні №5, №6, №7 та №8 - за неформальним критерієм. «Ізольованих» в класі не виявлено (див. Додаток А, Б).

В 9-Б класі з 8 досліджуваних учнів в класі «зіркою» є учень №2 за формальним критерієм з 4-ма позитивними виборами та учень №1 за неформальним критерієм теж з 4-ма позитивними виборами. Обоє підлітків

можна вважати «зірками» з найбільшої кількості позитивних виборів. «Прийнятими» в класі є учні №3, №4 та №7 (з позитивними виборами за формальним критерієм) та учні №3, №4, №7 та №8 (з позитивними виборами за неформальним критерієм). «Неприйнятими» за формальним критерієм з негативними виборами є учні №5 та №6, а також учень №6 за неформальним критерієм. «Ізольованих» в класі не виявлено (див. Додаток В, Г).

У 9-В класі з 6 учнів беззаперечною «зіркою» є учень №4 з 5-ма позитивними виборами за неформальним критерієм та 4-ма позитивними виборами за формальним критерієм. «Прийнятими» в класі є учні №2, №3, №5 з позитивними виборами за діловим критерієм та учні №2, №3 та №6 з позитивними виборами за неформальним критерієм. «Неприйнятими» в класі є учні №1 з негативними виборами за формальним критерієм та №1 та №6 з негативними виборами за неформальним критерієм. «Ізольованих» учнів в класі виявлено не було (див. Додаток Д, Е).

Отже, в 9-А, 9-Б та 9-В класі не було виявлено жодного ізольованого учня. У кожному з класів є беззаперечні «зірки», що були обраними іншими учнями класу. У класах присутні як прийняті, так і неприйняті учні, що говорить нам про можливість утворення мікрогруп, де ті, хто складають «прийнятих» є однією групою, а «неприйняті» – іншу (див Додаток Ж, Додаток З, Додаток И, Додаток І, Додаток К, Додаток Л). Такий розподіл на мікрогрупи може погіршити систему взаємовідносин у групі і призвести до появи конфліктів між ними.

Надалі ми намагалися перевірити нашу гіпотезу, що полягала у визначенні можливого зв'язку агресивності з характером міжособистісних відносин у середовищі підлітків з легкою розумовою відсталістю. За допомогою коефіцієнту кореляції Пірсона і програми Microsoft Excel ми визначили, яким є зв'язок між такими показниками індексів: «агресивність» (як форма прояву поведінки) та «домінування» (як тип відношення), а також «ворожість» (як форма прояву поведінки) та «дружелюбність» (як тип відношення). Коефіцієнт кореляції між шкалами «агресивність» –

«домінування» становить $R_s = 0,300676386$. Такий результат свідчить про слабкий додатній зв'язок між агресивністю, як формою прояву поведінки, та домінуванням, як типом міжособистісних відносин.

Коефіцієнт кореляції, який ми обчислили для шкал «ворожість» – «дружелюбність» становить $R_s = -0,409028023$. Зв'язок від'ємний, помірний.

Це свідчить про зв'язок середньої сили між двома змінними: ворожістю, як формою прояву агресивної поведінки, та дружелюбністю, як типом міжособистісних відносин. Результати застосування методу Пірсона ми графічно представили на рисунку 2.3.

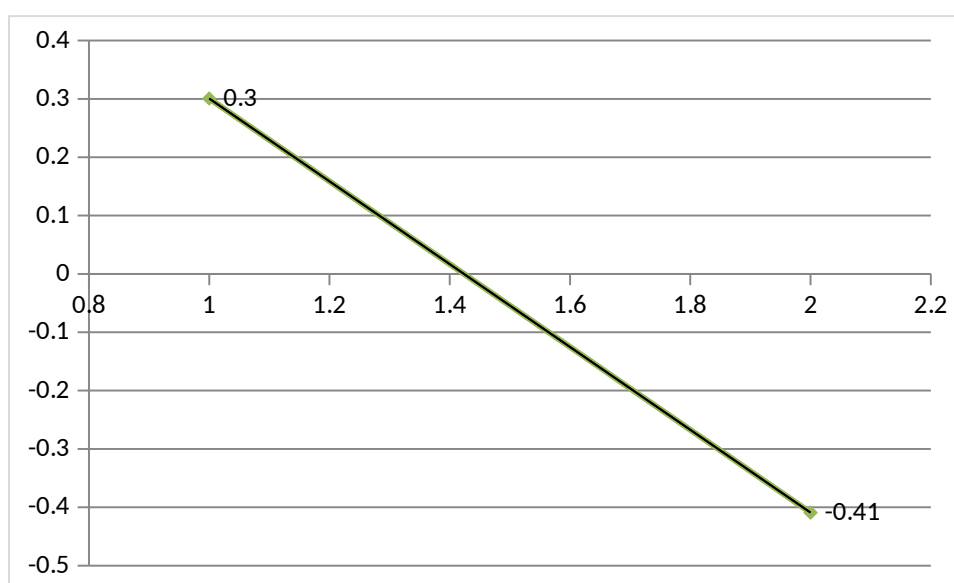


Рис. 2.3. Результати коефіцієнту кореляції Пірсона у вигляді графіку.

*Умовні позначення: А–Д – «агресивність» та «домінування»; В–Д – «ворожість» та «дружелюбність».

Отже, результати кореляційного аналізу вказують на слабкий зв'язок. Це означає, що гіпотеза про вплив агресивності на міжособистісні відносини підлітків з легкою розумовою відсталістю підтвердилась частково.

Результати емпіричного дослідження дають можливість коректно розробити програму корекційних заходів для підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Висновки до розділу 2

Результати емпіричного дослідження частково підтвердили гіпотезу про те, що підлітки з легкою розумовою відсталістю мають тенденцію до проявів агресивної поведінки, що в свою чергу, суттєво впливає на систему їхньої взаємодії з іншими людьми.

Показники за шкалою вербальної агресії свідчать про виникнення складнощів у встановленні ефективної комунікативної взаємодії таких підлітків, а тенденція до прояву роздратування та образи може свідчити про невміння підлітків стримувати власні емоції під час виникнення складних ситуацій, що матиме свій негативний вплив на побудову взаємовідносин з іншими людьми.

Проведений аналіз результатів дав можливість визначити, що підлітки з легкою розумовою відсталістю мають тенденцію до прояву залежної поведінки в групі та схильні до уникнення складних, нетипових ситуацій; вони не беруть на себе відповідальності за результати виконання діяльності та уникають ініціативи в налагодженні відносин з оточуючими. Проте схильність до прояву комунікабельності також займає високий відсоток у групі досліджуваних, а отже, бажання спілкуватися та взаємодіяти є високим, хоча й не завжди продуктивним.

Вивчення кореляційного зв'язку між агресивністю та типом міжособистісних відносин вказує на наявність слабого зв'язку між цими двома змінними.

За результатами комплексного діагностичного вивчення підлітків з легкою розумовою відсталістю ми дізналися, що дана категорія досліджуваних має патологічні прояви домінуючого та дружелюбного типу відносин, тобто схильність до гіперболізованого прояву доброзичливого та довірливого ставлення до оточуючих за рахунок власних інтересів, або ж занадто авторитарне та домінантне ставлення до інших.

Подальші дії ми спрямували на зниження рівня агресивності та налагодження конструктивної системи міжособистісних стосунків підлітків з легкою розумовою відсталістю.

РОЗДІЛ 3
РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ
ПРОГРАМИ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ З ЛЕГКОЮ РОЗУМОВОЮ
ВІДСТАЛІСТЮ

3.1. Зміст психокорекційної програми

З урахуванням теоретичних узагальнень і згідно результатів емпіричного дослідження ми виокремили напрями роботи, які сприятимуть

зниженню рівня агресивності та підвищенню рівня міжособистісних стосунків.

Наша програма була розроблена на основі корекційних програм таких авторів як Н. І. Бандура [2], Л. К. Гавриліна [17], О. М. Істратов [25], С. Б. Кузікова [37], О. А. Росол [57], А. Г. Грецов [20], Н. Б. Григор'єв [21], О. В. Кочерга, Н. А. Ткач, Л. А. Трачук [37], В. А. Чернобровкіна, А. М. Гірник [51].

Мета корекційної програми: зниження агресивності, подолання деструктивних проявів в системі міжособистісної комунікації підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Завдання програми:

1. Зниження рівня агресивності підлітків.
2. Формування нових патернів поведінки, які сприятимуть налагодженню ефективної міжособистісної взаємодії.
3. Формування та розвиток навичок контролю за власною поведінкою.
4. Набуття досвіду використання у міжособистісних стосунках вербальних і невербальних засобів спілкування.
5. Опанування підлітками методу активного слухання в комунікативному процесі.

Методи та форми роботи: рухові ігри, метод дискусії, зображувальна терапія, ігри-вправи, психогімнастика, обговорення.

Форма роботи: групова.

Учасники групи: підлітки з легкою розумовою відсталістю. Кількість учасників в групі: 5 осіб. Саме через особливості психофізичного розвитку та отримані результати емпіричного дослідження нами й було сформовано групу з такою кількістю учасників.

Кількість занять та годин: 10 занять від 40 до 45 хвилин. Заняття проводилися тричі на тиждень.

Очікувані результати: нові патерни поведінки, що сприяють зниженню рівня вербальної агресії; позитивна динаміка стосовно рівня комунікативності підлітків.

Структура психокорекційної програми узгоджується з тренінговою формою роботи (Т-група – група тренінгу міжособистісних відносин). Т-групи використовуються задля набуття та розвитку навичок міжособистісного спілкування. Учасники групи мають можливість встановлювати взаємовідносини з іншими суб'єктами, отримувати зворотній зв'язок стосовно сприйняття/несприйняття власних особистісних якостей і стилю спілкування іншими учасниками взаємодії.

Комунікативні вміння, що розвивають в Т-групах, включають у себе: опис поведінки, проговорювання почуттів, активне слухання, зворотній зв'язок та конфронтацію. За умови успішного набуття вказаних навичок у процесі групової роботи, учасники підвищують рівень вмінь щодо ефективного встановлення міжособистісної взаємодії [69].

Нами була обрана тренінгова форма роботи, оскільки тренінг носить ще й навчальний характер, даючи можливість підліткам отримати безпосередній досвід продуктивної і конструктивної міжособистісної взаємодії, набути навички ефективного ведення комунікації. Участь у дискусіях, а також під час спільного виконання ігрових вправ підсилює суб'єктність підлітків у груповому процесі.

Впорядкована нами програма складається з 10 занять, кожне з яких налічує до 5 вправ (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Тренінгові заняття зі зниження агресивності та налагодження системи міжособистісної взаємодії

№.	Зміст заняття	Мета	Методики	Час
----	---------------	------	----------	-----

1.	«Мої очікування»	Створення позитивної мотивації і зацікавленості учасників у заняттях; розвиток навичок емоційної саморегуляції; розвиток навичок самоконтролю власних емоцій та відчуттів.	1. Вступ 2. Вправа «Привітання в колі». 3. Очікування учасників тренінгу. 4. Вправа «Лід і полум'я». 5. Ритуал прощання. Вправа «Мікрофон».	5 хв. 5 хв. 10 хв. 15 хв. 10 хв.
2.	«Емоційний вакуум»»	Розвиток навичок емоційної саморегуляції; зняття напруги; розвиток навичок самоконтролю власних емоцій та їхнього вираження у прийнятній формі; розвиток навичок розслаблення та звільнення від негативних емоцій	1. Ритуал привітання. Вправа «Музичні інструменти». 2. Вправа «Вільне малювання». 3. Вправа «Щит і меч». 4. Вправа «Ха - дихання». 5. Прощання. Вправа «Клубок».	5 хв. 15 хв. 5 хв. 10 хв. 5 хв.

Продовження таблиці 3.1

3.	«Мої емоції»	Розвиток навичок відреагування учасниками негативних емоцій.	1. Ритуал привітання. Вправа «Мої відчуття». 2. Вправа «Лев». 3. Вправа «Мій звичайний настрій» 4. Вправа «Дивне дефіле» 5. Підсумок. Вправа «Клубок»	5 хв. 5 хв. 20 хв. 5 хв. 10 хв.
4.	«Я вмію слухати»	Ознайомлення із технікою активного слухання; діагностика вмінь підлітків уважно слухати іншу людину	1. Ритуал привітання. 2. Вправа 2. Інформаційне повідомлення 3. Ритуал прощання. Вправа «Усмішка по колу»	5 хв. 30 хв 5 хв.
5.	«Сонячний настрій»	Сприяти зняттю м'язової напруги; розрядка почуттів фрустрації, гніву, злості; відреагування негативних емоцій, зняття напруги та розвиток навичок розслаблення; розвиток навичок самовираження та емоційної розкутості	1. Привітання. Вправа «Корабель та вітер» 2. Вправа «Крик» 3. Вправа «Тварини» 4. Вправа «Мовчання – золото» 5. Прощання. Вправа «Коло»	5 хв. 5 хв. 20 хв. 10 хв. 5 хв.
6.	«Мої емоції»	Відреагування негативних емоцій, зняття напруги та розвиток навичок розслаблення; розвиток навичок самовираження та емоційної розкутості	1. Ритуал привітання. Вправа «Аукціон добрих слів» 2. Вправа «Хода» 3. Вправа «Звільнення через малювання» 4. Ритуал прощання. Вправа «Золота рибка»	5 хв. 15 хв. 15 хв. 5 хв.
7.	«Світ емоцій та почуттів»	Зняття напруги, допомога в усвідомленні власного настрою, навички його вираження	1. Ритуал привітання. Вправа «Дудочка» 2. Вправа Малювання на тему: «Мій настрій» 3. Вправа «Атлет» 4. Вправа «Бурулька» 5. Ритуал прощання	5 хв. 20 хв. 5 хв. 5 хв. 5 хв.

Продовження таблиці 3.1

8.	«Ауторелаксація»	Усвідомлення наслідків власних агресивних дій; підвищення самооцінки	1. Ритуал привітання. Вправа «Розслаблення» 2. Вправа «Релаксація» 3. Вправа Жестові етюди» 4. Вправа 4 «Друкарська машинка» 5. Ритуал прощання. Вправа-етюд «Усмішка по колу»	5 хв. 15 хв. 10 хв. 7 хв. 3 хв.
9.	«Коли ми разом – нам все під силу»	Сприяння груповій згуртованості та довірі; розвиток навичок міжособистісної взаємодії; розвиток толерантності у спілкуванні.	1. Ритуал привітання. Вправа «Мій друг сказав би про мене, що я...» 2. Вправа «Зловити міль» 3. Вправа «Воскова паличка» 4. Гра-вправа «Плутанина» 5. Ритуал прощання. Вправа-етюд «Усмішка по колу»	5 хв. 10 хв. 10 хв. 10 хв. 5 хв. 5 хв.
10.	«З чистого аркушу»	Зняття напруги; закріплення навичок міжособистісної чутливості та взаєморозуміння; формування позитивного ставлення вихованців до себе; підведення підсумків	1. Ритуал привітання. Вправа «Ритмічне плескання» 2. Вправа «Танець з аркушем» 3. Вправа «Мій девіз, мій герб» 4. Заключна рефлексія 5. Ритуал прощання. Вправа «Рука дружби»	5 хв. 10 хв. 15 хв. 5 хв. 5 хв.

Для розгляду методів і форм роботи, які нами використовувалися у роботі із підлітками з легкою розумовою відсталістю, ми наводимо зміст двох тематичних занять. Повний план занять програми із профілактики агресивності та налагодження міжособистісних стосунків наведений нами у Додатку Є.

План занять корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю

Корекційне заняття 1. «Мої очікування» (10 хвилин).

Метою даного заняття є створення позитивної мотивації і зацікавленості в учасників Т-групи. Перше заняття спрямоване на розвиток

навичок емоційної саморегуляції та самоконтролю власних емоцій та відчуттів.

На початку роботи, ведучий розкриває необхідність того, чим буде займатися Т-група, яка її основна мета та в чому полягають особливості подальшої групової роботи. Задля ефективності роботи з учасниками відбувається обговорення обов'язкових правил роботи під час всіх 10 занять.

Учасникам пропонуються наступні правила:

1. Щирість.
2. Відвертість.
3. Відповідальність.
4. Принцип «рівний-рівному».
5. Конфіденційність.
6. Повага.
7. Чесність.
8. Принцип «Тут і зараз».
9. Активність.

За бажанням учасники додають власні правила, яких на їхню думку не вистачає в списку.

3. Очікування учасників тренінгу (10 хвилин).

Метою цього обговорення є допомога учасникам усвідомити й проговорити свої наміри та сподівання щодо даного тренінгу.

Матеріали, що нами використовувалися: кольорові стікери, фломастери, ватман з малюнком розгорнутої книги.

Хід роботи полягав у тому, що групі пропонувалося записати на кольорових стікерах відповіді на запитання: Які навички я хочу здобути?; На що я розраховую в результаті прийняття участі у наших заняттях?

Після цього учасникам пропонувалося зачитати написане, а потім розмістити стікери на першій сторінці «книги», що зображена на ватмані. В кінці заняття учасники групи перенесуть з першої сторінки ті стікери, очікування на яких справилися. Це надає можливість не лише зрозуміти, які

сподівання виявилися виконаними, але ще й зрозуміти чи було, в цілому, заняття ефективним.

3. Обговорення:

- Скажіть, що Ви думаєте про очікування інших учасників?
- Чи зможемо ми протягом цього заняття виконати всі очікування?
- Які з перерахованих сподівань можна назвати найважливішими і чому?

Вправа 1. «Привітання в колі» (5 хвилин).

Метою цієї вправи є створення позитивно-емоційної атмосфери в групі, що спрямована на формування та розвиток навичок прямого звертання на співрозмовника.

Хід вправи полягає в тому, що всі учасники в колі вітаються, називаючи того, що стоїть ліворуч на ім'я.

Вправа 2. «Лід і полум'я» (15 хвилин).

Метою вправи є демонстрація ефекту виникнення фізіологічних змін під дією наших уявлень, навчання довільній регуляції через ці уявлення.

Хід вправи: учасників просять зручно сісти, розслабитися та покласти руки на коліна відкритими долонями вгору, після цього необхідно заплющити очі і протягом хвилини уявляти собі, що в одній руці в них знаходиться гаряча печена картопля, а в іншій – шматок льоду. Після комусь із учасників пропонується спробувати на дотик долоні учасників, намагаючись за їх температурою визначити, в якій руці ті уявляли гарячу картоплю, а в якій лід.

Далі відбувається обговорення про те, що наші уявлення мають схильність втілюватися в реальність. Коли ми уявляємо, що руці холодно чи жарко, то її температура дійсно змінюється. Так само ми можемо уявити собі невдачу чи досягнення успіху – тим самим наближуючись себе до тієї чи іншої мети. Наведіть приклади життєвих ситуацій, коли для того щоб наблизитися до цілі ви у всіх деталях уявляєте собі те, до так прагнете [20].

Прощання

Вправа 3. «Мікрофон» (5 хвилин).

Метою вправи є отримання зворотного зв'язку від групи.

Хід вправи: учасникам по черзі пропонується висловити в «мікрофон» свої враження від заняття, чого вони навчилися, якими навичками опанували, що для них було найцікавішим, а що – ні. Чи справдилися їхні очікування, якщо так, то свої стікери, де вони на початку заняття записували свої сподівання, з першої сторінки книги переносять на другу. Вправа завершується, коли «мікрофон» обіде всіх учасників заняття.

Корекційне заняття №2 «Емоційний вакуум»

Метою даного заняття є розвиток навичок емоційної саморегуляції; зняття напруги; розвиток навичок самоконтролю власних емоцій та їхнього вираження у прийнятній формі; розвиток навичок правильного дихання; розвиток навичок розслаблення та звільнення від негативних емоцій.

Хід заняття починається з «привітання».

Вправа 1 «Музичні інструменти» (5 хвилин).

Учасники вітаються за допомогою уявних музичних інструментів, які обирають самостійно, за бажанням.

Вправа 2 «Вільне малювання» (15 хвилин).

Метою цієї вправи є створення позитивної атмосфери, зняття напруги та розвитку навичок розслаблення.

Матеріали, що нами використовувалися: білий папір формату А4, кольорові олівці, фломастери чи фарби.

Хід вправи полягає у наступному – психолог пропонує наступну інструкцію: «Використайте 1-2 хвилини, щоб усвідомити почуття, які виникають у даний момент. Не намагайтесь бути художником Візьміть олівець і почніть наносити які-небудь штрихи на папір. Малюйте кольорові лінії і форми, які говорять про те, як ви себе почуваете. Спробуйте якимось образом виразити свій стан у цей момент. Для полегшення усвідомлення свого стану, закінчіть речення: «Я відчуваю себе, ніби...». Малюйте все те, що спадає вам на думку» [37]. Коли всі учасники групи закінчать завдання,

то за бажанням можуть поділитися враженнями про кожен малюнок, при цьому ніяк його не оцінюючи.

Вправа 3 «Щит і меч» (5 хвилин)

Метою цієї вправи є набуття навичок вивільнення емоційного напруження, агресії.

Матеріали, що нами використовувалися – кольорові повітряні кульки.

Хід вправи наступний – ведучий тримає щит, а учасники по черзі б'ють по ньому кульками наче мечами.

Вправа 4 «Ха – дихання» (10 хвилин).

Метою цієї вправи є скидання негативної енергії.

Хід вправи полягає в наступному – учасникам пропонується наступна інструкція: «Вдихніть повним подихом (спочатку заповнення живота – нижнє дихання, потім заповнення грудної клітки – верхнє дихання). Під час вдиху повільно підіймайте руки над головою. Затримайте дихання і в цей момент уявіть, що у вас у руках посудина з усіма вашими неприємностями, з вашим занепокоєнням і тривогою. Ви стоїте на високій горі. Нахиліться вперед і киньте уявну посудину вниз, роблячи різкий видих через рот так, щоб вийшов звук «ха» без голосу. Одночасно подумки уявіть, як посудина скочується з гори, розбивається, і її вміст зникає. З повільним вдихом підіймайте руки над головою, розпрямляйтеся і з повільним видихом через ніс опускайте руки вниз» [25] Вправу можна повторювати два рази.

Прощання

Вправа 5 «Клубок» (5 хвилин).

Метою даної вправи є підведення підсумків заняття та отримання зворотного зв'язку від учасників.

Матеріали, що нами використовувалися – клубок ниток.

Хід вправи наступний: кожний учасник розповідає, що дізнався на занятті, яких навичок вдалося набути. Група тримає в руках клубок і після своєї розповіді один учасник передає його іншому, залишаючи у себе лише кінчик нитки.

Після впровадження корекційної програми нами була проведена повторна психологічна діагностика задля виявлення змін у прояві рівня агресивності та типів міжособистісних відношень в учасників групи.

3.2. Результати впровадження психокорекційної програми

Задля повторного діагностичного дослідження нами було обрано наступні методи та методики: методика діагностики показників і форм агресії Басса-Даркі; методика «Q – сортування» В. Стефансона; методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі. Повторно методики проводились на групі підлітків з легкою розумовою відсталістю в кількості 5 осіб.

Нами було здійснено порівняння результатів, що були отримані до проведення тренінгової програми, з результатами, які ми отримали після впровадження комплексної програми, спрямованої на корекцію рівня агресивності та налагодження міжособистісних стосунків підлітків з легкою розумовою відсталістю.

1. Методика діагностики показників і форм агресії Басса-Даркі.

Після проведення повторної діагностики показників і форм агресії, нами були отримані результати, які представлені у Таблиці 3.2. У таблиці наведено результати, що були отримані після завершення тренінгової програми корекції рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю. Результати, які зазнали позитивних змін, виділені зеленим кольором, негативних – червоним.

Таблиця 3.2

Результати вторинної діагностики показників і форм агресії підлітків
з легкою розумовою відсталістю

Результати після впровадження корекційної програми										
№	<i>Сирі бали</i>									
Номер учасника у списку	Фізична агресія	Непряма агресія	Роздрагування	Негативізм	Образа	Підозрілість	Вербальна агресія	Почуття провини	Агресивність	Ворожість
1	8	8	5	5	7	7	12	8	8,3	7
2	6	4	9	2	6	5	9	7	7	5,5
3	6	2	5	2	3	4	7	4	6	3,5
4	5	4	2	0	2	4	6	7	4,3	3
5	5	1	2	0	1	4	4	1	3,6	2,5

Здійснивши аналіз отриманих результатів, та порівнявши їх з попередніми діагностичними результатами, ми можемо зробити наступні висновки. У всіх учасників тренінгової групи спостерігаються позитивні зміни, що відображені зеленим кольором у таблиці, проте є й результати, що навпаки дещо підвищилися в рівні прояву (виділено в таблиці червоним кольором).

В цілому отримані результати можуть вказувати на помірну ефективність впровадженої корекційної програми. Ми також вважаємо, що необхідним є розширення нашої програми за рахунок додавання нових тренінгових вправ, що сприятимуть зниженню негативних емоційних тенденцій в підлітків з легкою розумовою відсталістю.

За шкалою «фізична агресія» у 40% (2 особи) результати не зазнали жодних змін; у 40% (2 особи) – результати знизились в числових показниках, проте рівень залишився середнім; інші 20% (1 особа) – результати підвищились в числових показниках, проте рівень залишився середнім. Показники за шкалою «непряма агресія»: у 60% (3 особи) результати

знизились в числових значеннях, проте залишилися на середньому рівні; у 20% (1 особа) – результат не змінився; ще в 20% (1 особа) результати підвищилися із середнього рівня до високого. За шкалою «роздратування» ми отримали наступні результати: у 80% (4 особи) числові показники знизились, проте лише в 20% (1 особа з 4) вони з високого рівня знизились до середнього, в інших 40% (2 особи з 4) – результати залишилися на середньому рівні, і нарешті 20% (1 особа з 4) рівень лишився високим; у 20% (1 особа) – без змін. Показники за шкалою «негативізм»: у 60% (3 особи) числові показники знизились, проте рівень лишився без змін – низьким; 20% (1 особа) – результати без змін; у 20% (1 особа) – результат підвищився до високого рівня. За шкалою «образа» у 60% (3 особи) результати лишилися на середньому рівні, і лише в 20% (1 особа з 3) рівень знизився із середнього до низького; у 40% (2 особи) результати залишилися на високому рівні, хоча числові показники дещо знизились. Показники за шкалою «підозрілість»: у 20% (1 особа) результати залишились без змін; у 20% (1 особа) – результати підвищилися із середнього рівня до високого; у 60% (3 особи) – результат знизився із високого до середнього рівня. За шкалою «вербальна агресія» у 20% (1 особа) результати залишились без змін; 20% (1 особа) – результат показав підвищення числового показника, з високого рівня до дуже високого; у 60% (3 особи) результати змінилися в числових показниках, проте лишилися на високому рівні, хоча 20% із 60% (1 особа з 3) результати знизились із високого рівня до середнього.

За шкалою «почуття провини» у 40% (2 особи) результати лишилися високими; у 60% (3 особи) – результати лишилися майже незмінними, лише трохи знизились числові показники, проте з цих 60% у 20% (1 особа) – результат із середнього знизився до низького рівня. За індексами «агресивності» та «ворожості» 100% досліджуваних лишилося із низьким рівнем вираженості.

Організація психокорекційної роботи передбачала вивчення питання про достовірність змін досліджуваної ознаки («зсуву»). Контрольний етап

дослідження передбачав повторну діагностику за вказаними вище методиками і співставлення її результатів із замірами, проведеними до психокорекційних заходів. Якщо «зсув» виявиться статистично достовірним, це дозволить нам стверджувати, що психокорекційні заходи були певною мірою впливовими і ефективними. Іншими словами, тренінгова програма дійсно сприяє зниженню агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю і розвиває навички конструктивної комунікації.

У висновках про ефективність психокорекційної програми ми обмежені відсутністю контрольної групи і невеликою чисельністю досліджуваних. Враховучи той факт, що програма психодіагностичного і формувального етапів дослідження не передбачала організацію контрольної групи, ми не маємо права пояснювати позитивну динаміку виключно факторами цілеспрямованого впливу на підлітків у процесі тренінгових занять; слід допускати дію інших факторів, невідомих для дослідника. Отже, коректними є додаткові пояснення позитивних змін у показниках обраного психологічного параметру.

Беручи до уваги вище наведені факти, ми здійснили оцінку достовірності зсуву у значеннях агресії за допомогою G-критерію знаків. G-критерій знаків призначений для встановлення загального напрямку зсуву досліджуваної ознаки. Цей метод застосовується у випадку відсутності контрольної групи, коли одні й ті ж самі показники виміряні у одних і тих самих досліджуваних до і після впливу. Критерій знаків можна застосувати стосовно зсувів, які можна описати лише якісно, і зсувів, які можуть бути виміряні кількісно.

Оцінку ступеня достовірності зсуву («після» - «до») ми здійснювали за такими шкалами: «фізична агресія», «вербальна агресія», «почуття провини», «агресивність». Ці шкали з-поміж інших були обрані через те ще, що саме по них були отримані більш високі значення, у тому числі негативні («червоний колір»), до проведення тренінгової програми. Ми передбачали, що «зсув» у

значеннях за переліченими шкалами буде більш помітним, а в межах нашого дослідження – більш вагомим.

Статистичні гіпотези, які перевірялися:

H_0 : Зсув у бік більш низької агресивності після тренінгової програми є випадковим.

H_1 : Зсув у бік більш низької агресивності після тренінгової програми не є випадковим.

За шкалою «вербальна агресія» ми отримали такий результат: типовий зсув – позитивний. Негативних зсувів – 2. Приймається H_0 гіпотеза: зсув у бік зниження фізичної агресії після корекційних заходів є випадковим.

За шкалою «фізична агресія»: типовий зсув – позитивний. Негативних зсувів – 1.

$$G_{\text{емп}} = 4.$$

$$G_{\text{кр} 1} = 8 \quad (p < 0,05)$$

$$G_{\text{кр} 2} = 6 \quad (p < 0,01)$$

$$G_{\text{емп}} < G_{\text{кр}}. \quad H_0 \text{ – відхиляється. Приймається } H_1 \quad (p < 0,01).$$

Отже, зсув у бік зниження вербальної агресії після психологічного тренінгу не являється випадковим.

За шкалою «почуття провини» такий результат: типовий зсув – позитивний; негативних зсувів – 2.

$$G_{\text{кр} 1} = 8 \quad (p < 0,05)$$

$$G_{\text{кр} 2} = 6 \quad (p < 0,01)$$

$$G_{\text{емп}} = 2.$$

$$G_{\text{емп}} < G_{\text{кр}}. \quad \text{Гіпотеза } H_0 \text{ – відхиляється, приймається } H_1 \quad (p < 0,01) .$$

Висновок: зсув у бік зниження почуття провини не є випадковим.

За шкалою «агресивність» ми отримали такі результати: типовий зсув – позитивний; негативних зсувів – 1.

$$G_{кр 1} = 0 \quad (p < 0,05)$$

$G_{кр} (p < 0,01)$ – при даному n визначити неможливо

$$G_{емп} = 2.$$

$G_{емп} > G_{кр}$. Гіпотеза H_0 – приймається. Висновок: зсув у бік зниження агресивності є випадковим.

У підсумку можна стверджувати, що психокорекційна програма сприяла несуттєвому зниженню агресивності у підлітків з легкою розумовою відсталістю. Помірна ефективність формувального етапу пояснюється обмеженістю у часі психокорекційних заходів і можливою дією невідомих для нас чинників.

2. *Методика «Q – сортування» В. Стефансона.*

Повторне проведення даної методики дозволило нам отримати наступні результати (Таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

Результати вторинної діагностики за методикою «Q-сортування»
(за В. Стефансоном)

№	Сирі дані (за тенденціями)					
	Залежність	Незалежність	Комунікабельність	Некомунікабельність	Прийняття «Боротьби»	Уникнення «боротьби»
1.	8	11	15	5	8	12
2.	8	12	9	11	7	13
3.	12	8	10	10	9	11
4.	13	7	14	6	9	11
5.	11	9	11	9	11	9

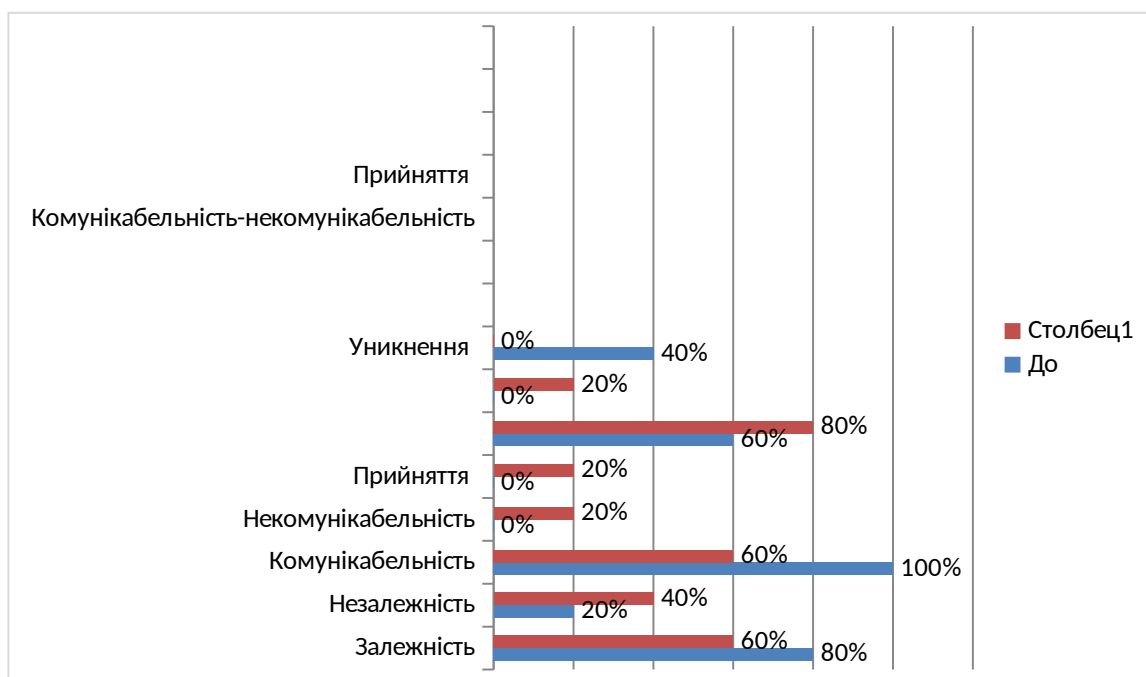


Рис. 3.2. Динаміка результатів (у відсотках) «до» та «після» впровадження корекційної програми.

Показники за шкалою «залежність» з 80% (4 особи з 5) понизились до 60% (3 особи з 5); за шкалою «незалежність» 40% (2 особи з 5) тепер мають домінуючою цю тенденцію. Зі 100% (5 осіб з 5) за шкалою «комунікабельність» тепер вона є домінуючою для 60% (3 особи з 5). Шкала «некомунікабельність» наразі є домінуючою для 20% (1 особа) досліджуваних. Для 20% (1 особа) домінуючою наразі є також тенденція

«прийняття «боротьби». Щодо шкали «уникнення «боротьби», то із 60% (3 особи з 5) тепер 80% (4 особи з 5) мають тенденцію до її прояву. Після впровадження тренінгової програми тенденція до внутрішнього конфлікту за шкалою «прийняття «боротьби» – уникнення «боротьби» більше не є присутньою, проте з'явилася тенденція до виникнення внутрішнього конфлікту за шкалою «комунікабельність – некомунікабельність».

3. *Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі.*

Дана методика була проведена повторно задля відслідкування змін у системі міжособистісних відносин підлітків з легкою розумовою відсталістю. Отримані результати представлені в таблицях 3.4 і 3.5.

Таблиця 3.4

Результати вторинної діагностики за методикою міжособистісних відносин Т. Лірі

№	Сирі дані (за типами відношень)								Індекси	
	Авторитарний тип	Егоїстичний тип	Агресивний тип	Підозрілий тип	Підкорення	Залежний тип	Дружелюбний тип	Альтруїстичний тип	Домінування	Дружелюбність
1.	9	6	12	11	13	14	15	13	-13,9	9,1
2.	7	7	9	7	9	11	13	12	-4,6	9,4
3.	7	8	13	7	8	6	10	7	-0,1	-7,1
4.	9	7	12	8	9	8	9	4	-6,2	-7,2
5.	9	10	11	8	12	9	8	5	-6,5	-8,5

Таблиця 3.5

Типи міжособистісних відносин та форми їхнього прояву у підлітків з легкою розумовою відсталістю отриманих в результаті вторинної діагностики за методикою Т. Лірі

№	Типи відношень
---	----------------

	Авторитарний тип	Егоїстичний тип	Агресивний тип	Підозрілий тип	Підкорення	Залежний тип	Дружелюбний тип	Альтруїстичний тип
1.	Е	А	Е	Е	П	П	П	П
2.	А	А	Е	А	Е	Е	П	Е
3.	А	А	П	А	А	А	Е	А
4.	Е	А	Е	А	Е	А	Е	А
5.	Е	Е	Е	А	Е	Е	А	А

*А, Е, П – умовні позначки, де А – адаптивна поведінка, Е – екстремальна поведінка та П – патологічна поведінка.

Отже, в результаті повторної діагностики результати дещо змінилися – у 60% (3 особи) «альтруїстичний тип» наразі *екстремального прояву* і 40% (2 особи) – *адаптивного прояву*, всі прояви *патологічного* характеру, що були притаманні до впровадження корекційної програми наразі не відобразилися в результатах. «Егоїстичний тип» *адаптивного прояву* наразі притаманний 80% (4 особи), а також 20% (1 особа) мають цей же тип, проте *екстремального прояву*, коли до впровадження програми таких підлітків було 40% (2 особи з 5). «Агресивний тип» *екстремального прояву* притаманний наразі 80% (4 особи), інші 20%(1 особа) – мають *патологічний прояв*, хоча до впровадження програми *патологічного прояву* не спостерігалось, тому ми пропонуємо розширити програму, шляхом додавання нових вправ, саме на корекцію агресивності. «Підозрілий тип» *адаптивного прояву* притаманний наразі 80% (4 особи) підлітків, інші 20% (1 особа) – мають *екстремальний прояв*, хоча до впровадження програми *екстремального прояву* не відображалось в результатах, саме тому ми пропонуємо розширити програму за рахунок додавання нових вправ, що сприяли б уникненню прояву цього типу у взаємовідносинах. Тип відношень, що «*підкорюється*» у 60% (3 особи) мають наразі *екстремальний прояв*, у 20% (1 особа) – мають *патологічний прояв*, й інші 20% (1 особа) – *адаптивний прояв*, хоча до впровадження корекційної програми проявів саме *патологічного* характеру

не відображалось у результатах. «Дружелюбний тип» патологічного прояву притаманний наразі 40% (2 особи), у інших 40% (2 особи) – екстремального прояву, а у 20% (1 особа) – адаптивного прояву. Наразі для 60% (3 особи) притаманним є «альтруїстичний тип» адаптивного прояву, іншим 20% (1 особа) цей же тип притаманний, проте патологічного прояву та 20% (1 особа) – екстремального прояву. Після впровадження корекційної програми відсоток підлітків з адаптивним проявом «альтруїстичного типу» збільшився.

Також після повторної діагностики ми проаналізували результати за двома індексами – «домінування» та «дружелюбність». За індексом «домінування» ми дізналися, що наразі 100% (5 осіб) отримали від’ємні показники, а за індексом «дружелюбність» – 60% (3 особи) отримали від’ємні значення, а інші 40% – позитивні, хоча до провадження корекційної програми всі значення, за обома індексами були переважно позитивного значення. Тому ми вважаємо за необхідність розширити та продовжити впровадження нашої корекційної програми.

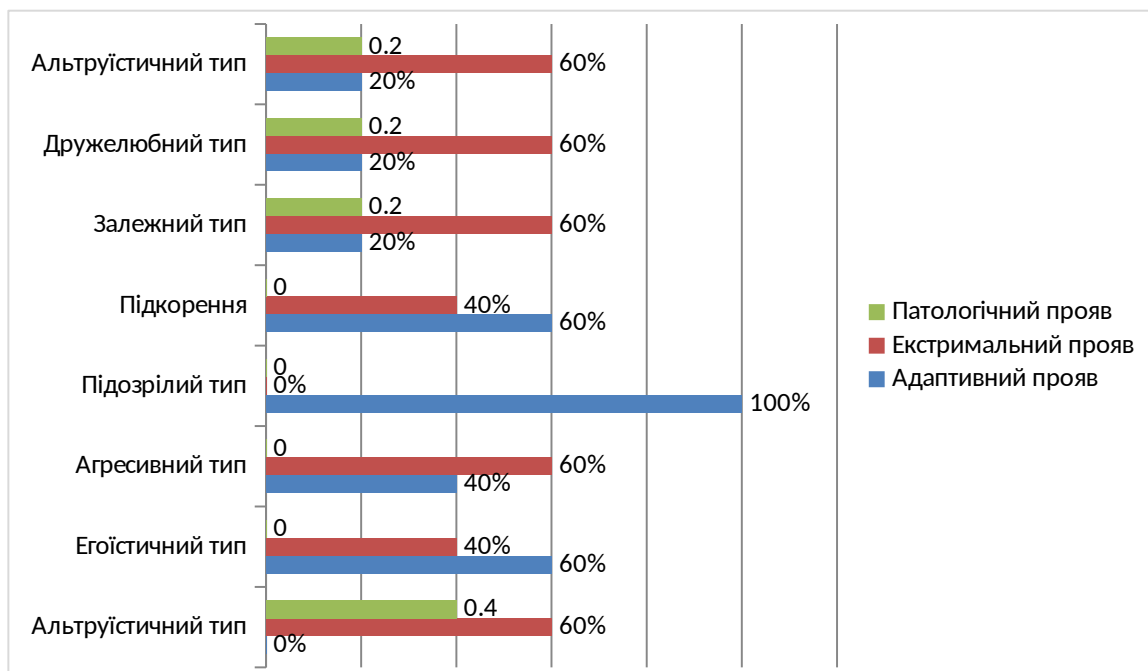


Рис. 3.3. Результати типів відношення підлітків з легкою розумовою відсталістю «до» впровадження корекційної програми.

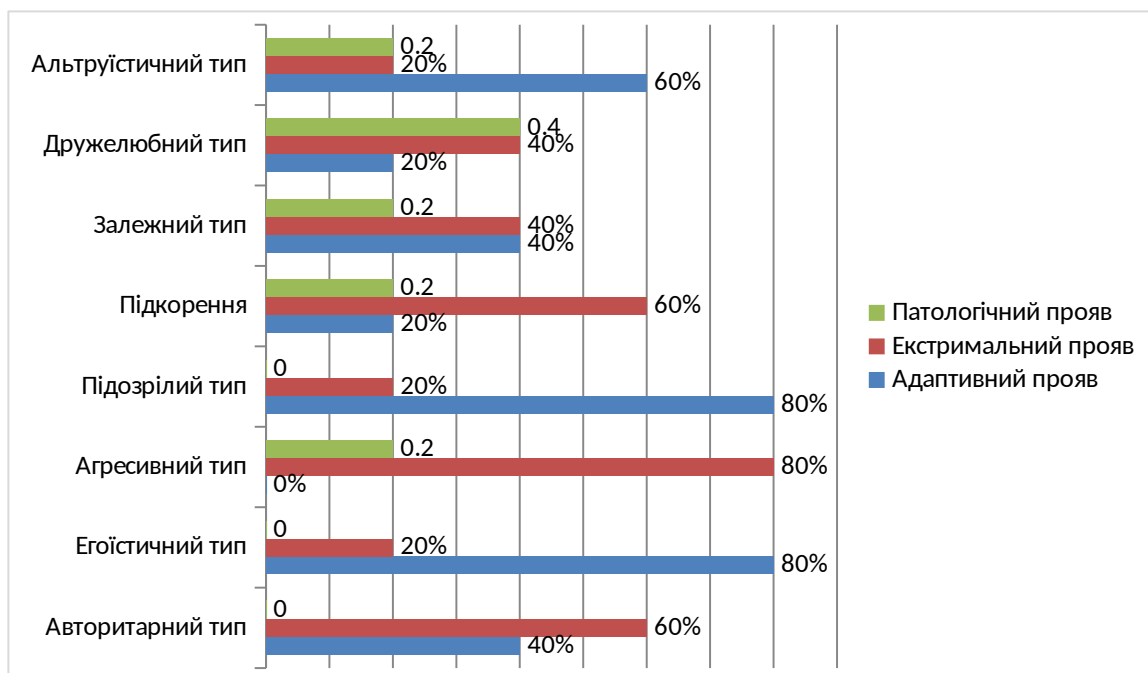


Рис. 3.4. Результати типів відношення підлітків з легкою розумовою відсталістю «після» впровадження корекційної програми.

Висновки до розділу 3

Проблема підвищення рівня агресивності та ускладнень системи міжособистісних стосунків підлітків з легкою розумовою відсталістю є на сьогоднішній день актуальною і потребує конструктивного розв'язання. Впровадження інклюзивної моделі освіти (Концепція «Нова українська школа») висуває нові вимоги до психологічного супроводу, навчання і виховання дітей і підлітків з найбільш уразливих інклюзивних груп. Оновлення практики психокорекційних, розвиткових, профілактичних дій можливо шляхом розробки і впровадження спеціальних програм роботи з такими дітьми і підлітками з урахуванням нових освітніх вимог.

Зважаючи на актуальність і нагальність такої роботи, ми впорядкували психокорекційну програму, яка спрямована на зниження рівня агресивності

підлітків з легкою розумовою відсталістю. Програма була реалізована у тренінговому режимі і поєднувала різні методи впливу: рухові ігри, метод дискусії, зображувальна терапія, ігри-вправи, психогімнастика, обговорення.

Задля визначення рівня ефективності психокорекційних заходів була проведена повторна діагностика підлітків і застосований непараметричний метод G-критерію знаків. Контрольний етап дослідження підтвердив достатній ступінь ефективності тренінгової програми. У разі системного і більш тривалого застосування такого роду форм і методів роботи з підлітками даної категорії, позитивні зміни можуть бути більш позитивними.

Психологічні спостереження також показали позитивні зрушення: підлітки стали легше та активніше взаємодіяти з однолітками, почали більш позитивно сприймати спільну діяльність. Разом з тим, рівень вербальної агресії залишається підвищеним і потребує додаткової роботи учителів, психолога, вихователів.

Розумово відсталим підліткам поки не вдалося покращити власні здібності в плані інтерпретації вербальної та невербальної поведінки, проте подальша тренінгова робота посприяє розвитку цих здібностей. Завдяки вправам психогімнастичного спрямування підлітки стали краще розуміти власні емоції та почуття та виражати їх, що посприяло кращому розумінню себе та дозволило зрозуміти інших учасників з їхніми емоціями та почуттями.

Таким чином, ми можемо вважати мету програми – корекція агресивності, підозрливості у відношеннях та схильності до роздратування у підлітків з легкою розумовою відсталістю – успішною, а отже ефективними і засоби та методи розвитку позитивного ставлення до інших, розвитку здібностей до інтерпретації вербальної та невербальної поведінки, а також навичок саморегуляції власних поведінкових проявів – агресії та негативних емоцій.

ВИСНОВКИ

На основі теоретичного аналізу і результатів емпіричного дослідження зроблено наступні висновки.

1. Наразі в сучасному українському суспільстві гостро стоїть проблема включення дітей з особливими освітніми потребами до масових шкіл. Згідно Закону України «Про освіту» (2017 р.): «кожен має право на освіту», саме тому, разом із учнями, що мають норму психофізичного розвитку мають навчатися і учні з психофізичними особливостями. Розумово відсталі особи, як інклюзивна категорія, також має бути включеною в систему сучасної масової шкільної освіти. Це питання потребує детального вивчення задля ефективної та продуктивної організації всієї системи навчального процесу.

2. В психології легка розумова відсталість визначається як прояв ускладнень, що виникають в розвитку пізнавальної діяльності цієї категорії осіб, або як результат органічного ушкодження головного мозку, соціальної депривації з боку оточення (родина, ровесники і т.д.). Через особливості психофізичного розвитку у підлітків з легкою розумовою відсталістю спостерігаються ускладнення в розвитку пізнавальних процесів, а саме – відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, уваги. Проблеми виникають у розвитку емоційної та вольової сфер. Через це порушується поведінка, що в свою чергу відображаються в проявах агресивності чи ворожості у відношеннях з оточенням, і як наслідок, ускладнюється соціальна адаптація особистості.

3. У зв'язку з нерозвиненістю процесу саморегуляції у підлітка з легкою розумовою відсталістю не формуються адекватні поведінкові патерни, не відбувається адекватної реакції на складні життєві ситуації, що спричиняє виникнення небезпечних та конфліктних ситуацій, які підліток не зможе усвідомити, передбачити чи контролювати через обмеженість психофізичного розвитку.

4. Ризики виникнення проблем із процесом соціалізації у розумово відсталих підлітків посилюються через проблеми, що виникають внаслідок низького рівня здібностей до ведення продуктивної комунікації. Такі проблеми можуть виникати внаслідок порушень мовлення у підлітка з розумовою відсталістю, що досить часто негативно сприймаються іншими людьми, передусім, серед однокласників. Внаслідок такої соціальної депривації у підлітка зникає потреба у спілкуванні. Також вони можуть спричинити розвиток внутрішніх порушень з симптомами соціальної ізоляції і почуттям самотності, що матиме негативний вплив на формування системи міжособистісних відносин. Легка розумова відсталість впливає на всі види взаємодії підлітка з навколишнім світом, що спричинюється органічними ураженнями мозку і наявністю мотиваційного дефіциту в аспекті спонування до діяльності спілкування. Це призводить до значного зниження

комунікативних здібностей і соціальних навичок, а також звуження соціальної мережі.

5. В підлітковому віці формуються соціальні навички і уміння, необхідні для успішного функціонування у суспільстві. При легкій розумовій відсталості спостерігаються такі характеристики: порушення здатності до спілкування, нерозвиненість соціальної рефлексії, обмеженість, повторюваність і стереотипність моделей поведінки. Типовими є прояв агресії, як механізму захисту, через власну невпевненість, або невміння по-іншому виразити власні почуття.

6. В психічному розвитку розумово відсталих виникає досить багато труднощів, проте вони не є патологічними, а за нормально організованої навчальної та корекційної роботи можуть бути суттєво нівельовані.

7. У систему освіти України активно впроваджується навчання розумово відсталих дітей як групи з особливими освітніми потребами. Наразі вже є досить багато напрацювань методологічного та технологічного характеру, що включають в себе систему психологічного супроводу (корекційної-розвиткова, профілактична, консультативна робота); залучення різних спеціалістів відповідно до освітніх потреб окремої інклюзивної групи учнів. Навчання налаштовується на повноцінне залучення кожного учня з особливими освітніми потребами. Передусім, ідеться про процеси самоствредження, самореалізації, саморозвитку. Ключовим постає завдання формування комунікаційного потенціалу дітей і підлітків з особливостями психофізичного розвитку.

8. Емпіричне дослідження спрямовувалося на визначення рівня агресивності у підлітків з легкою розумовою відсталістю, а також особливостей їхніх міжособистісних стосунків. В процесі комплексної діагностики вивчався можливий вплив агресивності на міжособистісні стосунки даної категорії підлітків.

9. Результати комплексної діагностики частково підтвердили гіпотезу про наявність зв'язку агресивності і характеру міжособистісних стосунків підлітків з легкою розумовою відсталістю. Тобто, агресивність як форма поведінки має низький рівень впливу на прояви типових дій в системі міжособистісних стосунків. Загалом, комплексна діагностика показала результати, за якими 100% (10 осіб) досліджуваних отримали низькі показники за індексом агресивності, проте високі показники за окремими шкалами, однією із найбільш розповсюдженим виявився прояв вербальної агресії. Разом з тим, більшість досліджуваних отримали результати, що свідчать про залежну поведінку, а також схильність до уникнення відповідальності та лідерства у спілкуванні.

10. Задля вивчення агресивності підлітків, як фактору впливу на характер міжособистісних стосунків, ми провели психолого-педагогічне спостереження. Типовою є ситуація, коли підлітки з високими показниками агресивності у стосунках з однолітками проявляли себе надто самовпевнено, маскуючи за цим власних страх з приводу того, щоб не здатися слабким. Найчастіше підлітки в таких ситуаціях були схильні проявляти це в поведінці, яка відрізнялася емоційною нестійкістю, що супроводжувалася погрозами в бік об'єкту агресії. Для того щоб захистити власну позицію підлітки найчастіше використовували вербальну агресію, що є розповсюдженим способом захистити себе, особливо в ситуаціях, коли вони відчували якусь уявну загрозу чи небезпеку власному авторитету чи позиції. Прояви фізичної агресії зустрічаються рідше, проте все ж є присутніми, що було зафіксовано в проявах: штурхання, удари по спині чи рукам, підставити підніжку та інше. Зазвичай такі прояви не несли за собою тяжких наслідків, проте вони теж є досить небезпечними. Також серед підлітків з легкими інтелектуальними порушеннями спостерігалися прояви ауто агресії, тобто сам підліток був схильний робити собі боляче у фізичному плані (наприклад, удари та щипання власного тіла). Такі дії завжди супроводжуються насмішками з боку інших однолітків, що у свою чергу спричиняє негативні

дії до останніх, – тепер дії ауто агресивного характеру будуть спрямовані на об'єкт агресії, тобто однолітка, що насміхався. Отже, насмішки це теж прояви непрямой агресії до інших, що також мають місце у середовищі осіб із легкими формами розумової відсталості.

11. На покращення соціальної ситуації розвитку підлітків з легкою розумовою відсталістю спрямовувалась тренінгова програма, яка здійснювалась за такими напрямками: зниження рівня прояву агресивності; розвиток нових патернів поведінки; формування та розвиток навичок контролю за власною поведінкою; набуття досвіду використання у міжособистісних стосунках вербальних і невербальних засобів спілкування; опанування підлітками методу активного слухання в комунікативному процесі.

12. В основу програми психологічної корекції рівня агресивності та налагодження системи міжособистісних стосунків підлітків з легкою розумовою відсталістю була покладена тренінгові форма роботи, а саме Т-група. Методологічне підґрунтя психокорекційної програми – вчення К. Левіна про групову динаміку з використанням ідей психоаналізу та гуманістичної психології. За мету ставилося підвищення рівня комунікативної компетентності суб'єктів спілкування, а також формування навичок розслаблення та викиду негативних, агресивних емоцій.

13. Задля статистичної перевірки ефективності тренінгової роботи була проведена повторна діагностика за ключовими для нашого дослідження шкалами: «фізична агресія», «вербальна агресія», «почуття провини», «агресивність».

14. Результати прояву агресивності показали незначні позитивні зміни за обраними шкалами. Позитивні зміни відбулися у міжособистісних відносинах: підлітки позбулися нав'язливості, надмірної довірливості та наївності у стосунках. Разом з тим, у результатах не відобразилися позитивні зміни за показниками «внутрішній конфлікт»: типовою для підлітків залишилася стратегія уникнення прагнення до боротьби та прийняття

відповідальності і виклику у складних ситуаціях вибору. Задля підвищення ефективності і результативності психокорекційної роботи з розумово відсталими підлітками необхідно збільшити часові межі і доповнити зміст тренінгової роботи вправами на розвиток позитивної Я-концепції і підвищення рівня саморефлексії.

15. Результати порівняння емпіричних даних до і після тренінгової програми засвідчили достовірність «зсуву» за шкалами «фізична агресія», «почуття провини». За шкалами «вербальна агресія» і «агресивність» – позитивна динаміка є випадковою. Результати контрольного етапу дослідження дозволяють зробити висновок про часткову ефективність проведеної тренінгової програми у форматі Т-групи.

Проведене дослідження впливу агресивності на міжособистісні відносини підлітків з легкою розумовою відсталістю не вичерпує усіх аспектів вивчення даної проблеми. Шляхом розширення та удосконалення корекційно-розвиткової програми роботи з підлітками з легкою розумовою відсталістю ми матимемо можливість не лише набуття позитивних змін у поведінці та системі міжособистісних стосунків даної категорії підлітків, а також і можливих змін у системі відношення та більш глибокого розкриття підлітків з легкою розумовою відсталістю перед іншими людьми. Набуття ними навичок ефективної міжособистісної взаємодії та інтеракції сприятиме успішній інтеграції в суспільство та в подальшому простіше включення цієї категорії підлітків в систему інклюзивної освіти.

Перспективи подальшого аналізу полягають у поглибленому вивченні умов та чинників розвитку міжособистісних стосунків та уникнення підвищення рівня агресивних проявів цієї категорії учнівської молоді, а також удосконаленні засобів їх особистісного розвитку, що сприятимуть лише позитивним змінам у системі комунікації та взаємодії підлітків з легкою розумовою відсталістю у соціумі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аксьонова О. П. Педагогічні умови корекції соматичного здоров'я учнів початкових класів з легкою розумовою відсталістю на уроках фізичної культури / О. П. Аксьонова, Ю. В. Півненко // «Young Scientist». – February, 2017. – № 2 (42). – С. 449-452.
2. Бандура Н. І. Корекційно-розвивальна програма спілкування для дітей з інтелектуальною недостатністю / Н. І. Бандура // Дитина з особливими потребами : Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка. – 2016. – №2. – С. 27–31.

3. Баталіна Л. М. Психологічні особливості формування особистості підлітків з інтелектуальною недостатністю / Л. М. Баталіна // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2011. – Вип. 12. – С. 119-124.
4. Бгажнокова И. М. Психология умственно отсталого школьника / Ирина Магомедовна Бгажнокова. – Москва : Просвещение, 1987. – 96 с.
5. Белопольская И. Л. Проблемы психологического консультирования детей с отклонениями в развитии: Практикум по патопсихологии / И. Л. Белопольская; под ред. : Б. В. Зейгарник, В. В. Николаевой, В. В. Лебединского. – Москва : Изд-во МГУ, 1987. – С. 167–178.
6. Берсегян О. В. Межличностные отношения подростков-сирот с умственной отсталостью : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.10. – коррекционная психология / Санкт-Петербург, 2007.– 26 с.
7. Бистров А. Є. Індивідуально-психологічні фактори віктимізації поведінки розумово відсталих підлітків / А. Є. Бистров // Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2014. – Вип. 26. – С. 286–290.
8. Бистров А. Є. Особливості віктимної поведінки розумово відсталих підлітків : дис. ... канд психол. наук : 19.00.08 – спеціальна психологія / Бистров Антон Євгенович. – Київ, 2019. – 227 с.
9. Борисова Ю. В. Особенности представления о будущем подростков-сирот с задержкой психического развития и умственной отсталостью : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. – коррекционная психология / Борисова Юлия Вадимовна. – СПб. : РГБ ОД, 2005. – 216 с.
10. Боряк О. В. Розумово відсталі діти як медико-психолого-педагогічна проблема / О. В. Боряк // Пед. науки: теорія, історія, інновац. технології. – 2015. – № 6. – С. 74–85.
11. Боряк О. В. Характеристика структури мовленнєвого дефекту у дітей з вадами інтелектуального розвитку / О. В. Боряк // Наук. часоп. НПУ

ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2013. – Вип. 24. – С. 34–38.

12. Бугера Ю. Ю. Особливості уваги розумово відсталих молодших школярів / Ю. Ю. Бугера // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2016. – Вип. 27. – С. 33-41.

13. Веренич С. В. Нейрофізіологічні механізми рухових порушень у дітей з легкою інтелектуальною недостатністю / С. В. Веренич // Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 19 (2). – С. 27–35.

14. Выготский Л. С. Детская психология. Полное собрание сочинений: в 6 т. Т. 5 // Под ред. [с посл. и коммент.] Д. Б. Эльконина. – Москва : Педагогика, – 1984. – 432 с.

15. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей /Л. С. Выготский // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: Хрестоматия. 2-е изд. / Под. ред. Астапова В. М., Микадзе Ю. В. – СПб. : Питер, 2008. – С. 104-121.

16. Выдрина Е. А. Этнофункциональный аспект психопрофилактики легкой степени умственной отсталости у дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. А. Выдрина. – Москва, 2007. – 19 с.

17. Гаврилина Л. К. Теория и практика. коррекции личности : учебно-методическое пособие / Л. К. Гаврилина. – Сыктывкар : СЛИ, 2002. – 151 с.

18. Гаврилов О. В. До питання про розумову відсталість як психолого-педагогічну проблему / О. В. Гаврилов // Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 21 (2). – С. 44–54.

19. Гончарук Н. М. Особливості міжособистісних взаємостосунків та спілкування розумово відсталих школярів в умовах шкільної групи / Н. М. Гончарук // Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 20 (2). – С. 54–67.

20. Грецов А. Г. Лучшие упражнения для обучения саморегуляции : учебно-методическое пособие / А. Г. Грецов ; ред. проф. С. П. Евсеева. – СПб. : СПбНИИ физической культуры, 2006. – 44 с.
21. Григорьев Н. Б. Психотехнологии группового тренинга : учеб. пособие / Григорьев Николай Борисович. – СПб. : СПб-ГИПСР, 2008. – 176 с.
22. Заширинская О. В. Нарушение общения у детей и подростков с легкой умственной отсталостью : феноменология, модель, социализация : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / О. В. Заширинская. – Санкт-Петербург, 2013 – 50 с.
23. Зиглер Е, Ходапп Р. М. Розуміння розумової відсталості / Пер. з англ. Н. М. Вельбовець. – К. : Сфера, 2001. – 360 с.
24. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.
25. Истратова О. М. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О. М. Истратова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 349 с.
26. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків / укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – Київ, 2016. – 68 с.
27. Інклюзивне навчання : Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>. – Назва з екрану.
28. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. А. Карелин. – Москва : Эскмо, 2001. – 408 с.
29. Кирилюк Л. А. Характеристика розвитку сенсорно-перцептивної сфери у дошкільників з розумовою відсталістю / Л. А. Кирилюк // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 21(2). – С. 112-117.
30. Ковцун І. Особливості розумового і фізичного розвитку дітей з легким ступенем розумової відсталості / Ірина Ковцун // Спортивна наука України. – 2015. – № 5 (69). – С. 3-8.

- 31.** Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта» : навч. посіб. / О. В. Колишкін. – Суми : Університетська книга, 2013. – 392 с.
- 32.** Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. – Київ : «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
- 33.** Комуникативний тренінг для підлітків [Електронний ресурс] // Режим доступу : <https://sites.google.com/site/psihologiadoskilnikiv/home/navcalna-programa-psihologii/treningi-dla-pidlitkiv>. – Назва з екрану.
- 34.** Концепція Нової української школи : концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. : Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Малахова О., Нанаєва Т., Усатенко Г., Хобзей П., Шиян Р. ; заг. ред. М. Грищенко. – МОН. – 2016. – 40 с.
- 35.** Коробейников И. А. Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10. – коррекционная психология / Коробейников Игорь Александрович. – Москва, 1997. – 324 с.
- 36.** Кочерга О. В. Розвиток міжособистісних стосунків в класному колективі як умова успішної соціалізації підлітків: практичний посібник / О. В. Кочерга, Н. А. Ткач, Л. А. Трачук. – Лозова, 2011. – 101 с.
- 37.** Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. Посібник для студ. вузів / С. Б. Кузікова. – Суми : Університетська книга, 2006. – 384 с.
- 38.** Лалаева Р. И. Проблема исследования «чувства языка» у умственно отсталых школьников // Актуальные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: (Тезисы докладов). – Москва : МГПУ, 1999. – С. 119-123. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике : <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-03/dissertaciya-logopedicheskaya-rabota-po-aktualizatsii-slovyara-mladshih-shkolnikov-s-intellektualnoy-nedostatochnostyu#ixzz63S5g9w6T>. – Назва з екрану.

39. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Л. : Медицина, 1983. – 255 с.
40. Лобанова А. С., Работа з підлітками-девіантами: соціологічний психологічний аспекти: підручник для студентів вищих навчальних закладів / А. С. Лобанова, Л. В. Калашнікова. – К. : Вид-во «Каравела», 2017. – 466 с.
41. Макарчук Н. О. Особистісна саморегуляція підлітків з порушеннями розумового розвитку : монографія / Макарчук Наталія Олексіївна. – Київ : Фенікс, 2014. – 448 с.
42. Мартинюк І. А. Патопсихологія: навчальний посібник. / І. А. Мартинюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2008. – 208 с.
43. Международная классификация болезней 10-го пересмотра. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4380>. – Назва з екрану.
44. Мельниченко В. Є. Формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. – спеціальна психологія / Мельниченко Валерія Євгенівна. – Київ, 2016. – 21 с.
45. Мізерна О. О. Психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / Мізерна Оксана Олександрівна. – Київ, 2005 – 20 с.
46. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено. – Москва : Академический проект, 2004. – 320 с.
47. Николаенко Я. Н. Агрессивное поведение подростков с нарушениями интеллекта : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. – коррекционная психология / Николаенко Яна Николаевна. – Санкт-Петербург, 2009. – 27 с.
48. Николаенко Я. Н. Отклоняющееся поведение подростков с легкой степенью умственной отсталости [Електронний ресурс] / Я. Н. Николаенко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2009 / Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/>

article/n/otklonyayuscheesya-povedenie-podrostkov-s-legkoy-stepenyu-umstvennoy-otstalosti. – Назва з екрану.

49. Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи : методическое пособие / Под ред. Е. А. Стреблевой, А. В. Закрепиной. – Москва : ЛОГОМАГ, 2003. – 244 с.

50. Певзнер М. С. Динамика развития детей-олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 222 с.

51. Перша психологічна допомога : посіб. для тренера / уклад. : В. А. Чернобровкіна, А. М. Гірник. – Київ : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2017. — 96 с. : іл., табл. ISBN 978-617-615-080-0

52. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Пертрова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.

53. Про освіту : Закон України від 16 липня 2019 р. № 38-39 [Електронний ресурс] / Відомості Верховної Ради. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Назва з екрану.

54. Проскурняк І. О. Соціалізація учнів з інтелектуальними порушеннями: комунікативно-мовленнєвий аспект / О. І. Проскурняк // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2015. – Вип. 30. – С. 291-296.

55. Психология личности : Словарь-справочник / Под ред. П. П. Горностай, Т. М. Титаренко. – Киев : Рута, 2001. – 320 с.

56. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. – Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. – 92 с.

57. Росол О. А. Збереження духовного, морального та фізичного здоров'я учасників педагогічного процесу як чинник соціалізації особистості [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/psychology/48813/. – Назва з екрану.

58. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед.ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / Рубинштейн Сусанна Яковлевна. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1986. – 196 с.

59. Руденко Л. М. Генезис агресивної поведінки у розумово відсталих дітей та її вплив на процеси життєдіяльності : Актуальні питання корекційної освіти / Л. М. Руденко. – 2012. – Вип. 3. – С. 362-372.

60. Руденко Л. М. Міжособистісні стосунки дітей з розумовою відсталістю як детермінанта агресивної поведінки / Л. М. Руденко // Наук. зап. [НПУ ім. М. П. Драгоманова]. Серія: Пед. та іст. науки. – 2014. – Вип. 121. – С. 197–205.

61. Руденко Л. М. Типи агресивної поведінки дітей із розумовою відсталістю [Електронний ресурс] / Л. М. Руденко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 1 (45). – С. 66-77. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_1_10. – Назва з екрану.

62. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : Підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – Київ : Знання, 2008. – 359 с.

63. Стадненко Н. М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы / Н. М. Стадненко. – К. : Радянська школа, 1980. – 144 с.

64. Супрун М. О. Сучасний стан проблеми підліткової девіації у соціально-педагогічному контексті / М. О. Супрун, Д. М. Супрун // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2015. – Вип. 29. – С. 244-249.

65. Шипелік Т. В. Методичні аспекти впровадження програми з гармонізації розвитку підлітків з легкою розумовою відсталістю / Т. В. Шипелік // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2016. – Вип. 11. – С. 234-241.

66. Шипицына Л. М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте : монография / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская. – СПб. : Речь, 2009. – 128 с.

67. Block A. W. Strengthening social work approaches through advancing knowledge of early childhood intervention / A. W. Block, S. R. Block // Child and Adolescent Social Work Journal. – 2002. – Vol. 19. – № 3. – P. 126-136.

68. Harter S. Effectiveness of adult and peer reinforcement on the performance of institutionalized and noninstitutionalized retardates / S. Harter, E. Zigler // Journal of Abnormal Psychology. – 1968. – №73. – P. 144-149.

69. Rudestam K. E. Experiential Groups in Theory and Practice Monterey, Calif.: Brooks/Cole, – 1982; Москва : Прогресс, – 1990. – СПб.: Питер Ком. – 1998 Терминологическая правка В. Данченко К. : PSYLIB, 2004. – 286 с.

70. Viano E. The protection of victims: socio-political considerations and a plan for action / E. Viano. – Quad. Psich. Forense, 1994. – Vol. III. – №1. – P. 37.

71. Woody R. H. Case management for the Individualized Family Service Plan under Public Law 99-457 / R. H. Woody, J. D. Woody, D. B. Greenberg // The American Journal of Family Therapy. – 1991. – Vol. 19. – № 1. – P. 234-246.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця 2.2.1

Результати соціометричного дослідження в 9-А класі (за формальним критерієм)

Досліджувані	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	0	0	+	+	–	–	0	0
2.	+	0	0	+	0	0	–	–
3.	+	–	0	+	–	0	0	0
4.	+	0	+	0	–	0	–	0
5.	–	+	–	+	0	0	0	0
6.	0	–	+	+	–	0	0	0
7.	0	–	0	+	–	0	0	+

8.	0	-	0	+	-	0	+	0
К-л виборів	4	5	4	7	6	1	3	2
К-л «+» виборів	3	1	3	7	0	0	1	1
К-л «-» виборів	1	4	1	0	6	1	2	1
К-л взаємних «+» виборів	2		2	2			1	1
К-л взаємних «-» виборів	1	2	1		2		1	1

Додаток Б

Таблиця 2.2.2

Результати соціометричного дослідження в 9-А класі (за неформальним критерієм)

Досліджувані	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
				.				
1.	0	0	+	+	-	-	0	0
2.	0	0	0	+	+	0	-	-
3.	+	-	0	+	-	0	0	0
4.	+	-	+	0	-	0	0	0
5.	0	+	0	+	0	0	-	-
6.	0	+	0	+	-	0	-	0
7.	0	0	0	+	-	0	0	+

8.	0	-	0	0	-	+	+	0
К-л виборів	2	5	2	6	7	2	5	3
К-л «+» виборів	2	2	2	6	1	1	1	1
К-л «-» виборів	0	3	0	0	6	1	4	2
К-л взаємних «+» виборів	2		2	2			1	1
К-л взаємних «-» виборів					1		1	

Додаток В

Таблиця 2.2.3

Результати соціометричного дослідження в 9-Б класі (за формальним критерієм)

Досліджувані	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	0	+	0	+	0	0	0	0
2.	+	0	0	+	-	-	0	0
3.	0	0	0	0	0	+	+	0
4.	+	+	0	0	0	0	0	0
5.	+	+	0	0	0	-	-	0
6.	0	0	+	0	0	0	+	0
7.	0	0	+	0	-	+	0	0
8.	0	+	0	0	+	-	0	0
К-л виборів	3	4	2	2	3	6	3	0

К-л «+» виборів	3	4	2	2	1	2	2	0
К-л «-» виборів	0	0	0	0	2	4	1	0
К-л взаємних «+» виборів	11	1 1	1	1 1		1 1	1 1	
К-л взаємних «-» виборів					1		1	

Додаток Г

Таблиця 2.2.4

Результати соціометричного дослідження в 9-Б класі (за неформальним критерієм)

Досліджувані	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	0	+	0	+	0	0	0	0
2.	+	0	0	0	-	-	0	+
3.	0	0	0	0	0	+	+	0
4.	+	+	0	0	0	0	0	0
5.	0	0	+	0	0	+	0	0

6.	0	0	0	0	+	0	+	0
7.	+	0	0	0	0	-	0	+
8.	+	+	-	0	0	0	0	0
К-л виборів	4	3	2	1	3	5	2	2
К-л «+» виборів	4	3	1	1	1	2	2	2
К-л «-» виборів	0	0	1	0	2	3	0	0
К-л взаємних «+» виборів	2	2		1	1	1		1
К-л взаємних «-» виборів								

Додаток Д

Таблиця 2.2.5

Результати соціометричного дослідження в 9-В класі (за формальним критерієм)

Досліджувані	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	0	-	+	+	0	-
2.	-	0	+	+	-	0
3.	0	0	0	+	+	-
4.	0	+	0	0	+	0
5.	-	+	+	0	0	-

б.	–	0	0	+	+	0
К-л виборів	3	3	3	4	4	3
К-л «+» виборів	0	2	3	4	3	0
К-л «-» виборів	3	1	0	0	1	1
К-л взаємних «+» виборів		1	1	1	1	
К-л взаємних «-» виборів	3	1			1	1

Додаток Е

Таблиця 2.2.6

Результати соціометричного дослідження в 9-В класі (за неформальним критерієм)

Досліджувані	1.	2.	3.	4	5.	6.
1.	0	0	+	+	0	0

2.	0	0	0	0	0	+
3.	0	0	0	+	+	-
4.	0	0	+	0	+	0
5.	-	+	0	+	0	-
6.	-	0	0	+	+	0
К-л виборів	2	1	2	5	3	3
К-л «+» виборів	0	1	2	5	3	1
К-л «-» виборів	2	0	0	0	0	2
К-л взаємних «+» виборів			1	2	1	
К-л взаємних «-» виборів						

Додаток Є

Корекційна програма рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю та налагодження системи міжособистісних стосунків

КОРЕКЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ №1 «ВІЛЬНЕ ДИХАННЯ»

Мета: створення позитивної мотивації і зацікавленості учасників в заняттях; розвиток навичок емоційної саморегуляції; розвиток навичок самоконтролю власних емоцій та відчуттів.

Хід заняття

Вступ

Час проведення: 10 хв.

Матеріали: папір, фломастери

На початку роботи, необхідно розкрити те, чим буде займатися група, яка її основна мета та в чому полягають особливості групової роботи.

Далі відбувається обговорення обов'язкових правил роботи в групі.

Учасникам пропонуються наступні правила:

1. Щирість.
2. Відвертість.
3. Відповідальність.
4. Принцип «рівний-рівному».
5. Конфіденційність.
6. Повага.
7. Чесність.
8. Принцип «Тут-і-зараз».
9. Активність.

За бажанням учасники можуть додати власні правила, яких на їхню думку не вистачає.

Вправа 1. «Привітання в колі»

Е1.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Мета: створення позитивно-емоційної атмосфери в групі, формування та розвиток навичок звертання на ім'я під час розмови.

Час проведення: 5 хв.

Хід вправи:

Усі учасники в колі вітаються, називаючи того, що стоїть ліворуч на ім'я.

3. Очікування учасників тренінгу.

Мета: допомогти учасникам усвідомити й проговорити свої наміри та сподівання щодо даного тренінгу.

Час проведення: 10 хв.

Матеріали: кольорові стікери, фломастери, ватман з малюнком розгорнутої книги.

Хід роботи:

Групі пропонувалося записати на кольорових стікерах відповіді на такі запитання: якими навичками я хочу оволодіти?; що я розраховую отримати в результаті прийняття участі у наших заняттях?

Після цього пропонувалося зачитати написане, а потім розмістити стікери на першій сторінці «книги», що зображена на ватмані. В кінці заняття учасники групи перенесуть з першої сторінки ті стікери, очікування на яких справдилися. Це надасть можливість не лише зрозуміти, які сподівання виявилися виконаними, але ще й зрозуміти чи було, в цілому, заняття ефективним.

3. Обговорення:

- Скажіть, що Ви думаєте про очікування інших учасників?
- Чи зможемо ми протягом заняття виконати всі очікування?
- Які з перерахованих сподівань ви б назвали найважливішими і чому?

Вправа 2. «Лід і полум'я»

Е2.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Мета: демонстрація ефекту виникнення фізіологічних змін під дією наших уявлень, навчання довільній регуляції через ці уявлення.

Час проведення: 15 хв.

Хід вправи:

Учасників просять зручно сісти, розслабитися та покласти руки на коліна відкритими долонями вгору, після цього необхідно заплющити очі і протягом хвилини уявляти собі, що в одній руці в них знаходиться гаряча печена картопля, а в іншій – шматок льоду. Після комусь із учасників пропонується спробувати на дотик долоні учасників, намагаючись за їх температурою визначити, в якій руці ті уявляли гарячу картоплю, а в якій лід.

Обговорення:

Учасникам пропонується навести приклади власних життєвих ситуацій, коли їм необхідно було наблизитися до якоїсь цілі, уявити таку ситуацію в деталях та проговорити. Потім психолог пояснює, що так само як ми уявляємо, що руці холодно чи жарко, так само й працює наша установка на досягнення тієї чи іншої цілі.

Прощання

Вправа 3. «Мікрофон».

Мета: отримання зворотного зв'язку від групи.

Час проведення: 5 хв.

Хід вправи:

Учасникам по черзі пропонується висловити в «мікрофон» свої враження від заняття, чого вони навчилися, якими навичками опанували, що для них було найцікавішим, а що – ні. Чи справдилися їхні очікування, якщо так, то свої стікери, де вони на початку заняття записували свої сподівання, з першої сторінки книги переносять на другу. Вправа завершується, коли «мікрофон» обійде всіх учасників заняття.

Е3.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

КОРЕКЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ №2 «ЕМОЦІЙНИЙ ВАКУУМ»

Мета: розвиток навичок емоційної саморегуляції; зняття напруги; розвиток навичок самоконтролю власних емоцій та їхнього вираження у прийнятній формі; розвиток навичок правильного дихання; розвиток навичок розслаблення та звільнення від негативних емоцій.

Хід заняття:

Привітання.

Вправа 1 «Музичні інструменти»

Час проведення: 5 хв.

Учасники вітаються за допомогою уявних музичних інструментів, які обирають самостійно, за бажанням (наприклад, бубен, барабан і т.д.).

Вправа 2 «Вільне малювання»

Мета: створення позитивної атмосфери, зняття напруги та розвитку навичок розслаблення.

Час проведення: 15 хв.

Матеріали: білий папір формату А4, кольорові олівці, фломастери чи фарби.

Хід вправи:

Психолог пропонує наступну інструкцію: «Використайте 1-2 хвилини, щоб усвідомити почуття, які виникають у даний момент. Не намагайтесь бути художником Візьміть олівець і почніть наносити які-небудь штрихи на папір. Малюйте кольорові лінії і форми, які говорять про те, як ви себе відчуваєте. Спробуйте якимось образом виразити свій стан у цей момент. Для полегшення усвідомлення свого стану, закінчіть речення: «Я відчуваю себе, ніби...». Малюйте все те, що спадає вам на думку». Коли всі учасники групи

Е4.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

закінчать завдання, то за бажанням можуть поділитися враженнями про кожен малюнок, при цьому ніяк його не оцінюючи.

Вправа 3 «Щит і меч»

Мета: набуття навичок вивільнення емоційного напруження, агресії.

Час проведення: 5 хв.

Матеріали: повітряні кульки.

Хід вправи:

Психолог тримає щит, а учасники по черзі б'ють по ньому мечами (кулями). Також можна запропонувати учасникам розділитися на дві групи і по черзі тримати щит та бити по ньому мечем.

Вправа 4 «Ха – дихання»

Мета: скидання негативної енергії.

Час проведення: 10 хв.

Хід вправи:

Учасникам пропонується наступна інструкція: «Вдихніть повним подихом (спочатку заповнення живота – нижнє дихання, потім заповнення грудної клітки – верхнє дихання). Під час вдиху повільно підіймайте руки над головою. Затримайте дихання і в цей момент уявіть, що у вас у руках посудина з усіма вашими неприємностями, з вашим занепокоєнням і тривогою. Ви стоїте на високій горі. Нахиліться вперед і киньте уявну посудину вниз, роблячи різкий видих через рот так, щоб вийшов звук «ха» без голосу. Одночасно подумки уявіть, як посудина скочується з гори, розбивається, і її вміст зникає. З повільним вдихом підіймайте руки над головою, розпрямляйтеся і з повільним видихом через ніс опускайте руки вниз».

Прощання

Вправа 5 «Клубок»

Мета: підведення підсумків заняття, отримання зворотного зв'язку.

Е5.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Час проведення: 5 хв.

Матеріали: клубок ниток.

Хід вправи:

Учасникам пропонується розповісти, про що вони дізналися на занятті, яких нових навичок набули. Група тримає в руках клубок і після своєї розповіді один учасник передає його іншому, залишаючи в себе лише кінчик нитки.

КОРЕКЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ №3 «МОЇ ЕМОЦІЇ»

Мета: сприяти викиду учасниками негативної енергії, поліпшенню самопочуття, зняттю стресу; розвиток навички відреагування негативних емоцій, зняття напруги.

Хід заняття

Привітання

Вправа 1 «Мої відчуття»

Час проведення: 5 хв.

Матеріали: музичний програвач.

Учасникам пропонується привітати один одного дотиком. Заплющивши очі, вони по черзі торкаються інших учасників, намагаючись впізнати їх. Фоном має звучати тиха мелодійна музика.

Вправа 2 «Лев»

Мета: викид негативної енергії, поліпшення самопочуття, зняття стресу.

Час проведення: 5хв.

Хід вправи:

Ведучий пропонує наступну інструкцію: «Станьте на коліна, руки на пояс. Уявіть, що ви в джунглях і перетворюєтесь на царя звірів – лева.

Е6.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Підніміть руки, почавши рух із плечей. Ви нападаючий лев. Широко відкрийте рот і заричіть, як лев, одним махом опускаючись на землю. Повторіть рик і напад лева три рази».

Після вправи пропонується обговорення, де учасники розповідають про свої почуття після проведення вправи.

Вправа 3 «Мій звичайний настрій»

Мета: відреагування негативних емоцій, зняття напруги.

Час проведення: 20 хв.

Матеріали: білий папір формату А4, кольорові олівці, фломастери чи фарби.

Хід вправи:

Учасникам пропонується намалювати малюнок на задану тему: «Мій звичайний настрій».

Після закінчення пропонується групове обговорення намальованого.

Вправа 4. «Дивне дефіле»

Мета: створення невимушеної атмосфери, зняття шаблонів стереотипного повсякденного спілкування; зміна рухово-просторових стереотипів.

Час проведення: 5 хв.

Хід вправи:

Учасникам пропонується прийняти участь в «дивному дефіле», де необхідно буде пересуватися таким чином, щоб привернути увагу інших учасників своєю оригінальністю.

Прощання

Вправа 5 «Клубок»

Мета: підведення підсумків заняття, зворотній зв'язок.

Час проведення: 10 хв.

Матеріали: клубок ниток.

Е7.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Хід вправи:

Учасники розповідають, про що дізналися на занятті, яких нових навичок набули. Один учасник тримає в руках клубок і після своєї розповіді передає його іншому учаснику, залишаючи в себе кінчик нитки.

КОРЕКЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ № 4 «Я вмію слухати»

Мета: ознайомлення із технікою активного слухання; формування навичок уважно слухати іншу людину.

Ритуал привітання. Вправа № 1.

Мета: створення позитивно-емоційної атмосфери в групі.

Хід вправи:

Учасникам пропонується встати в коло та привітатися один з одним, називаючи при цьому той емоційний стан, з яким вони сьогодні прийшли на заняття.

Вправа № 2. Інформаційне повідомлення

Мета: ознайомити учасників із технікою активного слухання.

Час проведення: 25 хв.

Психолог звертає увагу учасників групи на те, що для того щоб активно та ефективно спілкуватися з іншими необхідною є навичка вислуховувати свого співрозмовника. Далі психолог звертає увагу учасників на картки, на яких прописані основні правила техніки активного слухання:

1. Контакт очима.
2. Відкрита поза.
3. Уважно слухати, не перебивати свого співрозмовника.
4. Не ставити часто запитань – «чому?».
5. Кивок головою, якщо згодні.

Е8.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

6. Для продовження розмови не ставити запитання, які передбачають відповіді «так» або «ні».

7. Не критикувати співрозмовника.
8. Не давати порад.
9. Не змінювати тему розмови.
10. Обговорювати дії, а не почуття.

Після ознайомлення з техніками активного слухання учасники пробують їх застосувати, шляхом ведення розмови в парі. Далі йде обговорення складнощів, які виникали під час застосування даної техніки.

Ритуал прощання.

Вправа 3. «Усмішка по колу».

Учасники стають в коло та по черзі «передають» один одному усмішку.

КОРЕКЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ №5 «СОНЯЧНИЙ НАСТРІЙ»

Мета: сприяти зняттю м'язової напруги; розрядка почуттів фрустрації, гніву, злості; відреагування негативних емоцій, розвиток навичок розслаблення; розвиток навичок самовираження та емоційної розкнутості.

Хід заняття

Ритуал привітання

Вправа 1 «Корабель та вітер»

Мета: зняття м'язової напруги; налаштування групи на робочий лад.

Час проведення: 5 хв.

Хід вправи:

Учасникам пропонується наступна інструкція: «Уявіть собі, що наш корабель пливе по хвилях, але раптом він зупинився. Давайте допоможемо

Е9.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

йому і покличемо вітер на допомогу. Вдихніть в себе повітря, сильно стягніть щоки...А тепер шумно видихніть через рот повітря, і нехай вітер, що

вирвався на волю підганяє наш корабель. Давайте спробуємо ще раз. Я хочу почути як шумить вітер!»).

Вправу можна повторювати декілька раз.

Вправа 2 «Крик»

Мета: розрядка почуттів фрустрації, гніву, злості і т. д.

Час проведення: 5 хв.

Хід вправи:

Для виконання цієї вправи необхідно набрати в груди повітря і закричати з усієї сили, перед цим переконавшись, що ніхто не почує цей крик. Якщо такої можливості немає, то можна скористатися іншим способом, наприклад, сісти на стілець, покласти собі на коліна велику м'яку подушку, зробити глибокий вдих, а потім закричати як можна голосніше, прикривши при цьому, обличчя подушкою. Повторювати цей процес необхідно декілька раз, доки не виникне почуття спустошеності.

Вправа 3 «Тварини»

Мета: створення позитивної атмосфери в групі, розвиток навичок експресивного вираження емоцій, зняття напруги.

Час проведення: 20 хв.

Хід вправи:

Учасникам пропонується обрати будь яку тварину. Протягом 20 хвилин необхідно бути цією твариною, перейнявши її форму, рухи та звуки, але не говорячи іншим учасника, хто є ким. Учасникам необхідно власними діями продемонструвати іншим цю тварину.

Обговорення

Учасникам пропонується поділитися власними враженнями з групою щодо процесу перевтілення в тварину.

Е10.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Вправа 3. «Мовчання – золото».

Мета: активний контакт учасників та зняття зажимів.

Матеріали: кольорова нитка близько 30 сантиметрів.

Час проведення: 10 хв.

Хід вправи:

Кожен з учасників бере в руку по нитці, тримаючи її вказівним і великим пальцями однієї руки так, щоб її було добре видно. Всі учасники починають веселити один одного і змушувати щось сказати. Торкатися один одного і говорити – неможна. Якщо хтось засміється чи заговорить, тоді він кладе нитку на стіл, і може спробувати розговорити інших.

Обговорення.

1. Як довго вам вдалося зберегти свою нитку?
2. Що вам сподобалося робити найбільше – мовчати чи змушувати говорити інших.

Ритуал прощання

Вправа 5 «Коло»

Учасники стають в коло та по черзі, дивлячись один одному в очі, говорять «Бувай».

КОРЕКЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ №6 «МОЇ ЕМОЦІЇ»

Мета: відреагування негативних емоцій, зняття напруги та розвиток навичок розслаблення; розвиток навичок самовираження та емоційної розкутості

Ритуал привітання

Вправа 1. «Аукціон добрих слів»

Мета: створення в групі позитивної емоційної атмосфери.

Час проведення: 5 хв.

Е11.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Хід вправи:

Учасники стають в коло, вітаючись один з одним, вони намагаються сказати приємні слова в бік іншого учасника, що стоїть по правий бік.

Вправа 2. «Хода»

Мета: засвоєння навичок саморегуляції станів; розвиток спостережливості, а також вміння зовні виражати емоційні стани та розуміти їх прояв в інших.

Час проведення: 15 хв.

Хід вправи:

Учасникам пропонують обрати якусь емоцію чи психологічний стан, який би вони хотіли продемонструвати. Потім їм треба пройти перед групою таким чином, щоб за ходою можна було здогадатися, що саме вона виражає. Кожному учаснику дається 2-3 спроби, де їм необхідно виразити кожен раз новий стан. Інша частина групи в цей час спостерігає та намагається визначити, що за емоція чи стан їм демонструється.

В якості прикладу і «розминки» можна попросити всіх колективно продемонструвати наступні варіанти ходи:

- впевнена;
- сором'язлива;
- радісна;
- інші.

Обговорення вправи:

1. На що саме в ході треба звертати увагу, щоб зрозуміти, що вона виражає?
2. Як змінювався настрій учасників, коли вони демонстрували різні варіанти ходи?
3. Де і як можна використовувати такий спосіб саморегуляції – зовні демонструвати ті стани, які ми хочемо у себе викликати?

Е12.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Вправа 3. «Звільнення через малювання»

Мета: самовираження власних почуттів (агресивних).

Матеріали: кольорові олівці, фломастери чи фарби; аркуш паперу формату А4.

Час проведення: 15 хв.

Хід роботи:

Учасникам пропонується зобразити свою лють або ті негативні почуття, що їх непокоять. Психолог демонструє, яким чином можна випускати лють, і починає рух двома руками, геть від себе, супроводжуючи дію якимось звуком. Штрих від себе має супроводжуватися голосним видихом, протилежні рухи – голосним вдихом.

Після закінчення вправи пропонується групове обговорення та відреагування емоцій, що супроводжували увесь процес роботи.

Ритуал прощання:

Вправа 4. «Золота рибка»

Мета: релаксація.

Час проведення: 5 хв.

Хід заняття:

Учасникам пропонується наступна інструкція: «Сядьте зручно, опустіть руки та з'єднайте їх долонями за спиною. Заплющте очі, уявіть себе біля моря, біля чистої прохолодної води. Навколо тихо, лише хвилі ледь-ледь хлюпочуться біля берега. У воді плавають риби, вода така прозора, що їх дуже добре видно. Серед них є і золота. Уявіть, який вигляд має ця золота рибка. Розплющуйте очі». Далі учасникам пропонується обговорення.

Е13.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

КОРЕКЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ №7 «СВІТ ЕМОЦІЙ ТА ПОЧУТТІВ»

Мета: зняття напруги, допомога в усвідомленні власного настрою, вміння його виразити.

Хід заняття

Ритуал привітання

Вправа 1 «Дудочка»

Мета: сприяння розслабленню м'язів обличчя

Час проведення: 5 хв.

Хід вправи:

Учасникам пропонується наступна інструкція: «Давайте пограємо на дудці. Неглибоко вдихніть повітря, піднесіть дудочку до губ. Почитайте повільно видихати, і на видиху спробуйте витягнути губи в трубочку. Потім почніть спочатку. Грайте!».

Вправа 2 Малювання на тему: «Мій настрій»

Мета: усвідомлення учасниками свого емоційного стану, формування вміння адекватно його виражати.

Час проведення: 20 хв.

Матеріали: листи паперу формату А4 та фарби.

Хід вправи:

Учасникам пропонується намалювати свій настрій, а потім обговорити в групі, що саме за настрої вони зобразили, та чому обрали саме його.

Вправа 3 «Атлет»

Мета: м'язове розвантаження, підвищення рівня впевненості в собі

Час проведення: 5 хв.

Хід вправи:

Е14.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Учасникам групи пропонується наступна інструкція: «Уявіть себе атлетом, який виступає на конкурсі перед численними глядачами. Ви на яскраво освітленій сцені демонструєте свої потужні і красиві м'язи.

«Затримайте» цей стан – піднесення, упевненості та гордості на 10-15 секунд і запам'ятайте його».

Вправа 4 «Бурулька»

Мета: розвиток навичок управління станом м'язового напруження та розслаблення.

Час проведення: 5 хв.

Хід проведення:

Учасникам пропонується наступна інструкція: «Встаньте, заплющте очі, руки підніміть вгору. Уявіть, що ви – бурулька. Напружте всі м'язи свого тіла. Запам'ятайте це відчуття. Завміть в цій позі на 1 хвилини. Потім уявіть, що під дією сонячного тепла ви починаєте повільно «танути». Розслабляйте поступово кисті рук, потім м'язи плечей, шиї, корпусу, ніг і т. д. Запам'ятайте це відчуття». Виконувати вправу необхідно до досягнення оптимального психоемоційного стану.

Ритуал прощання (5хв.).

КОРЕКЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ №8 «АУТОРЕЛАКСАЦІЯ»

Мета: розвиток навичок розслаблення та можливості відпочити; зняття відчуття тривоги, хвилювання та емоційного напруження; розвиток навичок взаєморозуміння учасників групи, передачі своїх думок, почуттів і дій жестами, тренування спостережливості; розвиток фантазії

Хід заняття

Ритуал привітання

Вправа 1 «Розслаблення»

Е15.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Мета: розвиток навичок розслаблення та можливість відпочинку

Час проведення: 5 хв.

Хід вправи:

Учасникам групи пропонується наступна інструкція: «Зручно сядьте, розслабте м'язи, покладіть руки на коліна та заплющте очі. Намагайтеся ні про що не думати. Відпочиньте. Вам зручно. Розслабтесь. Я буду підходити до декого з вас та кластиму руку на плече, можливо про щось запитаю. Відповідайте, не розплющуючи очі, проте так щоб відповідь було чутно всій групі». Запитання психолог може задавати наступні: «Де ти? Це місце тобі знайоме? Що ти робиш? Ти один? Хто поруч з тобою? Тобі добре?».

Після закінчення вправи психолог говорить: «Побудьте там ще. Повертайтеся звідти, де ви тільки що відпочивали. Повертайтеся повільно. Попрощайтесь з тими, хто там був з вами. Розплющуйте очі. Потягніться, випряміться та подивіться один на одного».

Вправа 2. Релаксація

Мета: розвиток навичок релаксації, зняття відчуття тривоги, хвилювання та емоційного напруження.

Час проведення: 20 хв.

Хід вправи:

Психолог пропонує учасникам наступну інструкцію: «Сядьте зручніше. Заплющте очі, дихайте повільно і глибоко. Зробіть глибокий вдих і затримайте подих на декілька секунд. Видихайте не кваплячись, стежте за розслабленням і подумки проговорюючи: «Вдих і видих, як прилив і відлив». Повторіть вправу декілька раз. Відпочиньте. По черзі скорочуйте свої м'язи, таким чином пройдіться по всьому тілу. Намагайтеся уявити, що ви повністю розслаблені починаючи від пальців ніг через ікри, стегна, тулуб і закінчуючи головою. При цьому повторюйте про себе наступне: «Я спокійний, мені

Е16.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

приємно, мене ніщо не тривожить». Уявіть собі, що відчуття розслабленості повністю проникає у всі частини вашого тіла. Ви відчуваєте, як напруга залишає вас. Відчуваєте розслаблення в області плечей, шиї, обличчя.

Відчуйте себе наче ви «ганчіркова лялька». Залишайтеся в цьому стані декілька секунд. Порахуйте до десяти, з кожною наступною цифрою уявляйте, що ваші м'язи все більше розслаблюються. Настає «пробудження». Порахуйте до двадцяти. Говорячи собі: «Коли я дорахую до двадцяти, мої очі розплющатся, я буду почувати себе бадьорим. Неприємне напруження в кінцівках зникне».

Вправа 3 Жестові етюди»

Мета: розвиток навичок взаєморозуміння учасників групи, передачі своїх думок, почуттів і дій жестами, тренування спостережливості; розвиток фантазії.

Час проведення: 10 хв.

Хід вправи:

Спочатку психолог пояснює підліткам, що жест є однією із найважливіших форм спілкування. Дуже часто він допомагає точніше зрозуміти співрозмовника. Кожен учасник групи одержує завдання передати жестами, без допомоги міміки й мови, певну ситуацію.

Так, один учасник групи показує жестами закінчену ситуацію, включаючи в неї інших членів групи (наприклад, відкриває кран, миє руки, набирає воду в долоні й передає її по колу, закриває кран, отримує залишки води з іншого кінця, струшує руки). Кожен учасник групи показує свої ситуації.

Наступне завдання полягає у тому, що учасникам треба показати колір жестом. Кожен член групи по черзі має зобразити свій улюблений колір жестами, а всі інші відгадують. При цьому не можна показувати на предмети подібного кольору.

Е17.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Вправа 4 «Друкарська машинка»

Мета: подолання тривожності, підвищення впевненості в собі

Час проведення: 7 хв.

Учасники сідають у коло. Психолог пропонує відтворити уривок із відомої пісні чи вірша. Кожен по черзі вимовляє по одній букві слова. Наприкінці слова всі встають, а наприкінці рядка – плескають у долоні. Хто помиляється вибуває з гри.

Ритуал прощання

Вправа-етюд 5 «Усмішка по колу»

Час проведення: 3 хв.

КОРЕКЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ №9 «КОЛИ МИ РАЗОМ – НАМ ВСЕ ПІД СИЛУ»

Мета: сприяння груповій згуртованості, довірі; розвиток навичок міжособистісної взаємодії; розвиток толерантності у спілкуванні.

Ритуал привітання

Вправа 1. «Мій друг сказав би про мене, що я...»

Час проведення: 5 хв.

Мета: позитивне емоційне налаштування учасників на роботу, розвиток навичок до самопрезентації.

Учасники по черзі говорять про те, яким чином їх би охарактеризували їхні друзі.

Вправа 2. «Зловити міль»

Мета: залучення всіх учасників до групової роботи.

Час проведення: 5 хв.

Хід вправи:

Е18.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Психолог обирає одного із учасників, представляючи його як «хазяїна», який запросив всіх до себе в гості. Через те, що в нього вдома розвелася міль, він запросив нас для того, що всі ми допомогли йому позбавитися від неї. Далі учасникам пропонується вбити «по 10 штук молі», психолог першим

демонструє процес вбивання молі плесканням в долоні у повітрі, плесканням по плечам і головам інших учасників, по речам і т. д. Він спонукає долучитися всіх учасників до гри.

Вправа закінчується тоді, коли всі учасники максимально будуть залучені до гри.

Вправа 3. «Воскова паличка»

Мета: розвиток почуття довіри та згуртованості групи.

Час проведення: 10 хв.

Хід роботи:

Група стоїть у колі близько один до одного, виставивши долоні на рівні грудей в напрямку середини кола. Руки злегка зігнуті в ліктях. У колі – «воскова паличка», її ноги наче приклеєні до підлоги. «Паличка», заплющивши очі, погойдується, а група м'яко передає її від одного члена групи до іншого.

Гра-вправа 4. «Плутанина»

Мета: створення позитивного емоційного сприйняття учасниками один одного, розвиток навичок групової взаємодії.

Час проведення: 10 хв.

Хід вправи:

Всі стають в коло якомога ближче один до одного і правою рукою беруть руку учасника, який стоїть навпроти. Усе те ж саме повторюють лівою рукою. Виходить плутанина. А потім, не розриваючи рук, намагаються розплутатися.

Ритуал прощання

Е19.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Вправа-етюд 5 «Усмішка по колу»

КОРЕКЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ №10 «З ЧИСТОГО АРКУШУ»

Мета: зняття напруги; розвиток міжособистісної чутливості та взаєморозуміння; сформування позитивного ставлення вихованців до себе; підведення підсумків.

Хід заняття

Привітання

Вправа 1 «Ритмічне плескання»

Мета: зняття напруги

Час проведення: 5 хв.

Хід вправи:

Ведучий пропонує учасникам встати в коло і заплющити очі. Інструкція: «Після того, як я подам вам сигнал, кожен починає плескати в долоні який-небудь ритм, який йому в цей момент приходить в голову. З часом ви почнете розрізняти ритми інших учасників і, можливо, зумієте створити який-небудь спільний ритмічний малюнок. Ми будемо грати до тих пір, доки хто-небудь із вас не відчує, що ціль досягнута і можна зупинитися. Нехай він тоді викрикнує «Стоп!»

Вправа 2 «Танець з аркушем»

Мета: розвиток міжособистісної чутливості та взаєморозуміння

Час проведення: 10 хв.

Матеріали: аркуш паперу А4

Хід вправи:

Вправа виконується в парах. Кожній парі пропонується взяти по одному аркушу паперу, стати обличчям одне до одного і утримувати його між чолами.

Е20.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

Завдання кожної пари – рухатися по кімнаті, утримуючи свій аркуш між головами. При цьому руки необхідно завести за спину. Учасникам не можна довго стояти на місці й не можна розмовляти. Ті пари, які впустили аркуш, повинні завмерти в тих позах, у яких вони перебували у той момент,

коли їхній аркуш торкнувся підлоги, і залишатися в них до закінчення вправи, тобто до того моменту, коли залишиться остання пара.

Вправа 3 «Мій девіз, мій герб»

Мета: сформувати позитивне ставлення до себе

Час проведення: 15 хв.

Матеріали: аркуш паперу А4, олівці, фломастери чи фарби

Хід вправи:

Психолог розповідає учасникам про таку середньовічну традицію, коли люди розміщували на брамах замку, рицарі на своїх щитах родовий герб із власним девізом. Після цього він пропонує учасникам вигадати свій девіз, який би виражав їхнє життєве кредо та власне ставлення до світу. В кінці роботи над девізом психолог пропонує кожному учаснику намалювати свій герб.

Заключна рефлексія (5 хв.)

Хід роботи:

Всі сидять в колі і проговорюють свій емоційний стан на кінець сьогоденішнього заняття і взагалі на кінець програми. Ведучий може запропонувати опорні слова:

- «Я відчуваю...»
- «В групі мені було...»
- «Я хочу сказати, що...»
- «Тепер мені буде легше...»
- «Тепер я навчився (ася)...»
- «Я хочу побажати...»

Е21.Продовження корекційної програми рівня агресивності підлітків з легкою розумовою відсталістю.

- «Я хочу сказати дякую...»

Прощання

Вправа 4 «Рука дружби»

Мета: підведення підсумків, прощання.

Час проведення: 5 хв.

Матеріали: папір, ручки чи фломастери.

Хід вправи:

Учасникам пропонується взяти аркуш і обвести на ньому свою праву руку, підписавши своє прізвище та передати по колу, де кожен учасник записує свої побажання кожному з власників аркуша. Вправа продовжується до тих пір поки «своя» рука не повернеться до власника.

Додаток Ж

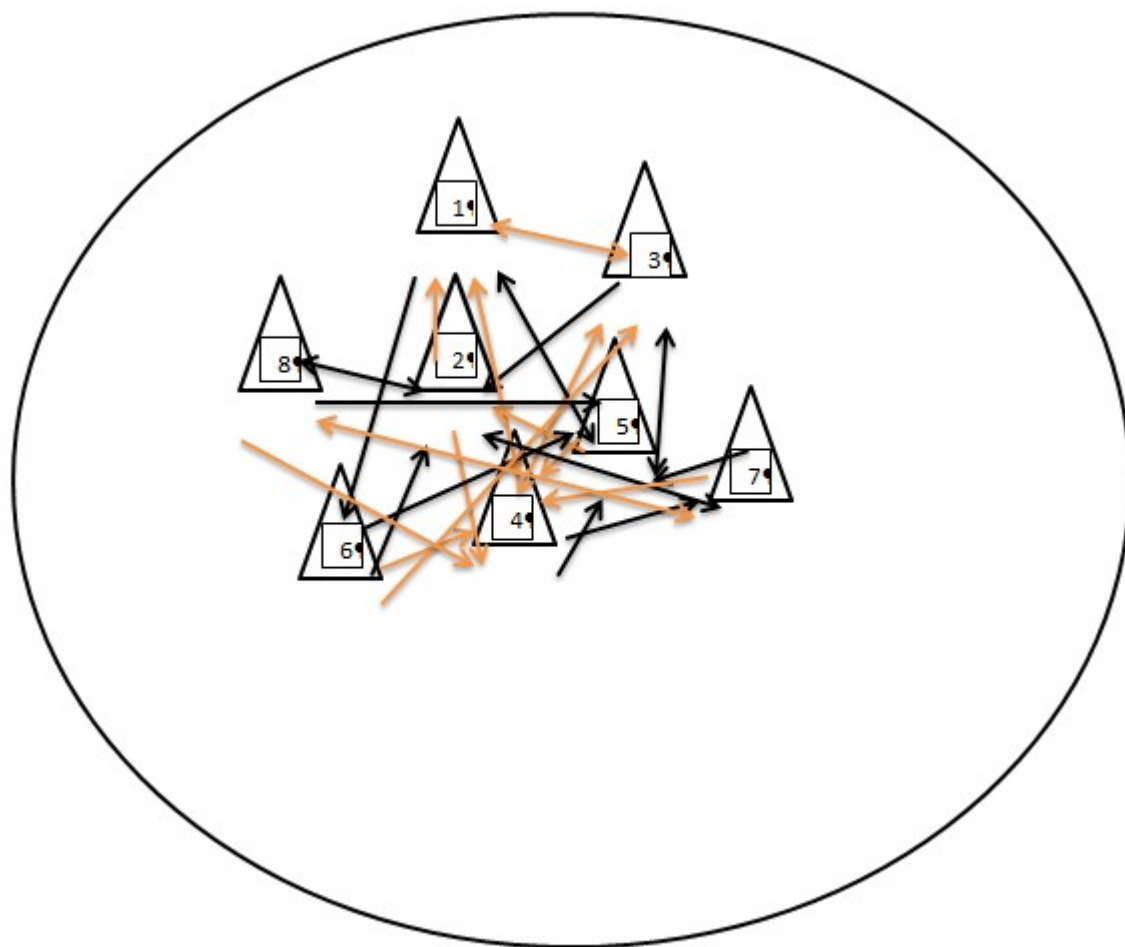






Рис. 2.2.1. Результати соціометричного дослідження в 9-А класі (за формальним критерієм)

-  - Односторонній позитивний вибір;
-  - Односторонній негативний вибір;
-  - Двосторонній позитивний вибір;
-  - Двосторонній негативний вибір.

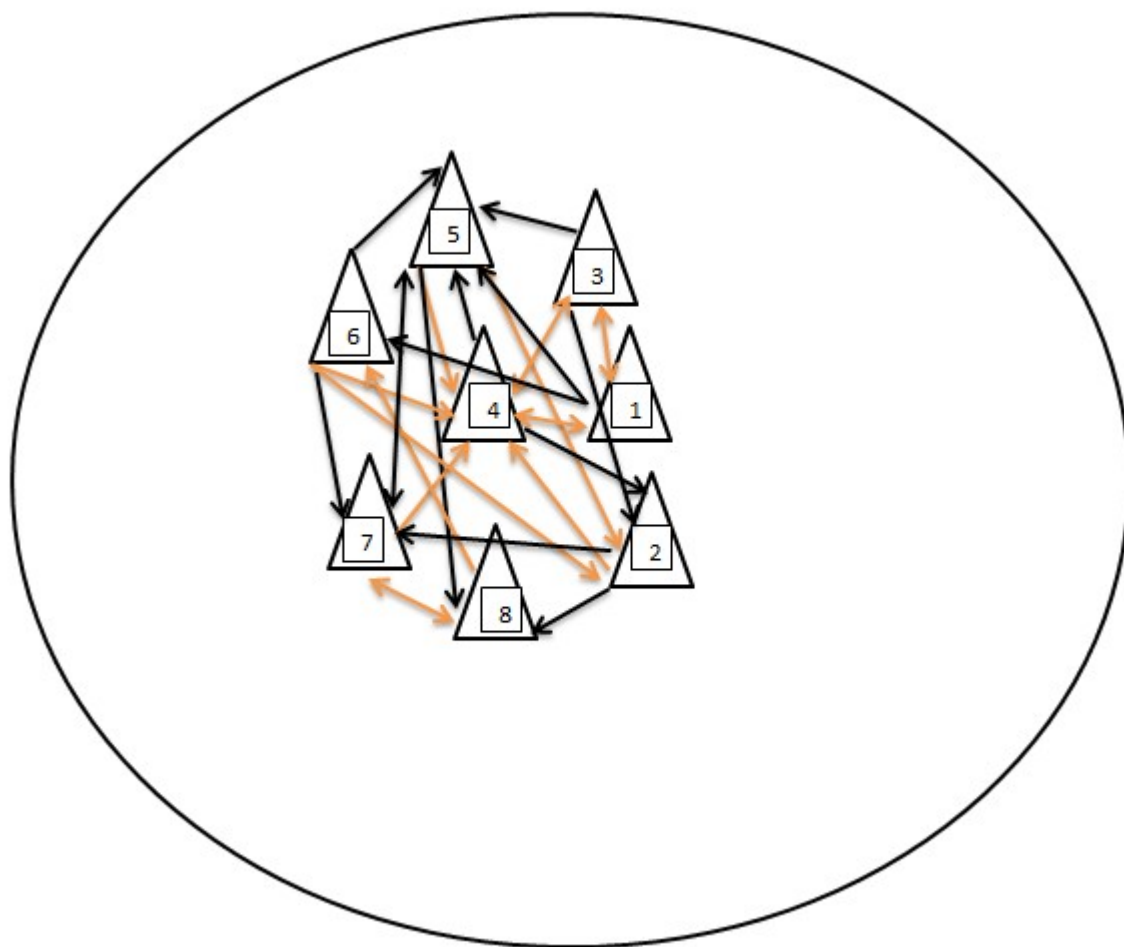






Рис. 2.2.2. Результати соціометричного дослідження в 9-А класі (за неформальним критерієм)

-  - Односторонній позитивний вибір;
-  - Односторонній негативний вибір;
-  - Двосторонній позитивний вибір;
-  - Двосторонній негативний вибір.

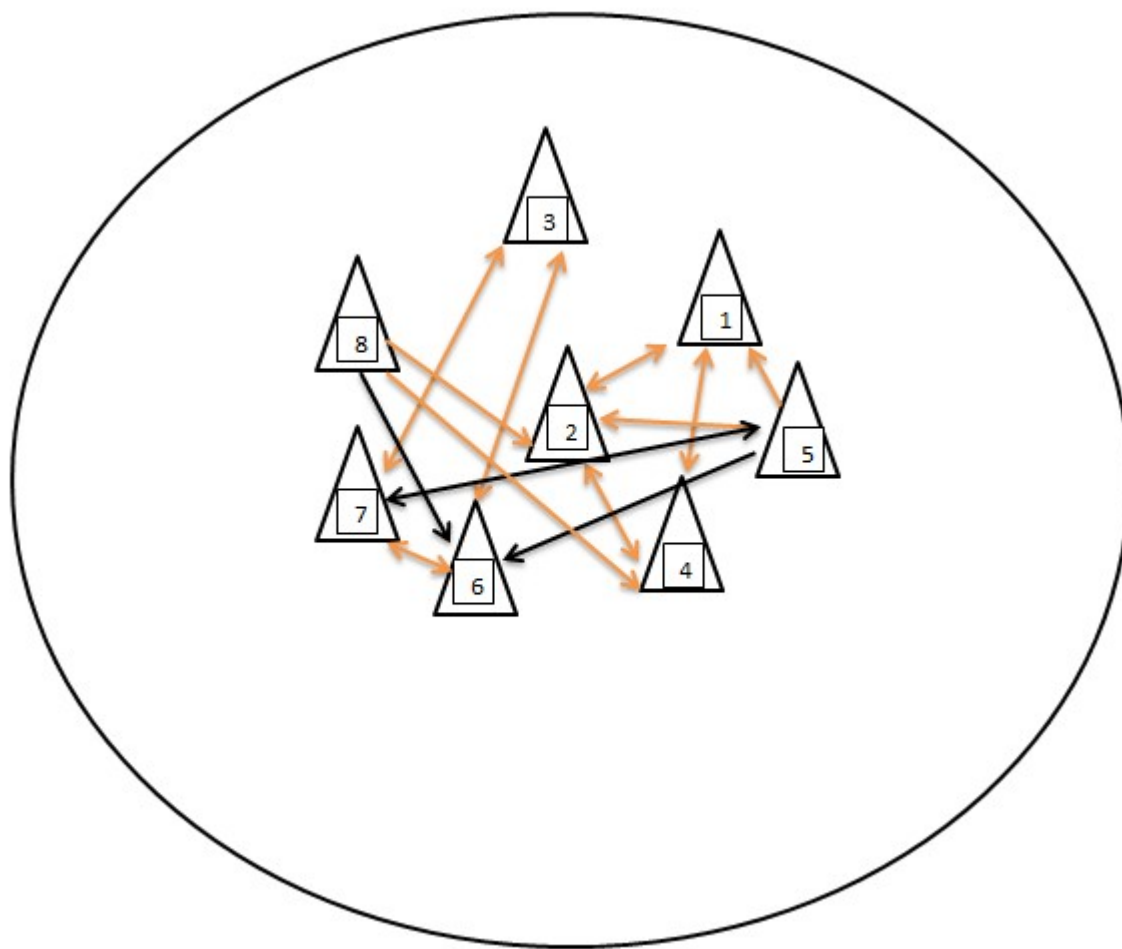






Рис. 2.2.3. Результати соціометричного дослідження в 9-Б класі (за формальним критерієм)

-  - Односторонній позитивний вибір;
-  - Односторонній негативний вибір;
-  - Двосторонній позитивний вибір;
-  - Двосторонній негативний вибір.

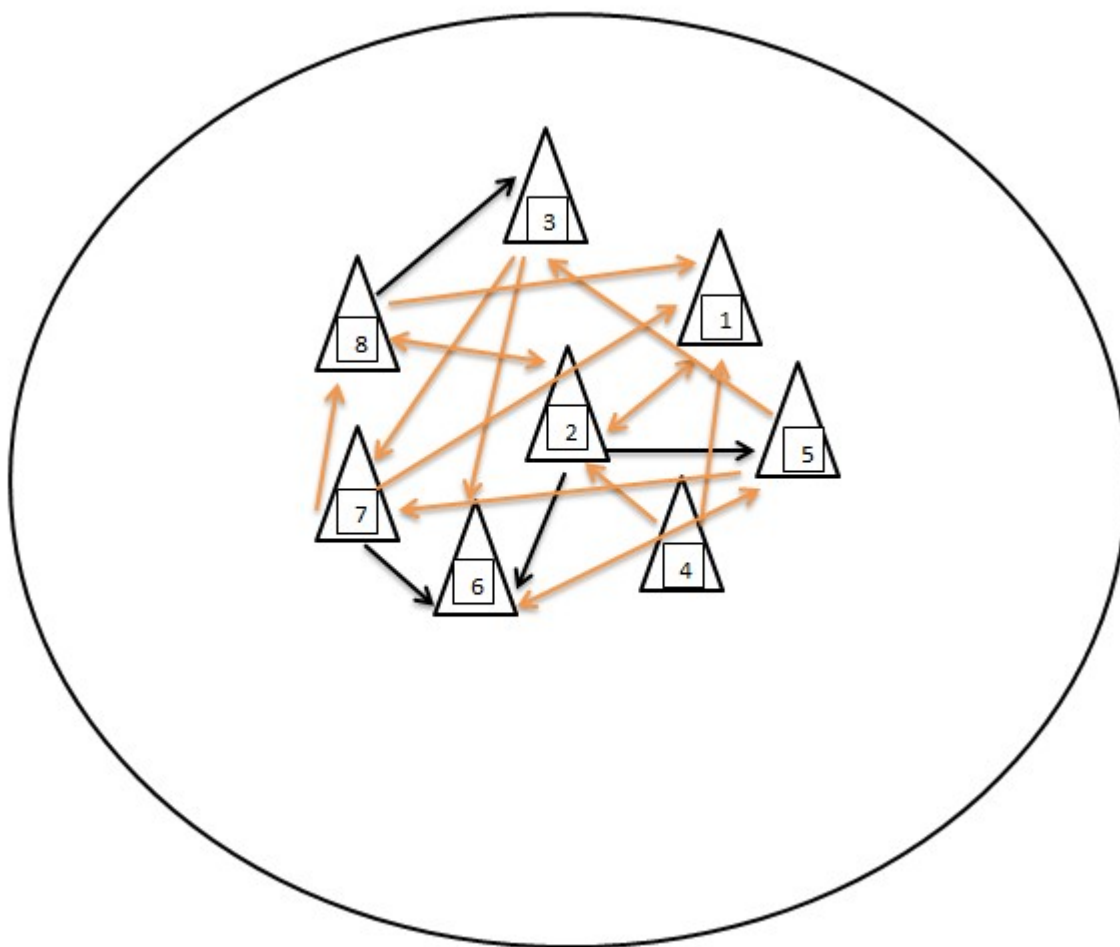






Рис. 2.2.4. Результати соціометричного дослідження в 9-Б класі (за неформальним критерієм)

-  - Односторонній позитивний вибір;
-  - Односторонній негативний вибір;
-  - Двосторонній позитивний вибір;
-  - Двосторонній негативний вибір.

Додаток К

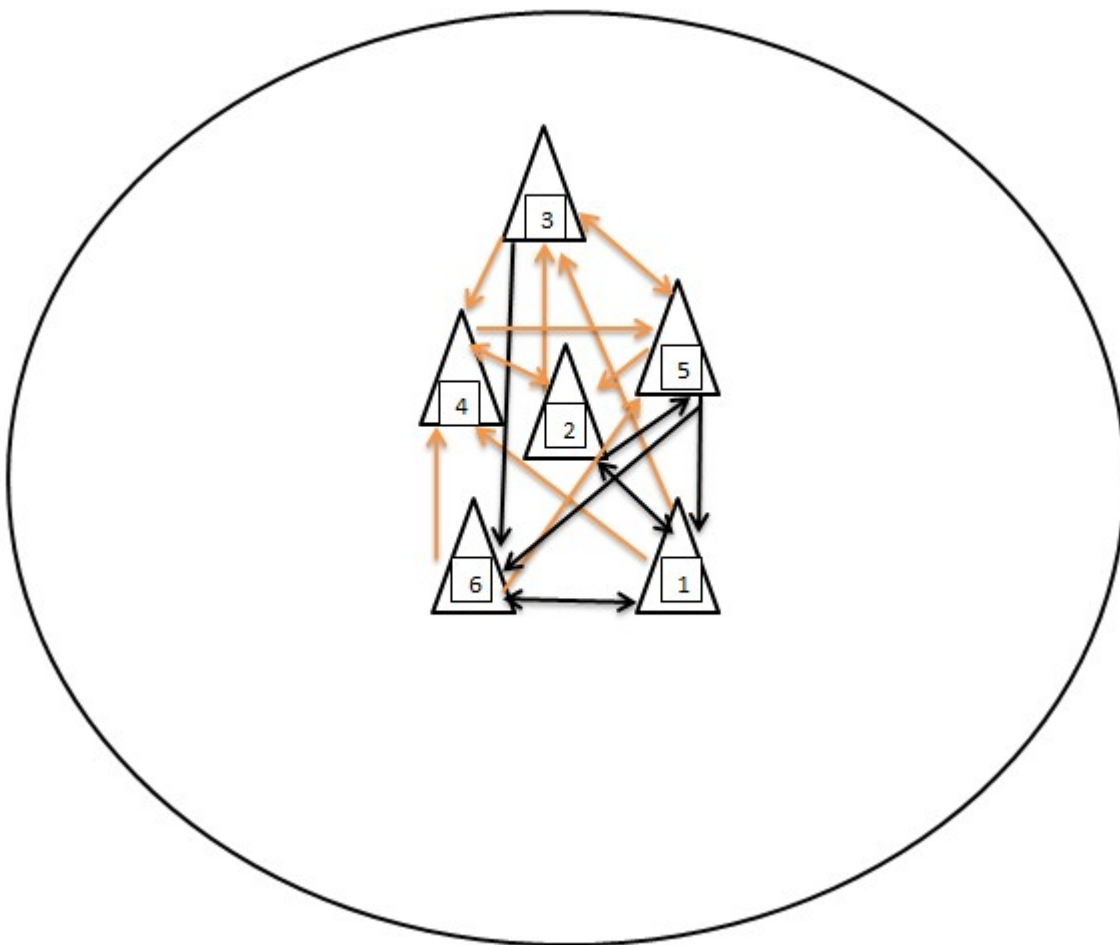


Рис. 2.2.5. Результати соціометричного дослідження в 9-В класі (за формальним критерієм)

- Односторонній позитивний вибір;
- Односторонній негативний вибір;
- Двосторонній позитивний вибір;
- Двосторонній негативний вибір.

Додаток Л

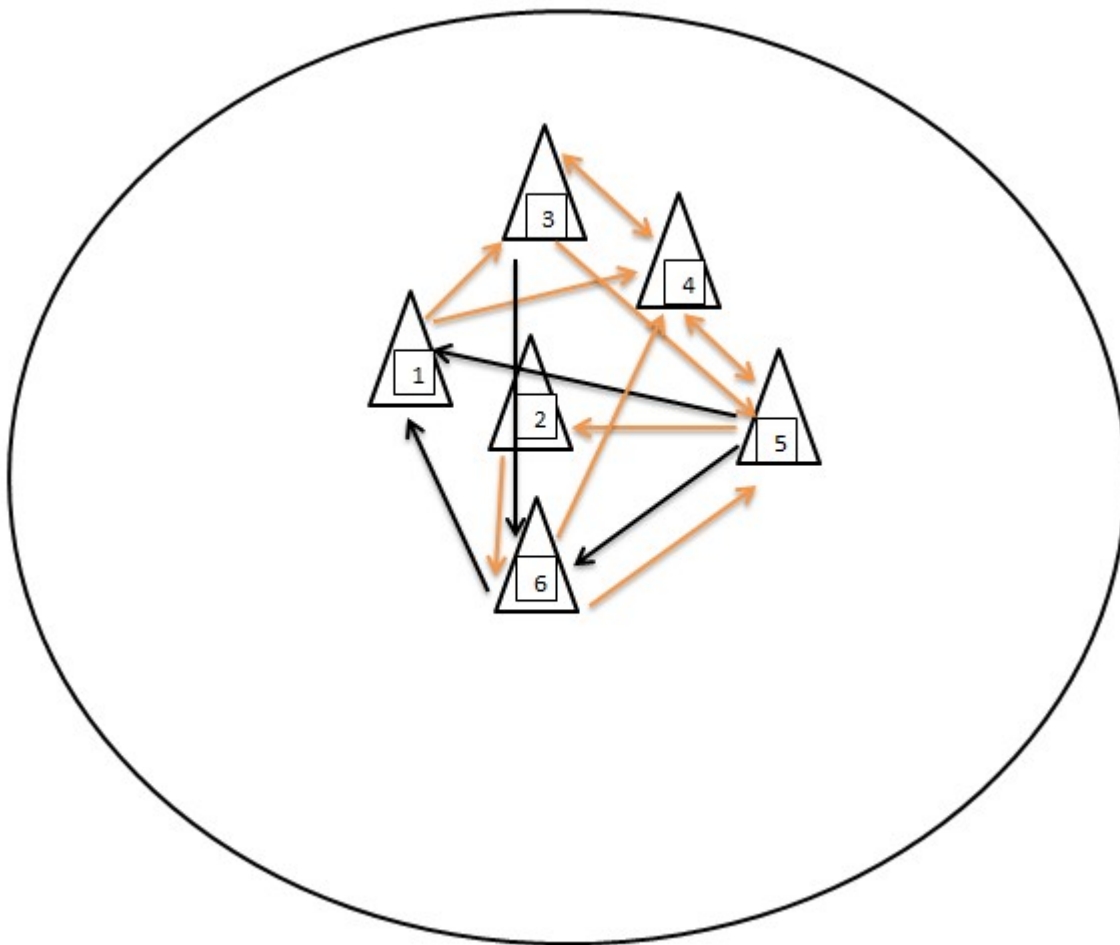


Рис. 2.2.6. Результати соціометричного дослідження в 9-В класі (за неформальним критерієм)

- Односторонній позитивний вибір;
- Односторонній негативний вибір;
- Двосторонній позитивний вибір;
- Двосторонній негативний вибір.